



Szakdolgozat

A „3RD GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION”

című kiadványból (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016)

egy részlet (56–62. oldal) fordítása magyar nyelvre

ÉS

„A felsőoktatás (hozzáadott) értéke,

**Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához” című
tanulmányból**

(Szerk.: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea. Nagyvárad-Budapest, 2016.)

egy részlet (228–230. oldal) fordítása angol nyelvre

Konzulens neve: Dr. Mokrainé Orosz Angéla egyetemi tanársegéd

és

Nagano Robin Lee nyelvtanár

Készítette: Nagy Judit

Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító szakirányú továbbképzés

Miskolc, 2019

MISKOLCI EGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
SZAKDOLGOZATI FELADATKIÍRÁS

Név: **NAGY JUDIT**

Neptun kód: **Y10ZDU**

Képzés megnevezése (képzési forma és tagozat):

Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító szakirányú továbbképzés

Szak: **Angol**

Szakirány: -

Illetékes intézet: **Modern Filológiai Intézet**

A szakdolgozat címe:

A „3RD GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION” című kiadványból (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016) egy részlet (56 – 62. oldal) fordítása magyar nyelvre

Konzulens neve, beosztása: Dr. Mokrainé Orosz Angéla, egyetemi tanársegéd

A szakdolgozati feladatkiírás kiadásának időpontja:

Miskolc, 2018. november 30.

.....
Hallgató aláírása

A témát elfogadtam.

.....
Konzulens aláírása

p. h.

.....
Intézetigazgató aláírása

MISKOLCI EGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
KONZULTÁCIÓS LAP

Hallgató neve: NAGY JUDIT

Neptun kód: Y10ZDU

Szakedolgozat címe:

**A „3RD GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION”
című kiadványból (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016) egy
részlet (56– 62. oldal) fordítása magyar nyelvre**

Konzulens neve: Dr. Mokrainé Orosz Angéla

Konzultáció időpontja

2018.12.14.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.02.16.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.02.23.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.03.02.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.03.09.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.03.30.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.04.06.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.04.13.

Konzulens aláírása

Dátum: 2019. április 24.

A szakedolgozat beadható:

.....

Konzulens aláírása

EREDETISÉGI NYILATKOZAT

Alulírott **Nagy Judit**;

Neptun-kód: **Y10ZDU**

a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának végzős hallgatója ezennel büntetőjogi és fegyelmi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy

A „3RD GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION” című kiadványból (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016) egy részlet (56 – 62. oldal) fordítása magyar nyelvre

című szakdolgozatom saját, önálló munkám; az abban hivatkozott szakirodalom felhasználása a forráskezelés szabályai szerint történt.

Tudomásul veszem, hogy szakdolgozat esetén plágiumnak számít:

- szószerinti idézet közlése idézőjel és hivatkozás megjelölése nélkül;
- tartalmi idézet hivatkozás megjelölése nélkül;
- más publikált gondolatainak saját gondolatként való feltüntetése.

Alulírott kijelentem, hogy a plágium fogalmát megismertem, és tudomásul veszem, hogy plágium esetén szakdolgozatom visszautasításra kerül.

Kijelentem továbbá, hogy szakdolgozatom nyomtatott és elektronikus (CD-n és a **<http://midra.uni-miskolc.hu>** tárhelyre feltöltött) példányai szövegükben, tartalmukban megegyeznek.

Miskolc,.....évhónap

.....
hallgató

FORDÍTÁS ANGOLRÓL MAGYARRA

A „3RD GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION”
című kiadványból (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016)
egy részlet (56– 62. oldal) fordítása magyar nyelvre

Készítette: Nagy Judit

Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító szakirányú továbbképzés

Konzulens oktató:

Dr. Mokrainé Orosz Angéla egyetemi tanársegéd

Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék

Miskolc, 2019

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	7
2. Szószedet	9
3. Eredeti szöveg.....	10
4. Fordítás	19
5. Fordítói kommentár	28
6. Összegzés	35
7. Források.....	37
7.1. Forrásnyelvi szöveg.....	37
7.2. Szótárak	37
7.3. Felhasznált irodalom.....	37
7.4. Párhuzamos szövegek	38
7.4.1. Párhuzamos szövegek forrásnyelven	38
7.4.2. Párhuzamos szövegek célnyelven.....	38
8. Mellékletek.....	35
8.1. Párhuzamos szövegek a forrásnyelven	35
8.2. Párhuzamos szövegek célnyelven.....	42

1. Bevezetés

Szakdolgozatomat a Miskolci Egyetem Bölcsészstudományi karának végzős hallgatójaként, tanulmányaim lezárásaként készítettem. A Társadalomtudományi és Gazdasági szakfordító képzés egy tanévnyi oktatási ideje alatt egy teljesen új szakmába kaptunk betekintést és hétről-hétre bővítettük tudásunkat oktatóinknak köszönhetően. Az elmúlt egy tanév során számos gyakorlati feladatot kaptunk, a tanórák pedig a fordítás elméleti kérdéseivel ismerkedtünk meg. A képzés, ahogy az a nevében is szerepel, a társadalomtudomány téma köré épül. Az idei tanévben azonban különös figyelmet kapott az oktatás, azon belül is a felnőttoktatás. A gyakorlatok alkalmával számos oktatással kapcsolatos szöveget fordítottunk. Úgy gondolom mindannyiunknak könnyű átérezni a téma fontosságát, hiszen felnőttként, munka mellett ültünk be ismét az iskolapadba. A tanév, és egyben a képzés lezárásának a feltétele a szakdolgozat megírása, melyben számot adunk az egyetemi év alatt megszerzett tudásunkról, illetve azok gyakorlati alkalmazásáról. A szakdolgozat témája a harmadik Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról (Global Report on Adult Learning and Education, GRALE III). A Jelentést az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás Intézménye készítette 2016-ban azért, hogy az egyes tagországokban megvizsgálja a felnőttkori tanulás és felsőoktatás hatásait a társadalmi jólétre és az egészségre, a foglalkoztatásra és a munkaerőpiac helyzetére, valamint a közösségi, a szociális és az állampolgári létre. A kiadvány a 139 UNESCO tagállam által benyújtott időközi értékeléseken alapul, célja, hogy a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás globális állapotáról differenciált képet alakítson ki. Értékeli továbbá az országok előrehaladását a CONFINTEA VI. Felnőttoktatási konferencián elfogadott Belém Akciótervben tett vállalásaik teljesítése tekintetében. A GRALE III alapját egy ún. nyomkövetési felmérés képezi, amely 75 kérdést tartalmazott öt lényeges cselekvési területen (kormányzás, szakpolitikák, finanszírozás, minőség és részvétel). Ugyanakkor célkitűzése, hogy a politikai döntéshozók számára és a gyakorlat résztvevői számára is hasznosítható iránymutatást nyújtson.¹

Az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás intézménye egy non-profit nemzetközi kutatási, képzési, tájékoztatási, dokumentációs és kiadói központ az írástudás, a nem

¹ <https://www.u-szeged.hu/edumap/jelentesek-publikaciok/eleten-at-tarto-tanulas>

formális/iskolán kívüli oktatás, a felnőttoktatás és az egész életen át tartó tanulás területén. Az intézmény nagymértékben hozzájárul a tanuláshoz való hozzáférés javításához, valamint a környezet és a tanulás minőségének javításához a világ minden régiójában. Az intézet, melynek székhelye Hamburgban van, szorosan együttműködik Párizs központjával, az UNESCO különböző országokban működő helyszíni irodáival, a testvérintézetekkel és a nemzeti és nemzetközi partnerekkel. Céljainak elérése érdekében segíti leküzdeni az emberiség előtt álló kihívásokat. Az Intézet által végzett kutatás egyedi esettanulmányok, országos tanulmányok, összehasonlító elemzések, regionális és régióközi szintézisek, nemzetközi felmérések, fogalmi és állásfoglalási dokumentumok, kooperatív és közös vizsgálatok, akadémikusokkal, partnerintézményekkel, kormányzati szervezetekkel történhet.²

A szöveg célközönsége alapvetően az oktatási szektor szereplői, de mivel gazdasági, politikai, szociális és jóléti tényezőket is vizsgál, szorosan összefügg más ágazatokkal. A jelentés stílusát tekintve formális, szakmai szöveget tartalmaz. Egyes részek megértéséhez további kutatás, vagy háttérismeret szükséges. A jelentés három főbb részből és hat alfejezetből áll. A három fő rész a következő: a Belém Akcióterv ellenőrzése, az Egészség és jólét, valamint a Tanulmányok, trendek és a felnőttoktatásra és az oktatásra gyakorolt hatások.

A szakdolgozatomban lefordított szövegrész a Belém Akcióterv ellenőrzését, azon belül is annak a minőségi ellenőrzését írja le részletesen. A Belém Akciótervet 2009. december 4-én fogadták el a brazília Belém városában, több mint 1100 küldött részvételével, köztük 55 miniszterrel és 144 UNESCO-tag miniszterhelyettesével. A terv rögzíti a tagállamok kötelezettségvállalásait, és stratégiai útmutatót nyújt a felnőttoktatás és a felnőttoktatás globális fejlődéséről az egész életen át tartó tanulás szempontjából.³

A forrásnyelvi szöveg a nyomankövetési felmérés során adott válaszok alapján kapott eredményeket tárja az olvasó elé. Néhány fontosabb kérdésre adott válasz eredményét diagramokkal is szemlélteti. Egyfajta lezárásként, a felmérés eredményei alapján levont következtetéseket foglalja össze.

² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245913>

³ <http://uil.unesco.org/adult-education/confintea/belem-framework-action>

2. Szószedet

Magyar	Angol
academic credit	felsőoktatási kredit
adult educator	felnőtt oktató
certification system	képesítési rendszer
continuing training	folyamatos továbbképzés
educational gap	oktatási különbség
education personnel	oktatási alkalmazott
employment outcomes	foglalkoztatási eredmények
facilitator	szakértő
field specialist	szakember
high income	magas jövedelem
holistic	holisztikus
inadequate capacity	nem megfelelő kapacitás
initial education	kezdeti oktatás
in-service education	továbbképzés
in-service professional development	szakmai továbbképzés
inter-agency	intézetek közötti
issued certificate	kibocsátott bizonyítvány
lifelong learning educator	az egész életen át tartó tanulás oktatója
learning outcomes	tanulási eredmények
low-income	alacsony jövedelem
lower-middle income	alacsonyabb közepes jövedelem
methodological	módszertani
municipal	városi
national examination system	nemzeti vizsgarendszer
outcome-based	eredmény alapú
pecuniary and non pecuniary	anyagi és nem anyagi
preschool	iskola előtti
pre-service education	előkészítő oktatás
pre-service qualification	előképesítés
pre-university stage	az egyetemi oktatást megelőző szakasz
provincial (institutes)	tartományi intézmények
short-term contract	rövid távú szerződés
senior secondary-school certificate	középiskolai bizonyítvány
social benefit	szociális juttatás
social outcomes	társadalmi eredmények
timescale	időskála
training program	továbbképzési program
upper-middle income	magasabb közepes jövedelem

3. Eredeti szöveg

Quality

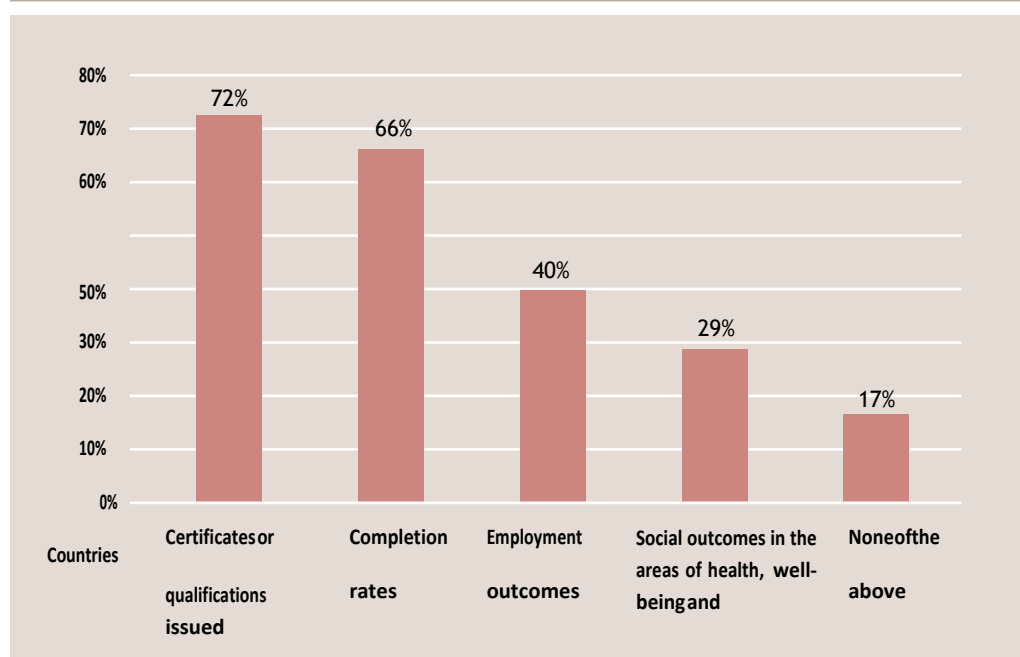
As stated in the **Belém Framework for Action [1]**, ‘quality in learning and education is a holistic, multidimensional concept and practice and demands constant attention and continuous development’ (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010). **Different dimensions of quality in the provision of ALE programmes have been put forward for monitoring purposes since GRALE I, including relevance, equity, efficiency and effectiveness [2][3].**

GRALE II highlighted the fact that many countries have developed and applied quality criteria, yet conceptualizations and definitions of these criteria vary widely. GRALE III defined the following key five areas for monitoring quality in the provision of ALE:

1. Systematic collection of information.
2. Existence of pre-service education and training programmes for ALE teachers and facilitators.
3. Requirement of initial qualifications for teaching in ALE programmes.
4. Existence of continuing, in-service education and training programmes for adult learning teachers and facilitators.
5. Substantial research produced on specialized topics for ALE.

Figure 1.15

Percentage of countries globally that systematically collect information on different outcomes of ALE



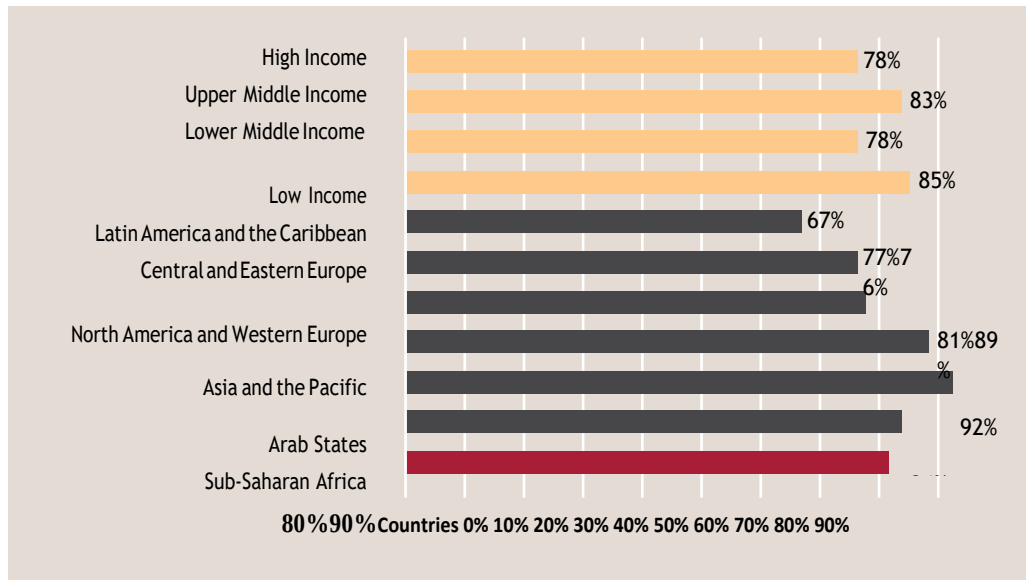
Source: GRALE III monitoring survey, Question 6: Does your country systematically collect information about the following ALE outcomes? Total number of responses: 139.

As shown in Figure 1.15, 66% of all countries participating in GRALE III reported that they collect information on completion rates [4], and 72% reported that they collect systematic information on certificates issued [5]. These are identifiable outcomes that can be easily tracked.

However, only 40% of countries reported systematic collection of information on employment outcomes, and only 29% reported collection of information on wider social outcomes. Information on certificates and qualifications issued, as well as on completion rates, is something that ALE providers can easily gather themselves, whereas information on economic and social benefits is much harder to obtain and requires different methodological approaches for data collection, inter-agency participation and a longer-term timescale for analysis. Figure 1.15 also shows that 17% of countries, corresponding to 23 countries, do not collect any systematic information on the outcomes mentioned in the monitoring survey [6].

Figure 1.16

Percentage of countries by income group, by region and globally in which there are initial, pre-service education and training programmes for ALE teachers



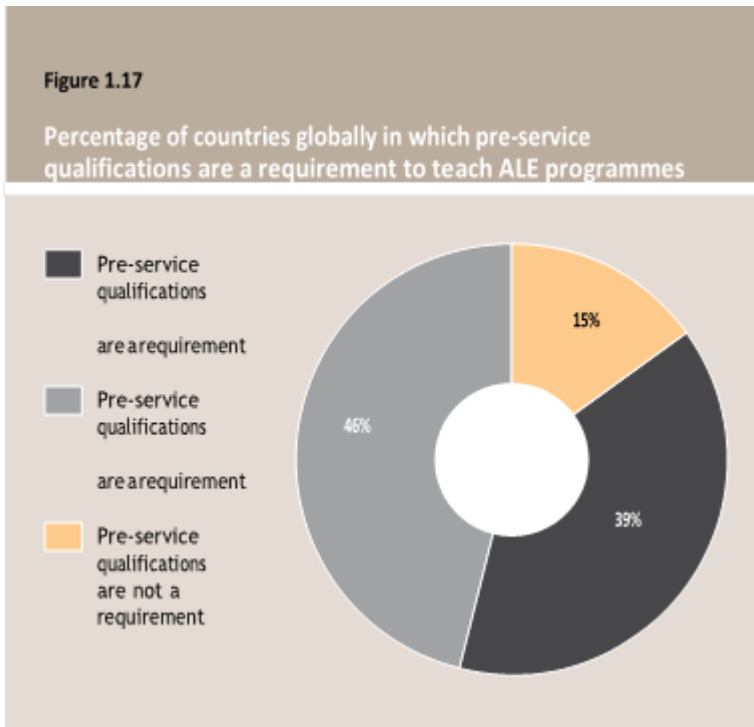
Source: GRALE III monitoring survey, Question 6.2: Are there initial, pre-service education and training programmes for ALE teachers/facilitators in your country? Total number of responses globally: 134.

By region: sub-Saharan Africa 32; Arab States 12; Asia and the Pacific 27; North America and Western Europe 22; Central and Eastern Europe 17; Latin America and the Caribbean 24. By income group: low income 20; lower middle income 32; upper middle income 35; high income 46.

In terms of initial, pre-service education and training programmes for adult educators and facilitators, 81% of 134 responding countries reported that these programmes exist already (Figure 1.16). By income level, there is little variation in the proportion of countries where initial, pre-service training is provided for adult educators. Information on the existence of initial, pre-service education and training programmes for adult educators does not include the proportion of ALE teachers who actually engage in training, but simply indicates that the training exists. This is a broad indicator, but one for which it is easier to gather comparable data. Furthermore, it is important to note that while the training of education personnel is important, quality is not solely dependent on training. Teachers' motivation and pecuniary and non-pecuniary incentives as well as infrastructure, materials and curricula also play an important role. Finally, the provision of initial training should not be associated only with formal provision of ALE. Adult educators and facilitators should be provided with initial and continuing training, even when the delivery of ALE is non-formal.

The Government of the Republic of Korea established the Lifelong Learning Educator system, a national certification system for professional educators working in the lifelong education sector that aims to guarantee a high quality of teaching and learning [8]. In Article 24 of the Lifelong Education Act, a lifelong learning educator is defined as ‘a field specialist responsible for the management of the entire lifelong learning process, from programme planning to implementation, analysis, evaluation, and teaching.’ To be certified as a lifelong learning educator, individuals must obtain a number of academic credits in a related field from a university or graduate school, or they must complete training courses provided by designated institutions. In addition the Lifelong Education Act prescribes ‘the placement and employment of lifelong learning educators,’ making it mandatory for municipal and provincial institutes for lifelong education as well as lifelong learning centres in cities, counties and villages to employ lifelong learning educators. Schools and preschools that run lifelong learning programmes are also advised to hire lifelong learning educators (Republic of Korea Ministry of Education, Science and Technology, 2009).

Adult educators are not always required to have qualifications to teach, in part because so few training opportunities are offered. In fact, Figure 1.17 shows that less than half (46%) of the 134 responding countries reported that pre-service qualifications are a requirement to teach in ALE programmes. A further 39% reported that in some cases pre-service qualifications are required to teach in ALE programmes, whereas 15% reported that qualifications are not required to teach in ALE programmes.



Source: GRALE III monitoring survey, Question 6.3: Are initial, pre-service qualifications a requirement to teach in ALE programmes? Total number of responses: 134.

South Africa reported that the government has provided unemployed graduates and youths who have senior secondary-school certificates with short-term contracts to teach adults literacy and basic skills. This highlights a lack of qualified teachers in the field of ALE. The point to stress is that qualifications alone do not guarantee the professionalism of adult educators; however, ensuring professionalism does entail providing initial and continuing training, employment security, fair pay, opportunities to grow, and recognition for good work in reducing the educational gap in the adult population.

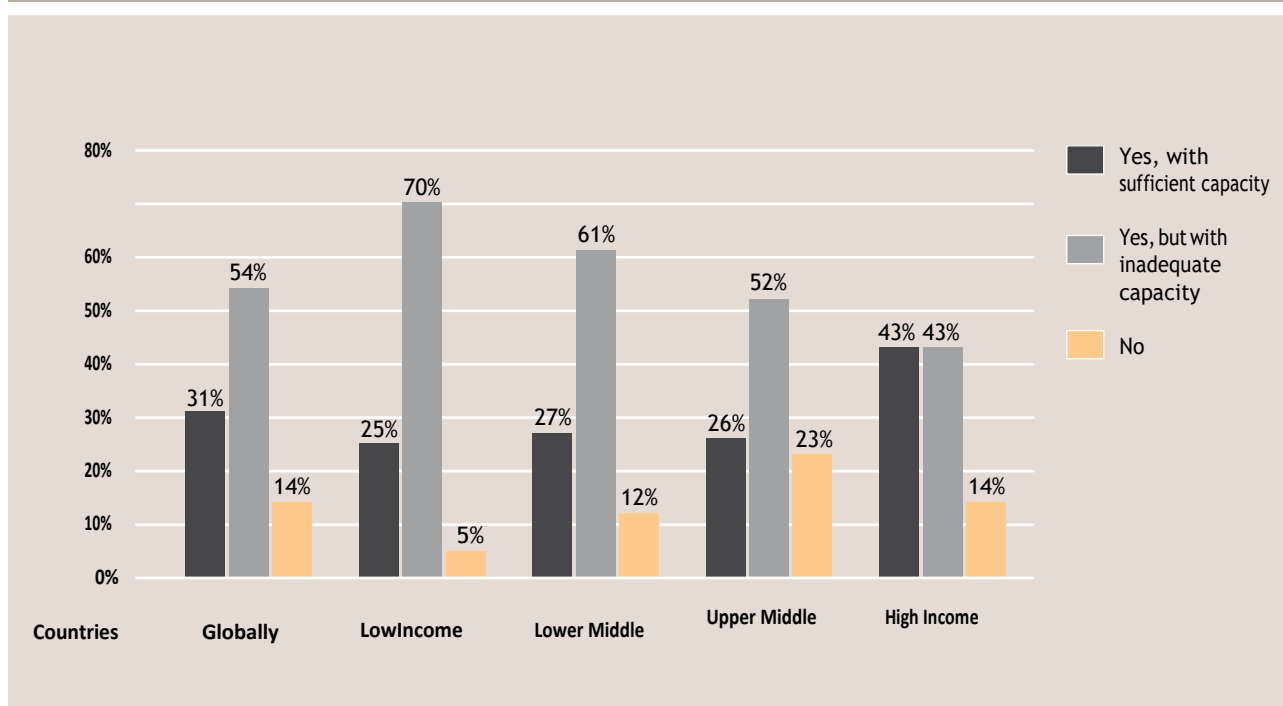
An important development with respect to qualifications and quality assurance in ALE was described by Bahrain, which has set up the National Authority for Qualifications and Quality Assurance of Education and Training. This authority formulates quality standards for curricula, teaching methods and assessment. The authority has the following duties:

- (1) to set standards and guidelines for measuring the performance of educational and training institutions, and to map national qualifications;

- (2) to conduct quality reviews of education and training institutions in order to ensure accountability and improve the quality of output;
- (3) to develop and implement a national examination system that provides a reliable assessment of learners' achievement in the pre-university stages;
- (4) to manage the national qualifications framework, which covers all forms of learning and accommodates outcome- based national qualifications that meet the needs of the country's labour market;
- (5) to publish accurate and transparent reviews, qualifications and national examination reports for quality enhancement and decision-making;
- (6) to build national capacities to support quality enhancement and sustainability in education and training institutions in Bahrain; and
- (7) **to enhance partnership and communication [9]** with the relevant bodies.

Figure 1.18

Percentage of countries globally and by income group that provide in-service education and training programmes for ALE teachers and facilitators

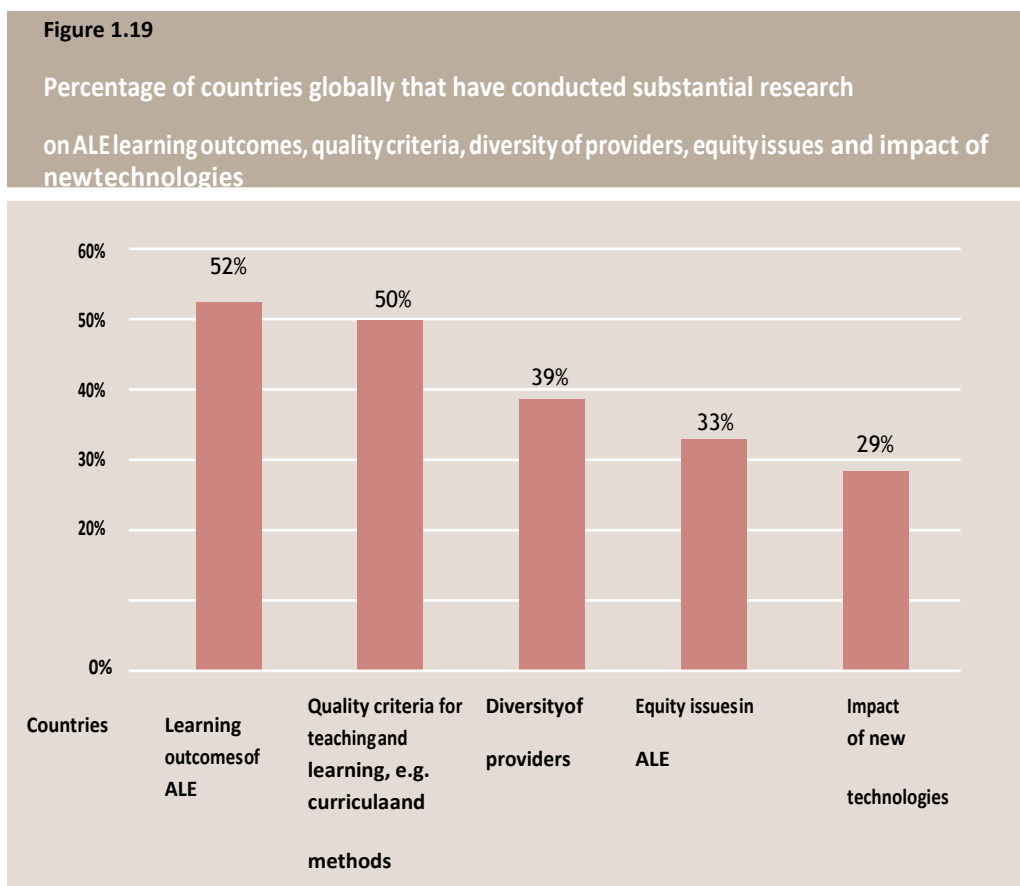


Source: GRALE III monitoring survey, Question 6.4: Are there continuing, in-service education and training programmes for adult education teachers/facilitators in your country? Total number of responses: 127. By income group: low income 20, lower middle income 33, upper middle income 31, high income 42.

In addition to initial training, continuing professional development is important to maintain the quality of educational provision in ALE. Figure 1.18 shows by income group the percentage of responding countries that have in-service professional development for ALE personnel. Globally, only 31% of countries reported having continuing in-service professional development with sufficient capacity, whereas 54% of countries reported having continuing professional development but with inadequate capacity, and 14% reported not having continuing professional development at all. By income group, 70% of low-income countries, 61% of lower middle-income countries, 52% of upper middle-income countries and **43% of high-income countries reported inadequate capacity for continuing professional development [10].**

The creation of knowledge and information provides a strong basis for improving quality. For this reason, research produced in specialized ALE topics is the final element of quality for which monitoring information is provided. Countries reported on whether they have

conducted substantial research since 2009 on learning outcomes, quality, diversity, the impact of new technologies or equity in ALE (see Figure 1.19). Globally, 52% of countries reported having conducted substantial research on learning outcomes, 50% reported substantial research on quality criteria for teaching and learning, including curricula and pedagogy, 39% on diversity of providers, 33% on equity issues in ALE, and 29% on the impact of new technologies on ALE.



Source: GRALE III monitoring survey, Question 6.5: Since 2009, have there been any substantial analyses of the following issues in your country? Total number of responses: 139.

Germany reported extensively on research activities, data and other information related to the quality of ALE.

CONCLUSIONS

The following main conclusions can be drawn about monitoring the quality of ALE. Firstly, the systematic collection of relevant information has increased since 2009. However, there is still a shortage of information on the economic and non-economic outcomes of participation in ALE. **Monitoring is also being hindered by a lack of internationally comparable data [11].** Secondly, the existence of pre-service training, initial qualifications for ALE instructors and in-service education and training programmes for adult educators are all important aspects of ensuring high-quality provision. However, they are not the only aspects. Monitoring the quality of educational provision requires that systems continue to examine the institutionalization of ALE as well as its funding base, curricula, availability and modes of delivery. **Adult educators require support in providing instruction that meets learners' needs [12].** Finally, **research in the field of ALE should continue to inform policies and practices [13],** as knowledge and information have a crucial role to play in improving the quality of ALE.

4. Fordítás

Minőség

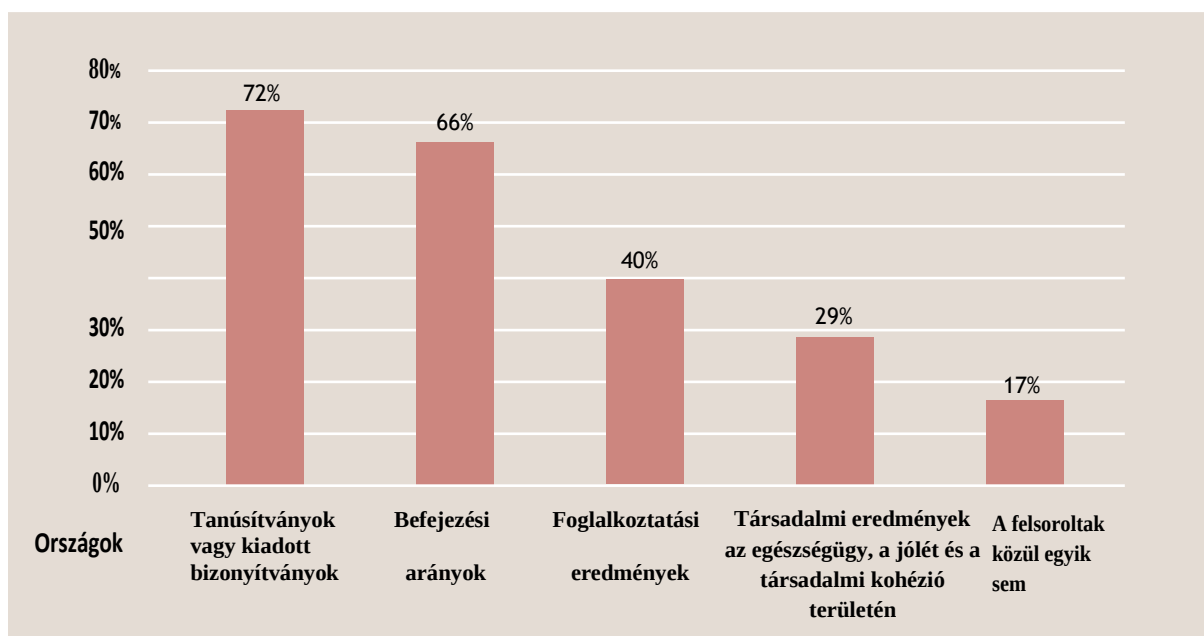
Amint azt a **Belém Akcióterv [1]** kimondja, a „tanulás és oktatás minősége holisztikus, többdimenziós koncepció és gyakorlat, és folyamatos figyelmet és folyamatos fejlesztést igényel” (UNESCO az egész életen át tartó tanulás intézménye 2010). **Az első Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról (GRALE I) óta, a rendelkezésre álló felnőttkori tanulási és felnőttoktatási programokat a minőség különböző dimenziói alapján vizsgálják, beleértve a relevanciát, az egyenlőséget, a hatékonyságot és az eredményességet [2][3].** A második Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról (GRALE II) kiemelte, hogy számos ország dolgozott ki és alkalmazott minőségi kritériumokat, de a fogalmak és a kritériumok meghatározása igen eltérő.

A harmadik Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról (GRALE III) a következő kulcsfontosságú öt területet határozta meg a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás (adult learning and education= ALE) szolgáltatás minőségének ellenőrzésére:

1. Az információk rendszerezett gyűjtése
2. A felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás tanárai és szakértői számára gyakornoki és képzési programok jelenléte
3. A felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás programokban a tanításra vonatkozó alapképesítések követelménye
4. Folyamatos, továbbképzési és képzési programok megléte a felnőtt oktató tanárok és a szakértők számára
5. Jelentős kutatások az a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás speciális témáival kapcsolatban

1.15 Ábra

Azoknak az országoknak az aránya, amelyek rendszerezetten gyűjtik a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás különböző eredményeit



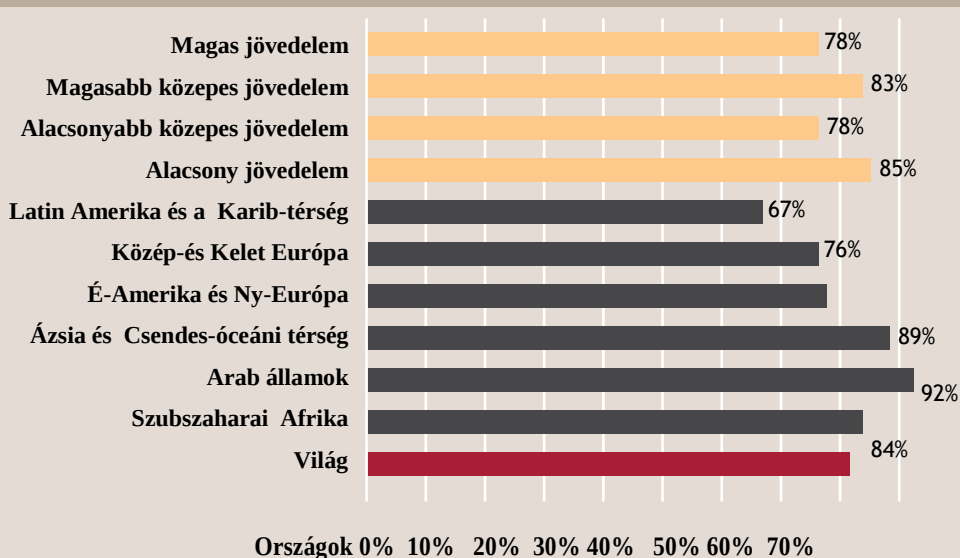
Forrás: GRALE III nyomonkövetési felmérés, 6. kérdés: Az Ön országa rendszerezetten gyűjt információt a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás alábbi eredményeiről? A válaszok teljes száma: 139.

Amint az az 1.15. ábrán látható, a harmadik Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról szóló Globális Jelentésben résztvevő országok 66%-a arról számolt be, hogy információt gyűjtenek az iskolai végzettséggel rendelkezők arányáról [4]. 72% arról számolt be, hogy rendszerezett információkat gyűjt a kibocsátott bizonyítványokról [5]. Ezek olyan azonosítható eredmények, amelyek könnyen nyomon követhetők. Azonban az országok 40%-a arról számolt be, hogy rendszerezetten gyűjti a foglalkoztatási eredményekkel kapcsolatos információkat, és csak 29% számolt be a szélesebb társadalmi eredményekkel kapcsolatos információk gyűjtéséről. A kibocsátott bizonyítványokról és képzésekről szóló információt, valamint az iskolai végzettséggel kapcsolatos arányokat, a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás szolgáltatói könnyen összegyűjtik maguknak, mivel a gazdasági és társadalmi előnyökkel kapcsolatos információkat sokkal nehezebb megszerezni, és különböző módszertani megközelítéseket igényelnek az adatgyűjtés, az intézmények közötti részvétel és az elemzés hosszabb távú ütemezése tekintetében. Az 1.15 ábra azt is mutatja, hogy a 23 országot tekintve, az

országok 17%-a nem gyűjt rendszerezett információt a **nyomonkövetési felmérésben** [6] említett eredményekről.

1.16 Ábra

Az országok százalékos aránya jövedelmi csoportonként, régióként és világszerte, ahol a felnőttkori tanulás és felnőttoktatásban résztvevő tanárok számára kezdeti, gyakorlati oktatási-és képzési programok állnak rendelkezésre



Forrás: GRALE III nyomonkövetési felmérés, 6.2. Kérdés: Vannak-e az Ön országában a felnőttkori tanulás és felnőttoktatásban résztvevő tanárok / szakértők számára kezdeti, előzetes oktatási és képzési programok? Összes válasz globálisan: 134.

Régiók szerint: Szubszaharai Afrika 32; Arab államok 12; Ázsia és a Csendes-óceáni térség 27; Észak-Amerika és Nyugat-Európa 22; Közép- és Kelet-Európa 17; Latin-Amerika és a Karib-térség 24. Jövedelem csoport szerint: alacsony jövedelem 20; alacsonyabb közepes jövedelem 32; felső középső jövedelem 35; magas jövedelem 46.

A felnőtt oktatók és szakértők alap és gyakorlati oktatása és képzési programjai tekintetében a 134 válaszadó ország 81%-a számolt be arról, hogy ezek a programok már léteznek (1.16. Ábra). A jövedelmi szintek alapján kevés a különbség azoknak az

országoknak az arányában, ahol a felnőtt oktatók számára az alap és az előkészítő képzés biztosított. A felnőtt oktatók számára az alap, az előkészítő oktatás és képzési programok létezéséről szóló információ nem tartalmazza azoknak a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás programban résztvevő tanároknak az arányát, akik ténylegesen részt vesznek a képzésben, csupán arra utalnak, hogy a képzés létezik. Ez egy **átfogó mutató** [7], amelyhez könnyebb összehasonlítható adatokat gyűjteni. Továbbá fontos megjegyezni, hogy míg az oktatási személyzet képzése fontos, a minőség nem kizárólag a képzésen múlik. A tanárok motivációja és anyagi és nem anyagi ösztönzői úgy, mint az infrastruktúra, az anyagok és a tantervek szintén fontos szerepet játszanak. Végezetül, az alapképzés biztosítását nem szabad csak a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás formális biztosításához társítani. A felnőtt oktatóknak és szakértőknek kezdeti és folyamatos képzést kell biztosítani akkor is, ha a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatási szolgáltatása iskolarendszeren kívüli.

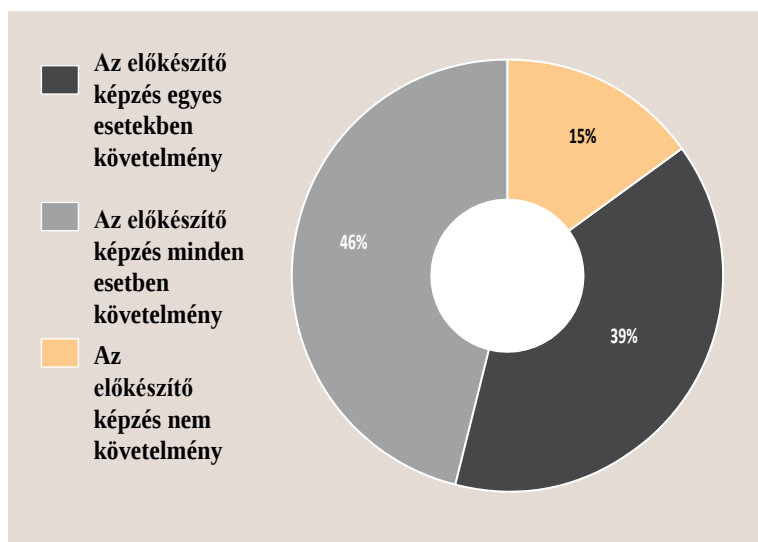
A Koreai Köztársaság Kormánya létrehozta az egész életen át tartó tanulás oktatói rendszerét, amely az egész életen át tartó oktatási ágazatban dolgozó hivatásos pedagógusok nemzeti képesítési rendszere. Ennek célja a tanítás és a tanulás magas színvonalának biztosítása [8]. Az egész életen át tartó tanulásról szóló törvény 24. cikkében az egész életen át tartó tanulás oktatóját úgy definiálja, hogy „egy szakember, aki az egész életen át tartó tanulás teljes folyamatának irányításáért felelős a programtervezéstől a megvalósításig beleértve az elemzést, az értékelést és a tanítást.” Ahhoz, hogy valakit az egész életen át tartó tanulás oktatójának minősítsenek, számos egyetemi vagy egyetemi szintű iskolából kell felsőoktatási kreditet szereznie a témával összefüggésben, vagy a kijelölt intézményekben teljesíteni kell egy kurzust. Emellett az egész életen át tartó tanulásról szóló törvény előírja az „egész életen át tartó tanulás oktatóinak elhelyezését és foglalkoztatását”, kötelezővé téve az egész életen át tartó oktatás önkormányzati és a tartományi intézményei számára úgy, mint az egész életen át tartó tanulás a városi, megyei és falusi központjaiban az egész életen át tartó tanulás oktatóinak alkalmazását. Az egész életen át tartó tanulás programjait alkalmazó iskoláknak és óvodáknak is ajánlott foglalkoztatni az egész életen át tartó tanulási program oktatóit (A Koreai Köztársaság Oktatási, Tudományos és Technológiai Minisztériuma, 2009).

A felnőtt oktatóknak nem mindig kell a tanításhoz szükséges képesítésekkel rendelkezniük, részben azért, mert kevés a felkínált képzési lehetőség. Valójában az 1.17. ábra azt mutatja, hogy a 134 válaszadó ország kevesebb, mint fele (46%) számolt be arról,

hogy az alap-és gyakorlati képesítések a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás programokban való tanítás követelményei. További 39% arról számolt be, hogy bizonyos esetekben a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás programjaiban történő tanításhoz előzetes képesítés szükséges, míg 15% arról számolt be, hogy nem szükséges képesítés a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás programokban való tanításhoz.

1.17 Ábra

Azoknak az országok aránya, ahol a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás programjaiban való tanításhoz követelmény a gyakorlati képzés



*Forrás: GRALE III nyomonkövetési felmérés, 6.3. Kérdés: A felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás programokban szükség van a gyakorlati képzésekre? A válaszok teljes száma: 134. **

Dél-Afrika arról számolt be, hogy a kormány rövid távú szerződéseket nyújtott a diplomás munkanélkülieknek és középiskolai végzettséggel rendelkező fiataloknak a felnőttek írás-olvasásra és alapvető készségekre való oktatására. Ez rávilágít a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás területén a képzett tanárok hiányára. A hangsúlyozni kívánt rész az, hogy a képesítések önmagukban nem garantálják a felnőtt oktatók szakmaiságát; mindazonáltal a szakmaiság megteremtése magában foglalja az alap- és továbbképzés biztosítását, a foglalkoztatás biztonságát, a tisztességes díjazást, a növekedési lehetőségeket, valamint a

* Az eredeti diagrammon tévesen kétszer szerepel a következő: „az előkészítő képzés minden esetben követelmény”, azonban az eredeti szöveg alapján az arra vonatkozó szövegrészt a következőre fordítottam: „egyes esetekben az előkészítő képzés követelmény”.

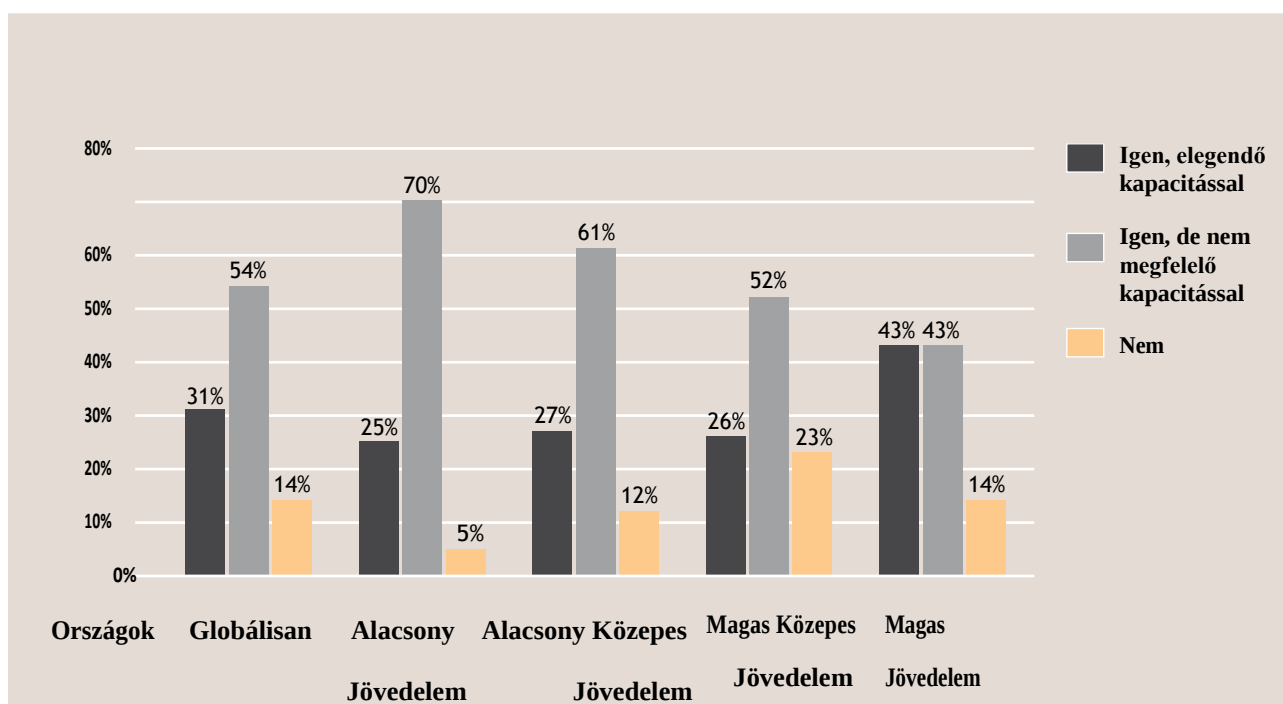
felnőtt népesség oktatási szakadékanak csökkentése érdekében végzett jó munka elismerését.

Bahrein fontos leírást adott a képesítések és a minőségbiztosítás tekintetében a felnőttkori tanulásban és a felnőttoktatásban, amely létrehozta az Oktatás és Képzés Nemzeti Képesítési és Minőségbiztosítási Hatóságát. Ez a hatóság a tantervek, tanítási módszerek és értékelés minőségi szabványait fogalmazza meg. A hatóság feladatai a következők:

- (1) olyan szabványok és iránymutatások meghatározása, amelyek mérik az oktatási és képzési intézmények teljesítményét, valamint a nemzeti képesítéseket megfeleltetése;
- (2) az oktatási és képzési intézmények minőségi felülvizsgálatának lefolytatása az elszámoltathatóság és a teljesítmény minőségének javítása érdekében;
- (3) egy nemzeti vizsgarendszer kidolgozása és végrehajtása, amely biztosítja a tanulók teljesítményének megbízható értékelését az egyetem előtti szakaszokban;
- (4) a nemzeti képesítési keretrendszer kezelése, amely a tanulás valamennyi formáját lefedi, és az ország munkaerőpiacának igényeit kielégítő, eredményalapú nemzeti képesítéseket foglal magában;
- (5) pontos és átlátható felülvizsgálatok, képesítések és nemzeti vizsgálati jelentések közzététele a minőségfejlesztés és a döntéshozatal tekintetében;
- (6) a Bahreini oktatási és képzési intézmények minőségének javítását és fenntarthatóságát támogató nemzeti kapacitások kiépítése; és
- (7) az érintett szervezetekkel való **partnerség és kommunikáció erősítése [9]**.

1.18 Ábra

Az országok százalékos aránya világszerte és a jövedelemcsoportok szerint, amelyek továbbképzési és képzési programokat biztosítanak a felnőttkori tanulás és felnőttoktatásban résztvevő tanároknak és szakértőknek



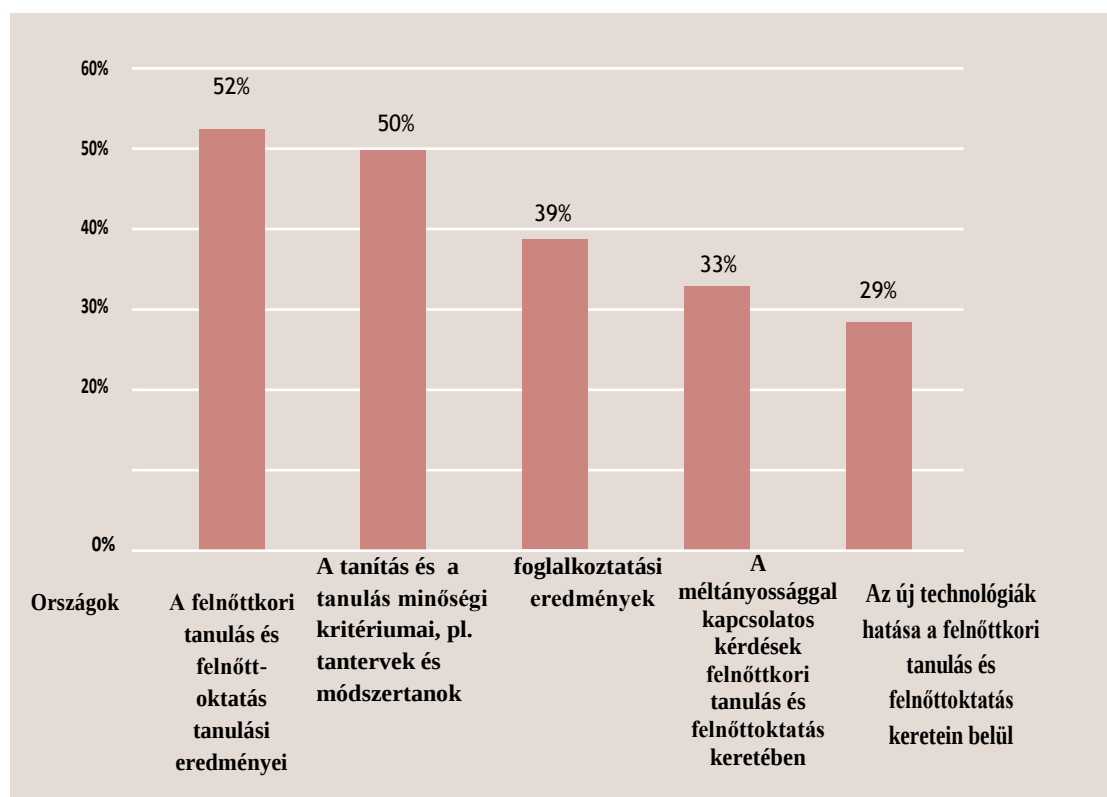
Forrás: GRALE III nyomonkövetési felmérés, 6.4. Kérdés: Vannak-e továbbképzési és képzési programok az Ön országában a felnőttoktatási tanárok/szakértők számára? A válaszok teljes száma: 127. Jövedelemcsoport szerint: alacsony jövedelem 20, alacsonyabb közepes jövedelem 33, magasabb közepes jövedelem 31, magas jövedelem 42.

Az alapképzésen túlmenően a folyamatos szakmai fejlődés fontos az oktatás színvonalának megőrzéséhez a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatásban. Az 1.18. ábra jövedelmi csoportonként mutatja be a válaszadó országok százalékos arányát, amelyek szakmai továbbképzést nyújtottak a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás dolgozóinak. Globálisan csak az országok 31%-a számolt be arról, hogy a folyamatos szakmai továbbképzés elegendő kapacitással rendelkezik, mivel az országok 54%-a jelentett megfelelő kapacitású folyamatos szakmai fejlődést, és 14%-a egyáltalán nem tartott folyamatos szakmai továbbképzést. Jövedelmi csoportok szerint az alacsony jövedelmű országok 70%-a, az alacsonyabb közepes jövedelmű országok 61%-a, amagsabb közepes jövedelmű országok 52%-a és a magas jövedelmű országok 43%-a jelezte, hogy nem tudnak megfelelő szakmai továbbképzést biztosítani[10].

A tudás és az információ megteremtése erős alapot biztosít a minőség javításához. Emiatt a szakosodott felnőttkori tanulással és a felnőttoktatással kapcsolatos témákban létrehozott kutatás az utolsó minőségi elem, amelyekre vonatkozóan nyomonkövetése információkat szolgáltatnak. Az országok arról is beszámoltak, hogy 2009 óta végeztek e jelentős kutatást a tanulási eredményekről, a minőségről, a sokszínűségről, az új technológiák vagy a méltányosság hatásáról a felnőttkori tanulásban és a felnőttoktatásban (lásd 1.19. ábra). Világszerte az országok 52%-a számolt be arról, hogy jelentős kutatást folytatott a tanulási eredményekről, 50%-uk a tanítás és a tanulás minőségi kritériumairól végzett jelentős kutatást, beleértve a tantervet és a pedagógiát, 39% a szolgáltatók sokféleségéről, 33% a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás aránytalanságairól, 29% pedig az új technológiák felnőttkori tanulásra és a felnőttoktatásra gyakorolt hatásáról.

1.19 Ábra

Azoknak az országok aránya, amelyek világszerte jelentős kutatást végeztek a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás tanulási eredményei, minőségi kritériumai, a szolgáltatók sokfélesége, a méltányosság kérdése és az új technológiák hatásával kapcsolatban



Forrás: GRALE III nyomonkövetési felmérés, 6.5. Kérdés: 2009 óta volt-e jelentős elemzés az alábbi kérdésekkel kapcsolatban az Ön országában? A válaszok teljes száma: 139.

Németország részletesen beszámolt a kutatási tevékenységekről, az adatokról és a felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás minőségével kapcsolatos egyéb információkról.

Következtetések

A felnőttkori tanulás és felnőttoktatás minőségéről a következő főbb következtetések vonhatók le. Először is, 2009 óta nőtt a releváns információk rendszerezett gyűjtése. A felnőttkori tanulásban és felnőttoktatásban való részvétel gazdasági és nem gazdasági eredményeiről még mindig hiányos az információ. **A nyomonkövetést akadályozza a nemzetközileg összehasonlítható adatok hiánya is [11].** Másodszor, az előkészítő képzés, a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás oktatóinak kezdeti képesítése és a felnőttképzők továbbképzési és képzési programjai mind fontos szempontok a magas színvonalú ellátás biztosításában. Azonban nem csak ezek a szempontok. Az oktatási ellátás minőségének nyomonkövetése megköveteli, hogy a rendszerek továbbra is vizsgálják a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás intézményesítését, valamint finanszírozási bázisát, tanterveit, elérhetőségét és megvalósítási módjait. **A tanulók igényeit kielégítő oktatás biztosítása érdekében támogatást kell nyújtani a felnőttképzőknek [12].**

Végül a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás területén folytatott kutatásnak továbbra is információval kell ellátnia a kapcsolódó szakpolitikákat és a gyakorlati megvalósítási területeket [13], mivel a tudás és az információ döntő szerepet játszik a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás minőségének javításában.

5. Fordítói kommentár

[1] Belém Framework for Action - Belém Akcióterv

A szöveg fordítása során rögtön az első mondatnál nehézségbe ütköztem. Nagyon nehéz fordítani, amikor elképzelésem sincs az eredeti szöveg jelentéséről, de akkor sem könnyebb, ha több lehetséges opció közül lehet választani. Ez történt a „Belém Framework for Action” fordításakor, amelynek több magyar fordítását is megtaláltam:

- Belémi Cselekvési Keretprogram⁴ (Németh Balázs, Szakképzési szemle 2)
- Belémi Cselekvési Keret⁵ (European Commission, EPALE)
- Belém Akcióterv⁶ (Unesco)

A három lehetséges fordítás közül az UNESCO magyar oldalán megjelent Belém Akciótervet választottam, mivel a forrásnyelvi szöveget az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás Intézete készítette, így ezt tartottam a leginkább hitelesnek.

[2] Different dimensions of quality in the provision of ALE programmes have been put forward for monitoring purposes since GRALE I, including relevance, equity, efficiency and effectiveness. - Az első Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról (GRALE I) óta, a rendelkezésre álló felnőttkori tanulási és felnőttoktatási programokat a minőség különböző dimenziói alapján vizsgálják, beleértve a relevanciát, az egyenlőséget, a hatékonyságot és az eredményességet.

Ebben az összetett mondatban több fordítói döntést is hoztam. Először is, mivel a mondatban 2 db betűszó is található, melyek egy-egy angol szó rövidítései, meg kellett magyaráznom azok jelentését. Valószínűleg azok, akik nem szakmabeliek nem ismerik ezeket a rövidítéseket, így a fordításban a teljes verziót leírtam. ALE=felnőttkori tanulás és felnőttoktatás, GRALE I= első Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és felnőttoktatásról. Ezzel magyarázó betoldást alkalmaztam, célom az volt, hogy érhetővé tegyem a célközönség számára. Egy másik átváltási műveletet is alkalmaztam a fordítás során, amikor a forrásnyelvi szöveg szenvedő szerkezetét a magyar mondatban cselekvő

⁴ Szakképzési Szemle 2, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, 2014

⁵ <https://ec.europa.eu/epale/hu/blog/what-are-new-roles-adult-education-reflections-civil-society-forum-confintea-vi-mid-term-review>

⁶ <http://www.unesco.hu/nevelesugy/globalis-jelentes>

szerkezeté alakítottam: „have been put forward for monitoring” helyett „vizsgálják”. Ez egy tipikus az angol-magyar nyelvpárra jellemző átalakítás, a grammatikai csere, amit angolról magyarra fordítás során alkalmazunk. A szavak sorrendjén is változtattam, mivel a két nyelv különböző irányban használja a bővítményeket: míg az angol jobbra bővít, addig a magyar nyelv balra, ennek megfelelően cseréltem a fordítás során a szavak sorrendjét. A különbség nem csak a jelzős szerkezetek esetén jellemző, de a fő mondatrészek egymáshoz viszonyított elhelyezkedésében is. A forrásnyelvi szöveg elejéről a „different dimensions of quality” a magyar fordításban „a minőség különböző dimenziói” az első tagmondat végére került, míg a forrásnyelvi szöveg első tagmondatának végéről a „since GRALE I”, a célnyelvi szövegben a mondat elejére került: „Az első Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról (GRALE I) óta”. (Klaudy 2007)

[3] efficiency and effectiveness – hatékonyság és eredményesség

Érdekes volt az efficiency és az effectiveness fordítása, hiszen egy egyszerű szótár szerint mindkét szó ugyanazt jelenti. Az „efficiency” alábbi fordításait találtam: hatékonyság, hatásosság, teljesítmény, alkalmasság, eredményesség, míg az „effectiveness” következő magyar megfelelői közül válogattam: hatásosság, hatékonyság. Vajolában brémelyik két különböző fordítást használhattam volna, azonban amikor szópárként kerestem a szerkezetre, több párhuzamos fordításban is megtaláltam „hatékonyság és eredményesség”-ként fordítva.⁷ Ezért természetesen emellett döntöttem.

[4] As shown in Figure 1.15, 66% of all countries participating in GRALE III reported that they collect information on completion rates, and 72% reported that they collect systematic information on certificates issued. - Amint az az 1.15. ábrán látható, a harmadik felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról szóló Globális Jelentésben résztvevő országok 66%-a arról számolt be, hogy információt gyűjtenek az iskolai végzettséggel rendelkezők arányáról. 72% arról számolt be, hogy rendszerezett információkat gyűjt a kibocsátott bizonyítványokról.

Az eredeti szövegben szereplő összetett mondatot a fordítás során lexikai betoldással láttam el, hiszen a „GRALE III” angol rövidítést a fordításomban kifejtettem: „a harmadik

⁷ <http://www.staff.u-szeged.hu/~barath/tanulm/HATISK4.htm>

felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról szóló Globális Jelentésben”. Ezáltal a magyar fordításba plusz magyarázó betoldás is került, az első tagmondat hosszabb lett, mint a forrásnyelvű szöveg. Ezért úgy döntöttem, hogy egy másik átváltási művelet is végrehajtok, a mondathatárok felbontását, mely egy grammatikai átváltási művelet. Ez egy nem kötelező átváltási művelet, én a célközönség miatt döntöttem az alkalmazása mellett, hiszen a betoldással kibővített forrásnyelvi mondat túl sok információt tartalmaz, a mondatrészek külön választása a megértést könnyíti az olvasó számára. (Klaudy 2007)

[5] completion rates – iskolai végzettséggel rendelkezők aránya

A korábban említett magyarázó betoldás a „completion rates” fordítása során került a célnyelvi szövegbe. A „completion rates” szó szerinti fordításban „végzési arány”, ez azonban önmagában nem elég, hiszen tartalmilag hiányzik egy nagyon fontos dolog, az, hogy oktatási témáról beszélünk. Ezért tartom fontosnak hozzá tenni, hogy iskolai végzettségről beszélünk. Ezen túlmenően a magyar nyelv sajátosságait tekintve a fordításba bele került egy plusz birtokos jelző, így a teljes fordítás a következő: „iskolai végzettséggel rendelkezők aránya”.(Klaudy 2007)

[6] monitoring survey - nyomonkövetési felmérés

A „monitoring survey” szókapcsolat gyakran előfordul a szövegben, így annak pontos meghatározására törekedtem. A „monitoring” szót már gyakran fordítás nélkül használjuk a magyar nyelvben is, jelentése folyamatos ellenőrzés, megfigyelés, vizsgálat, míg az üzleti nyelvben figyelemmel kísérés a pontos fordítása. A „survey” szónak több lehetséges fordítását is megtaláltam, úgy, mint: vizsgálat, felülvizsgálat, ellenőrzés, áttekintés, felmérés. Megpróbáltam szókapcsolatként is megkeresni a pontos fordítást és párhuzamos szövegekben több példát is találtam rá. Ezek alapján „nyomonkövetési felmérés”-nek⁸ fordítottam.

⁸ <https://www.u-szeged.hu/edumap/jelentesek-publikaciok/eleten-at-tarto-tanulas>

[7] broad indicator – átfogó mutató

A „broad indicator” megfelelő lefordítása is hosszas kutatómunkát igényelt. Az „indicator” szó fordítására a következőket találtam a szótárban: mutató, index, indikátor, míg a „broad” szó fordításakor a következő lehetőségeket vettem számba: általános, széles, tág, átfogó, bő. Mivel a szókapcsolat fordításával korábban még nem találkoztam, ezért kutatásba kezdtem. Így találtam rá a következő párhuzamos szövegre, mely egy gazdasági szöveg, pontosabban egy gazdasági mutató fogalomának meghatározása : „A fenntartható gazdasági jóléti index (Index of Sustainable Economic Welfare – ISEW) egy olyan átfogó mutató, amelynek értéke az átlagos fogyasztáson, az elosztási egyenlőtlenségeken, a természeti környezetben okozott károk költségein alapul.”⁹ Bár a forrásnyelvi szöveg nem gazdasági, mégis hitelesnek gondolom a párhuzamos szöveget, hiszen a mutató, melyről szó van a szövegben gazdasági. Ennek alapján alkalmaztam az „átfogó mutató” szókapcsolatot.

[8] The Government of the Republic of Korea established the Lifelong Learning Educator system, a national certification system for professional educators working in the lifelong education sector that aims to guarantee a high quality of teaching and learning. - A Koreai Köztársaság Kormánya létrehozta az egész életen át tartó tanulás oktatói rendszerét, amely az egész életen át tartó oktatási ágazatban dolgozó hivatásos pedagógusok nemzeti képesítési rendszere. Ennek célja, hogy biztosítsa a tanítás és a tanulás magas színvonalát.

Ennek az összetett mondatnak a fordítása során grammatikai felbontást alkalmaztam. Mivel ez egy szubjektív fordítói döntés, azzal indoklom, hogy a forrásnyelvi szöveg túl sok információt tartalmazott, valamint a második tagmondat olyan fontos információt tartalmaz, melyet nyomatékosítani szerettem volna az olvasóban. Az eredeti összetett mondatból így két különálló mondatot hoztam létre. A második tagmondat azt fejtí ki, hogy mi az említett rendszer célja, ezt külön mondatként fordítottam le a célnyelvi szövegben. (Klaudy 2007)

⁹ Nyíregyházi Főiskola: Környezetpolitika 2, A fenntartható fejlődés mutatói

[9] to enhance partnership and communication - partnerség és kommunikáció erősítése

A „communication” fordítása nem okozott nehézséget, ennek a szótárban szereplő legáltalánosabb fordítását használtam: „kommunikáció”. A „partnership” fordítása több kutatást igényelt, erre a következő lehetséges magyar megfelelőket találtam: szövetkezés, társulás, társaság. Nehézséget okozott az „enhance” szó megfelelő fordítása is. Több lehetőséget is találtam úgy, mint a fokozás, vagy a növelés. Párhuzamos szövegekben a „partnership and communication” fordítása „partnerség és kommunikáció”. Ezért az „enhance” szó fordítását is a partnerség és kommunikáció összefüggésében kerestem. Párhuzamos szövegben erre az „erősítés” szót találtam. Ezek alapján döntöttem a „partnerség és kommunikáció erősítése” fordítás mellett.¹⁰

[10] ...43% of high-income countries reported inadequate capacity for continuing professional development - ...a magas jövedelmű országok 43%-a jelezte, hogy nem tudnak megfelelő szakmai továbbképzést biztosítani.

A mondatrész fordításakor explicitációt alkalmaztam: „nincs megfelelő szakmai továbbképzés” helyett a következőt írtam: „nem tudnak megfelelő szakmai továbbképzést biztosítani”. A célnyelvi szövegben több szóval fejezek ki valamit, ezáltal nyíltabb, világosabb lesz, mint ahogy az a forrásnyelvi szövegben volt, más részt tekintettel az angol-magyar nyelvpár fordítási sajátosságaira, mi szerint az angol jobbra bővít, a magyar balra, a határozók sorrendjét is módosítottam. A szórend megváltoztatása grammatikai csere, így lett a „43% of high-income countries”-ból a „magas jövedelmű országok 43%-a”. Ez egy nyelvsajátosságból eredő változtatás, hiszen ha megtartom a forrásnyelvi mondat szórendjét a következő szöveget kaptam volna: „43%-a a magas jövedelmű országoknak”, ami magyarul helytelen. (Klaudy 2007)

¹⁰<https://szentendre.hu/wp-content/uploads/2017/01/Szentendre ITS.pdf>

[11] Monitoring is also being hindered by a lack of internationally comparable data. - A nyomonkövetést akadályozza a nemzetközileg összehasonlítható adatok hiánya is.

A forrásnyelvi szöveg fordításakor grammatikai cserét alkalmaztam, az angol mondat műveltető szerkezetét cselekvővé alakítottam a célnyelvi szövegben: „being hindered” helyett „akadályozza” van a célnyelvi szövegben. Ezt az átváltási művelet jellemzően az angolról magyarra fordítás során használjuk, a nyelvpár sajátosságai miatt alkalmazzuk. Amennyiben a magyar fordításban is műveltetőként írtam volna, a magyar nyelvhelyesség szempontjából nem kaptam volna megfelelő mondatot: „A nyomonkövetés akadályoztatva volt a nemzetközileg összehasonlítható adatok hiánya miatt is.” Egy másik grammatikai átváltási műveletet is elvégeztem a mondat fordítása során, a nyelvpárra jellemző fordítási sajátosságok miatt felcseréltem a szavak sorrendjét, a „lack of internationally comparable data” fordításakor a jobbra álló jelzők balra helyezése után a következőt kaptam: „nemzetközileg összehasonlítható adatok hiánya”. (Klaudy 2007)

[12] Adult educators require support in providing instruction that meets learners’ needs. - A tanulók igényeit kielégítő oktatás biztosítása érdekében támogatást kell nyújtani a felnőttképzőknek.

A szövegrész fordításakor grammatika cserét alkalmaztam, az eredeti mondatban lévő igét határozóvá alakítva tettem a célnyelvi mondatba: „meets learners’ needs”, lefordítva: „a tanulók igényeit kielégítő”. Felcseréltem továbbá a szavak sorrendjét, melyet a már többször említett angol-magyar nyelvpár fordítási sajátosságai miatt tettem. A forrásnyelvi mondat végén szereplő „meets learners’ needs” a célnyelvben a mondat elejére került: „A tanulók igényeit kielégítő”, valamint explicitációt is alkalmaztam a célnyelvi szövegben, azzal, hogy beleírtam az „érdekében” szót. Ez szó szerinti fordításban nem szerepel a forrásnyelvi szövegben, viszont a magyar nyelvhelyesség szempontjából szükséges. (Klaudy 2007)

[13] Finally, research in the field of ALE should continue to inform policies and practices... - Végül a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás területén folytatott kutatásnak továbbra is információval kell ellátnia a kapcsolódó szakpolitikákat és a gyakorlati megvalósítási területeket...

Az utolsó mondat fordításakor több fordítói döntést is hoztam. Az első a „policy” fordítása volt, mely politikát, államvezetést, irányelvet, szabályzatot jelent. Az eddigi tanulmányaim és a sok oktatással kapcsolatos szöveg fordítása kapcsán szerzett tapasztalat alapján szakpolitikának fordítottam. Egy másik fordítói döntést is hoztam, amikor lexikai betoldást alkalmaztam: „szakpolitikák és gyakorlatok” helyett: kapcsolódó szakpolitikák és a gyakorlati megvalósítási területek”. A magyarázó betoldás az információ releváns átadása miatt volt szükséges. Ez egy lexikai átváltási művelet, melyet a fordító nem kötelezően alkalmaz. A mondat fordítása során grammatika cserét is alkalmaztam, a „should continue to inform” helyett: „továbbra is információval kell ellátnia”. A forrásnyelvi főnévi igenevet eszközhatározóval cseréltem le a célnyelvi mondatban: „to inform” helyett „információval (kell ellátni)”. (Klaudy 2007)

6. Összegzés

Szakdolgozatom első részében a Harmadik Globális Jelentés a Felnőttkori Tanulásról és Felnőttoktatásról című tanulmány egy részét fordítottam angol nyelvről magyar nyelvre. A jelentést 2016-ban adta ki az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás Intézete. A címéből, valamint a szerkesztő nevéből következtethetünk, hogy a jelentés az oktatás témakörében íródott. A jelentés célja az volt, hogy az egyes tagországokban megvizsgálja a felnőttkori tanulás és felsőoktatás hatásait a társadalmi jólétre és az egészségre, a foglalkoztatásra és a munkaerőpiac helyzetére, valamint a közösségi, a szociális és az állampolgári létre. Valamint értékeli az országok előrehaladását a CONFINTEA VI. Felnőttoktatási konferencián elfogadott Belém Akciótervben tett vállalásaik teljesítése tekintetében. A vizsgálat egy ún. nyomonkövetési felmérés alapján történik, ahol a résztvevő 139 UNESCO tagország 75 kérdésre adott választ öt fő témakörben: kormányzás, szakpolitikák, finanszírozás, minőség és részvétel. Az általam lefordított szövegrész a minőség témakörében foglalja össze a válaszok eredményeit.

A szöveg fordítása nem volt könnyű, egyrészt a rengeteg összetett mondat miatt, másrészt a különböző kifejezések miatt, melyek más-más értelmet nyernek eltérő szöveggörnyezetben. Hosszas kutatómunkát igényelt, míg sikerült megtalálnom az egyes szavak, szó szerkezetek pontos magyar megfelelőjét. Voltak tulajdonnevek is a szövegben, melyek lefordításában a rendelkezésre álló párhuzamos szövegek segítettek. Mivel nem vagyok jártas ebben a témában, először a kapcsolódó terminusokat írtam össze, ezt követően kezdtem a fordításba. Sok esetben segítségemre voltak a diagrammok, melyeket az összefüggések megértéséhez használtam. Úgy gondolom, hogy a diagramok a jelentésben is a könnyebb megértést szolgálják azáltal, hogy szemléltetik a válaszok alapján kapott eredményeket.

Véleményem szerint a Harmadik Globális Jelentés a Felnőttkori Tanulásról és Felnőttoktatásról nagyon hasznos, először is azért, mert nagyon fontos témakört tárgyal: a felnőtt oktatást. Másrészt nagyon komplex, hiszen gazdasági, társadalmi és politikai vonzatai is vannak. Eredményt csak úgy lehet elérni, ha minden cselekvési területen összehangolt intézkedéseket hajtanak végre. Ezért szükséges a folyamatban lévő programok állandó ellenőrzésére, hatékonyságának mérésére. Az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás Intézete által létrehozott jelentés hasznosságát és fontosságát bizonyítja, hogy 2016-ban már harmadik alkalommal készítették.

Összegezve tapasztalataimat és érzéseimet a szakdolgozat írásával kapcsolatban a következőkre jutottam. A jövőre nézve mindenképpen hasznos munkát tudhatok magam mögött. A szakdolgozat írása során megszerzett tapasztalatokat hasznosítani tudom majd a munkám során és itt nem csak a fordítói kutatómunkára gondolok, hanem a teljes szakdolgozat írásának folyamatára. Megtanultam – kisebb nagyobb sikerrel – hogyan kell beosztani az időmet, hogyan tudom a határidőket tartani és megismertem a tudományos dolgozat megírásának kritériumát is. Biztos vagyok benne, hogy a munkám során hasznosítani tudom majd az így megszerzett tapasztalatot és tudást.

7. Források

7.1. Forrásnyelvi szöveg

3rd Global Report on Adult Learning and Education - The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, 2016

7.2. Szótárak

Nyomtatott szótárak

Ország László: Angol-Magyar Kéziszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975

Online szótárak

- Linguee Dictionary <https://www.linguee.com/english-hungarian>
- Dictzone Dictionary <https://dictzone.com/angol-magyar-szotar/>
- Sztaki szótár <http://szotar.sztaki.hu/>
- Gazdasági szótár <https://angol-magyar-szotar.hu/business.html>

7.3. Felhasznált irodalom

Nyomtatott források

- Klaudy Kinga 2007. Bevezetés a fordítás gyakorlatába, Budapest: Scholastica Bt.
- Klaudy Kinga, Simigné Fenyő Sarolta 2000. Angol-magyar fordítástechnika, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Online források

- Szentendre Város Önkormányzata INTEGRÁLT TELEPÜLÉSFEJLESZTÉSI STRATÉGIA, 2015 (https://szentendre.hu/wp-content/uploads/2017/01/Szentendre_ITS.pdf utolsó letöltés 2019.04.18.)
- Nyíregyházi Főiskola: Környezetpolitika 2, A fenntartható fejlődés mutatói (<http://zeus.nyf.hu/~etk/Apertus/Kornyezetpolitika/II-2.htm> utolsó letöltés 2019.04.18.)
- Klaudy Kinga: Az asszimetria hipotézis (https://www.academia.edu/32456672/Az_asszimetria_hipot%C3%A9zis utolsó letöltés 2019.04.17.)
- Baráth Tibor: Hatékony iskola, Szeged, 2001 (<http://www.staff.u-szeged.hu/~barath/tanulm/HATISK4.htm> utolsó letöltés 2019.04.20.)

7.4. Párhuzamos szövegek

7.4.1. Párhuzamos szövegek forrásnyelven

- Lifelong Learning in Korea Vol 2, National Institute for Lifelong Education (NILE), 2015
(http://www.cblll.or.kr/cmm/fms/FileDown.do?atchFileId=FILE_000000000003622&fileSn=0 utolsó letöltés 2019.04.17.)
- The Belem Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future: (UNESCO: CONFINTEA VI: December, 2009) – Adult Learning, Published September 1, 2011
(<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/104515951102200409> utolsó letöltés 2019.04.15.)
- CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education: final report, 2010 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790> utolsó letöltés 2019.04.20.)
- ICAE (International Council for Adult Education): Special dossier: The UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education (RALE) impacting on national policies and practice (<http://icae.global/en/library/special-dossier-impact-of-rale/> utolsó letöltés 2019.04.18.)
- Community-Based Lifelong Learning and Adult Education, Situations of Community Learning Centre sin 7 Asian Countries, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 2016
(https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_4dc21642-0728-4212-9327-11372c9ade84?_=246480eng.pdf utolsó letöltés 2019.04.16.)

7.4.2. Párhuzamos szövegek célnyelven

- Szilágyi Dániel: Az életen át tartó tanulás a fenntartható fejlődés szolgálatában, Beszámoló a XIII. MELLearn Lifelong Learning konferenciáról, 2017.
(<https://www.u-szeged.hu/edumap/jelentesek-publikaciok/eleten-at-tarto-tanulas> utolsó letöltés 2019.04.19.)
- Szakképzési szemle 2, Németh Balázs: Kitekintő, A Nemzeti Szakképzési És Felnőttképzési Hivatal Tudományos Szakfolyóirata, 2014
(https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=136414 utolsó letöltés 2019.04.16.)
- Engler Ágnes: Hallgatói Metszetek, A felnőttoktatás felnőtt tanulói, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, CHERD-H, 2014.
(<http://mek.oszk.hu/14500/14513/14513.pdf> utolsó letöltés 2019.04.20.)
- EPALÉ, Milyen új szerepeket tölthet be a felnőttoktatás? Gondolatok a VI. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia (CONFINTEA) félidős értékelésének civil

társadalmi fórumáról, Bajka Györgyi 2017/12/26

(<https://ec.europa.eu/epale/hu/blog/what-are-new-roles-adult-education-reflections-civil-society-forum-confintea-vi-mid-term-review> utolsó letöltés 2019.04.20.)

- Az Európai Unió Tanácsa: A TANÁCS AJÁNLÁSA az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, 2018 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) utolsó letöltés 2019.04.18.)

8. Mellékletek

8.1. Párhuzamos szövegek a forrásnyelven

CONFINTENA VI Mid-Term Review, UNESCO Institute for Lifelong Learning

Sub-Saharan Africa

Quality

Is information on the quality of ALE systematically collected? About a third of the countries collect information on completion rates, but for the remainder information on quality outcomes was absent. Togo collected comprehensive data. Teaching quality: Are there initial, pre-service education and training programmes for ALE educators? ALE educators and trainers were receiving pre-service training in 84 per cent of the countries. Pre-service qualifications were increasingly required in 91 per cent of countries (though only 44 per cent of countries required them for all programmes). Are there continuing, in-service programmes for adult educators? There was growth in in-service and continuing education and training for practitioners, though 61 per cent of countries had inadequate capacity. Quality improvement and innovation since 2009 A majority of countries claimed quality improvements since 2009. Notable interventions were the assessment process in the Kha Ri Gude literacy programme in South Africa and annual literacy tests in Kenya. (7.o.)

Europe and North America

Quality

The majority of countries in the region report having introduced significant innovations to improve the quality of ALE since 2009, with several new quality frameworks for ALE having been established. Five provinces and territories in Canada have established such frameworks, focused mainly on adult literacy. In Europe, national quality frameworks were recently developed in Austria and Greece. A recent European study found that while some countries have a quality system established at the macro level, others still suffer from fragmentation. The most common challenges include insufficient requirements for ALE staff, lack of monitoring data or no attention to adult specific elements in formal learning. While the BFA encourages ‘recognizing the diversity and plurality of providers’, it is often the diversity of the sector that makes it difficult to establish common indicators at the national level. Working conditions and professionalization of ALE staff appears to be the largest problem. While ‘improving training, capacity-building, employment conditions and the professionalization of adult educators’ was one of the commitments of the BFA, 56 per cent of countries from the region that answered the question report that a continuing, in-service education and training programme for ALE teachers and educators is available, but with inadequate capacity.

The Belem Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future

(UNESCO: CONFITEA VI: December, 2009)

Preamble

1. We, the 156 Member States of UNESCO, representatives of civil society organizations, social partners, United Nations agencies, intergovernmental agencies and the private sector, have gathered in Belém do Pará in Brazil in December 2009 as participants in the Sixth International Conference on Adult Education (CONFITEA VI) to take stock of the progress made in adult learning and education since CONFITEA V. Adult Education is recognised as an essential element of the right to education, and we need to chart a new and urgent course of action to enable all young people and adults to exercise this right.
2. We reiterate the fundamental role of adult learning and education as laid down during the five International Conferences on Adult Education (CONFITEA I -V) since 1949 and unanimously undertake to take forward, with a sense of urgency and at an accelerated pace, the agenda of adult learning and education.
3. We endorse the definition of Adult Education, first laid down in the *Nairobi Recommendation on the Development of Adult Education* of 1976 and further developed in the *Hamburg Declaration* of 1997, namely, Adult Education denotes “the entire body of ongoing learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction to meet their own needs and those of their society”.
4. We affirm that literacy is the most significant foundation upon which to build comprehensive, inclusive and integrated lifelong and life-wide learning for all young people and adults. Given the magnitude of the global literacy challenge, we deem it vital that we redouble our efforts to ensure that existing adult literacy goals and priorities, as enshrined in Education for All (EFA), the United Nations Literacy Decade (UNLD) and the Literacy Initiative for Empowerment (LIFE), are achieved by all means possible.
5. The education of young people and adults enables individuals, especially women, to cope with multiple social, economic and political crises, and climate change. Therefore, we recognise the key role of adult learning and education in the achievement of the Millennium Development Goals (MDGs), Education for All (EFA) and the UN agenda for sustainable human, social, economic, cultural and environmental development, including gender equality (CEDAW and the Beijing Platform for Action).
6. We therefore adopt this **Belém Framework for Action** to guide us in harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future for all.

Towards Lifelong Learning

7. The role of Lifelong Learning is critical in addressing global educational issues and challenges. Lifelong Learning “from cradle to grave” is a philosophy, a conceptual framework and an organising principle of all forms of education, based on inclusive, emancipatory, humanistic and democratic values; it is all-encompassing and integral to the vision of a knowledge-based society. We reaffirm the four pillars of learning as recommended by the International Commission on Education for the Twenty-first Century, namely learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together.
8. We recognise that adult learning and education represent a significant component of the Lifelong Learning process, which embraces a learning continuum ranging from formal to non-formal to informal learning. Adult learning and education cater to the learning needs of young people, adults and older people. Adult learning and education cover a broad range of content – general issues, vocational matters, family literacy and family education, citizenship and many other areas besides – with priorities depending on the specific needs of individual countries.
9. We are convinced and inspired by the critical role of Lifelong Learning in addressing global and educational issues and challenges. It is furthermore our conviction that adult learning and education equip people with the necessary knowledge, capabilities, skills, competences and values to exercise and advance their rights and take control of their destinies. Adult learning and education are also an imperative for the achievement of equity

Lifelong Learning Educator in Korea, National Institute for Lifelong Education (NILE) 2015.

1. What Is a Lifelong Learning Educator?

To create lifelong education activities that are both systematic and efficient, thereby enabling lifelong learning to yield desirable results, it is necessary to incorporate the human resources with the appropriate professional expertise in relevant fields. The nature of lifelong education is to offer it to those who need it in order to benefit from it freely. In reality, however, there are still those who cannot participate in lifelong education as a result of the difficulties and hurdles in obtaining necessary information for learning (Ministry of Education & KEDI, 2014). This is an indication that, in order to realize a learning society we sincerely desire, it is important not only that we expand learning opportunities themselves but also provide professional support for prospective learners to fully benefit from the learning opportunities.

In Korea, lifelong education policy projects have expanded significantly since the 2000s, driven by the central government. As a way to ensure effective implementation of these policy projects, attention was increasingly paid on how to strengthen the professional expertise of those engaged in the various fields of lifelong education (NILE, 2008). Against this backdrop, the Lifelong Learning Educator system — a national certification system for professional educators performing in lifelong education — came into force.

A “lifelong learning educator” refers to educators who meet the set criteria required by the central government and are recognized with a certificate conferred by the Minister of Education in order to support them in professionally carrying out their lifelong education-related work. Lifelong learning educator is defined as a field specialist responsible for the management of the entire lifelong education process from program planning to implementation, analysis, evaluation and teaching (Lifelong Education Act, Article 24). The tasks of lifelong learning educators are laid out as follows:

- Analysis, development, operation, evaluation and consultation for lifelong education programs
- Provision of learning information for learners
- Consulting and teaching for lifelong education capability development
- Other related tasks, including the planning of lifelong education promotional projects

* Source: The Enforcement Decree of the Lifelong Education Act, Article 17.

The key features of Lifelong Learning Educator system in Korea are that, first, it is based on and operated in accordance with the Lifelong Education Act as a national certification system. The Lifelong Education Act stipulates the qualifications, training organizations, placement and employment for lifelong learning educators. The enforcement decree and

regulations of the Lifelong Education Act contains detailed information on enforcing the Act.

To become a lifelong learning educator, one needs to obtain a predetermined number of academic credits in lifelong education-related subjects and be awarded the appropriate diploma from the designated educational institutions under the Lifelong Education Act. To this end, the Act stipulates on how to take credits for lifelong education-related coursework and attain the relevant diploma via universities, academic credit bank institutions, and other related organizations. Once the certificate is acquired, it is valid permanently since there is no recertification procedure.

Second, the activities of cultivation, placement and training are operated in an interconnected manner. This is to ensure systematic cultivation of certified professionals, to establish an adequate placement structure, and to implement qualitative management of the training system.

In particular, there has been a strong demand for institutional support to have well-trained professionals to serve in the field. This is based on the theory that unless social usefulness in the vocational perspective is bolstered, it would be difficult to demand lifelong learning educators to develop and maintain a high level of professionalism.

To this end, the Lifelong Education Act prescribes “the placement and employment of lifelong learning educators.” The Act makes it mandatory for city and provincial institutes for lifelong education, as well as city, county and village lifelong learning centers, to be operated in public areas to employ lifelong learning educators. The Act also recommends the heads of preschools and schools that run lifelong education programs, to employ lifelong learning educators.

Special dossier: The UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education (RALE) impacting on national policies and practice, 2015 (International Council for Adult Education, ICAE)

An important part of the work of ICAE is to highlight effects and the success stories of advocacy on adult learning and education (ALE).

This is why we have prepared a special dossier on the evidence of impact of the new UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education (RALE, 2015) in terms of national adult learning and education policies and practices.

RALE is one of the main policy frameworks of UNESCO for ALE, adopted by the UNESCO General Conference in 2015. It replaces the 1976 Recommendation on the Development of Adult Education and is, therefore, the only normative instrument in this important policy area. As a policy framework – RALE reflects global trends and is very timely, as it contributes to a suite of policy frameworks and commitments (Sustainable Development goals (SDGs), Belém Framework for Action (BFA), Education 2030 Framework for Action, etc.). A coherence of global policy frameworks is important and enables us all to work towards a coordinated contribution of ALE and reaching more synergies.

RALE provides a comprehensive framework for decision-makers, researchers and practitioners and supports implementation of ALE through multi-stakeholder partnership structures and processes. It includes recognition of the contribution and participation of civil society organizations (CSOs) active in ALE at all stages and at all levels, in the development of both policies and programmes.

RALE gives guiding principles for the further development of ALE in Member States underscoring its potential for transformation in all relevant spheres, through the provision of contextualised and learner- centre adult learning and education. We need flexible and seamless learning pathways across formal and non-formal education and training.

RALE is committed to mobilizing sufficient financial resources as there is a continuing lack of funding of ALE.

RALE is dedicated to participation, inclusion and equity; it helps to provide learning opportunities for youth and adults – “so that no individual is excluded from adult learning and education and that quality learning opportunities are available to all. (...).

Community-Based Lifelong Learning and Adult Education: Situations of Community Learning Centres in 7 Asian Countries, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2016.

E. National Qualifications Frameworks (NQF) and Recognition, Validation and Accreditation (RVA) of Learning

Recently, the Republic of Korea has undertaken the reform of its national qualification framework (NQF) and renamed it National Competency Standards (NCS), linking it with large-scale curricula reform. It is one of the main national agendas of the current administration and is aimed changing the mismatch between what is taught in schools and what is needed in workplaces. The Ministry of Education (MOE) and the Ministry of Employment and Labour (MOEL) initiated the development process of NCS, in consultation with other ministries and industries. These sets of policy interventions have been reconstructed with the advent of lifelong learning in a global market.

This is a promising initiative since even adults in high-income countries such as OECD member countries often experience difficulties in gaining fruitful outcomes from their continuous learning since many of these learning opportunities hardly lead to recognised qualifications. In other words, even in the most advanced countries when it comes practicing lifelong learning, learning activities leading to recognised qualifications mainly take place in formal schooling. This needs to be changed.

F. Relevance and quality

Specific cases indicate whether quality assurance frameworks are used in the field effectively. In the case of the Republic of Korea, the Lifelong Learning Educator system is a quality assurance mechanism for ensuring the quality of administration and teaching and learning in CLCs. The Republic of Korea makes the placement and employment of lifelong learning educators mandatory for city and provincial institutions for lifelong education. To be certified as a lifelong learning educator, one must obtain a predetermined number of academic credits in a related field from a university or graduate school, or else complete training courses provided by designated institutions. Lifelong learning educators are classified into grade levels 1 through 3, based on the number of credits taken and the amounts of field experience accumulated. To maintain or enhance the professional quality of lifelong learning educators, the National Institute for Lifelong Education (NILE) runs various training programmes as well as advancement courses to provide sufficient contents. Japan has similar national certification courses for social education leaders and specialists.

G. Monitoring and evaluation

Monitoring and evaluation include summative and formative evaluations, which influence policymaking and aid in the improvement of the overall practice. In many countries, implementation results are annually gathered, published and used to understand the current state of lifelong learning in a country. They are also utilised in reforming policies and

strategies at the central and local government levels. Sharing good practices is widely conducted in many of these countries as one of the ways to feed into the future policies of a country. For example, Viet Nam encourages sharing best practices through workshops and websites for CLC networks. In the Republic of Korea and Japan, Lifelong Learning Expos and festivals at both central and municipal levels are held to help expand the culture of lifelong learning and share outstanding practices to inform future policies.

8.2. Párhuzamos szövegek célnyelven

Milyen új szerepeket tölthet be a felnőttoktatás? Gondolatok a VI. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia (CONFINTEA) félidős értékelésének civil társadalmi fórumáról, Bajka Györgyi 26/12/2017

Ami eddig történt

„A részvétel előtt álló akadályok elhárítása”, „a képzésszolgáltatók sokszínűségének és sokféleségének elismerése”, és „a képzés, a kapacitásépítés, valamint a felnőttoktatók foglalkoztatási feltételeinek és professzionalizálódásának javítása” – csak néhány a 2009-es belémi cselekvési keretben meghatározott kötelezettségvállalások közül. A keretet 144 UNESCO-tagállam fogadta el az utolsó CONFINTEA-rendezvényen, ahol tizenkét évente összegyűlnek a felnőttoktatás legnagyobb globális érdekelt felei, hogy meghatározzák, mi legyen a következő lépés.

Mennyire sikerült teljesíteni ezeket a kötelezettségvállalásokat nyolc évvel később? Milyen út áll a felnőttoktatás előtt? Ezekre a kérdésekre öt regionális jelentés próbált választ adni. Az UNESCO egész életen át tartó tanulásért felelős intézetének megbízásából készült jelentések megállapításait és legfontosabb ajánlásait a suwoni civil társadalmi fórum regionális műhelyértekezletein vitatták meg. Az európai és észak-amerikai regionális jelentést az Európai Felnőttképzési Szövetség készítette, elsősorban a felnőttoktatásról szóló 3. globális jelentésre (GRALE III), valamint másodelemzésekre és a felnőttoktatás legfontosabb európai, illetve észak-amerikai érdekelt feleivel készített interjúkra alapozva.

Néhány lépés előre...

A régió egyes eredményei biztatóak: a globális jelentés felmérésére (GRALE III) választ adó tagállamok több mint 90%-a azt állítja, hogy új felnőttoktatási politikákat léptettek életbe, míg világviszonylatban ez az arány 70%. „Európa helyzete egyedi: Az olyan európai uniós kezdeményezések, mint a felnőttkori tanulásra vonatkozó európai cselekvési program, új szakpolitikai fejleményeket bátorítottak a felnőttoktatás terén” – árulta el Gina Ebner, az EAEA főtitkára és az EPALE tanulói támogatásért felelős témakoordinátora a jelentés eredményeinek a civil társadalmi fórum regionális műhelyértekezletén való bemutatásakor.

Jelentős előrelépés történt a korábban megszerzett tudás elismerése, validációja és akkreditációja területén. A belémi cselekvési keret ezen kötelezettségvállalása az EU oktatási programjában is előkelő helyen szerepel a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről szóló tanácsi ajánlás 2012-es elfogadása óta.”

**Engler Ágnes – Hallgatói Metszetek, A felnőttoktatás felnőtt tanulói
Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, CHERD-H, 2014**

**A LEVELEZŐ TAGOZATOS HALLGATÓK ELÉGEDETTSÉGE ÉS
EREDMÉNYESSÉGE**

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS ÉS A TÁRSADALMI NEM

A felnőttek tanulási aktivitása általában egész Európában alacsonynak mondható, egyedül Hollandia magaslik ki az országok közül. A 10 százalékos Európai Unió átlag felett van Litvánia, Belgium, Görögország. Több posztoszocialista ország, mint Szlovákia vagy Lengyelország is aktívnak mondható, Magyarországon csupán a felnőttek 6,5 százaléka vesz részt formális oktatásban. A tanulási aktivitást a meglévő képzettségi szint jelentősen befolyásolja, a legtöbb országban a legalább érettségivel, de még inkább a diplomával rendelkezők vesznek részt a felnőttoktatásban. Az egyes tanulói típusok megalkotására számos kutatás vállalkozott. (vö. Morstain-Smart 1974, Kasworm 1993, Schuetze-Slowey 2002, Bron-Agélii 2000, Wolter 2000) Magyarországon a formális tanulás a felnőttek körében leginkább felsőfokú szinten jelenik meg, az oktatási szintek növekedésével párhuzamosan növekszik a felnőtt tanulók aránya a képzésben. Idősoros adatok tanulsága szerint a népesség iskolázottságának javulásának következményeként az alsófokú közoktatási intézményekben határozottan csökken a beiratkozott felnőttek száma. Középszinten az esti tagozaton érettségig adó gimnáziumok keresettek a tanulmányaikat korábban megszakítók számára. A felsőoktatásban zajló változások (expanzió, bolognai folyamat) hatással voltak ugyan a felnőtt hallgatók jelentkezési tendenciájára, de a levelező munkarend továbbra is a legvonzóbb a tanulni vágyók számára. Különösen igaz ez a női hallgatókra, akiknek aránya rendkívül gyorsan emelkedett, és ezzel az oktatási expansió egyik motorjává váltak. (Kozma 2004) Magyarországon 1896-ban nyílt meg először a lehetőség a nők előtt a továbbtanulásra, de csak 1946-ban választhattak szabadon minden stúdium között. Kezdeti lemaradásukat azonban gyorsan kiegyenlítették, különösen a részidős képzésekben felülreprezentáltak. (1. ábra) A hallgatói teljesítménynek nemi vonatkozása is lehet. Leathwood (2006) rámutat, hogy a sikeres tanulói típusok jellemzően férfiak, mivel a célirányultság, a sikerorientáltság, ambíció maszkulin jegyeket hordoz. A nők viszont igénylik a vezetést, arendszeres konzultációt, a társas tanulást.

Szakképzési szemle, A Nemzeti Szakképzési És Felnőttképzési Hivatal Tudományos Szakfolyóirata, 2014

AZ UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING GRALE2- JELENTÉSÉNEK HATÁSA A KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOK FELNŐTTOKTATÁSÁRA, A FELNŐTT-TANULÁS RÉGI-ÚJ KÉRDÉSEI

E rövid elemzés feltárja a kelet-közép-európai felnőtt és egész életen át tartó tanulás kihívásait és korlátait az UNESCO hamburgi Lifelong Learning Intézet (UIL) legújabb úgynevezett GRALE2 (2. Globális jelentés a felnőtt és életen át tartó tanulás helyzetéről) és annak következtetései tükrében. Rámutat a felnőttképzési szakpolitikát és a kínálatot egyaránt befolyásoló részvétel és teljesítmény szerepére, valamint a felnőttek alfabetizációjának fontosságára, mivel a GRALE2-jelentés és annak főbb megállapításai befolyásolták a nemzetközi felnőttoktatási és képzési szakpolitika formálását a közelmúltban, miközben a felnőttképzés világa Európában és Magyarországon egyaránt munkaerő-piaci orientációjú felfogások és gyakorlatok, tevékenységek érvényesülését tükrözi. A GRALE2- jelentés többek közt felhívja a figyelmet az alapkészségek és a tanulási képességek fejlesztésének szükségességére, s részletesen kitér néhány alapvetően meghatározó tényező szerepére, ennek alapján a finanszírozás, a szakpolitika, a kormányzás, a részvétel, az alfabetizáció kérdéseire. Pontosan húsz esztendeje, tehát 1964-ben az UNESCO kérdőíves vizsgálattal igyekezett feltárni a tagállamokban jelentkező analfabetizmus állapotát. Néhány tagország oktatási hatásai – közöttük a japán – olyan megjegyzést fűzött válaszához, miszerint „Az analfabetizmus nem jelent problémát.... így nekünk nem szükséges különleges intézkedést hozni nemzeti szinten annak felszámolása céljából.” Ennek alapján a nemzeti elemzések készítését felfüggesztették, sőt elhalasztották az ezredforduló környékére, vagy annál is későbbre¹. A közelmúltban pedig az OECD indította el az úgynevezett PIAAC elemzést (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), melynek első körös eredményei azt mutatják, hogy a jóléti rendszerek egyik paradox hatásaként visszatér az analfabetizmus.² Hasonlóképp, az UNESCO hamburgi Lifelong Learning Intézetének a közelmúltban megjelent GRALE2 (Global Report on Adult Learning and Education) jelentése rámutatott, hogy az alfabetizáció a feltörekvő társadalmak fejlesztésének és a gazdaságaik erősítésének, továbbá a modern közösségi lét kulcstényezőjévé válik.³ A GRALE2 elemzés egyébként azt is tükrözi, hogy a fejlődő világ nem tett eleget az analfabetizmus felszámolásáért. A funkcionális analfabetizmus az érintett országokban rohamosan nő, ennek következtében pedig számos uniós tagországban is szegényes az írás és olvasás képességének színvonala.

A TANÁCS AJÁNLÁSA (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01)

AZ EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA, tekintettel az Európai Unió működéséről szóló szerződésre és különösen annak 165. és 166. cikkére, tekintettel az Európai Bizottság javaslatára, mivel: (1) A szociális jogok európai pillérének (1) első alapelve értelmében mindenkinek joga van a minőségi és inkluzív oktatáshoz, képzéshez és egész életen át tartó tanuláshoz annak érdekében, hogy olyan készségeket tartson fenn, illetve szerezzen meg, amelyek lehetővé teszik a társadalomban való teljes részvételt és a munkaerőpiaci változásokhoz való sikeres alkalmazkodást. A szociális pillér szerint ahhoz is joga van mindenkinek, hogy „időben és személyre szabott segítséget kapjon munkavállalási vagy önfoglalkoztatási kilátásainak javításához. Idetartozik az álláskereséshez, képzéshez és átképzéshez nyújtott támogatás igénybevételének joga is”. A kompetenciafejlesztés előmozdítása egy olyan európai oktatási térség létrehozására vonatkozó elképzelés egyik célja, amely képes lehet „(a)z oktatás és a kultúra lehetőségeinek maradéktalan kiaknázására [...], hiszen ezek a lehetőségek a munkahelyteremtés, a társadalmi méltányosság és az aktív polgári szerepvállalás mozgatórugói, és egyúttal a maga sokféleségében megmutatkozó európai identitás megtapasztalásának eszközei” (2). (2) A jelenlegi életszínvonal fenntartásához, a magas szintű foglalkoztatási arány elősegítéséhez és a társadalmi kohéziónak a jövő társadalma és munkaerőpiaca fényében való megerősítéséhez az embereknek a megfelelő készségekre és kompetenciákra van szükségük. Amennyiben Európa polgárai támogatást kapnak a személyes önmegvalósításukhoz, az egészségük megőrzéséhez, a foglalkoztathatóságukhoz és a társadalmi beilleszkedésükhöz szükséges készségek és kompetenciák elsajátításához, az hozzájárul ahhoz, hogy a gyors és mélyreható változások korában Európa ellenálló képessége megerősödhessen. (3) Az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa 2006-ban elfogadott egy, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlást. Ebben az ajánlásban a tagállamokat arra kérték, hogy „fejlesszék a kulcsfontosságú kompetenciák mindenki számára való biztosítását az egész életen át tartó tanulási stratégiáik részeként, ideértve az általános írástudás elérésére vonatkozó stratégiát is, valamint ennek érdekében használják referenciaeszközként a mellékelt »Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai referenciakeret«-et” (3). Elfogadása óta az ajánlás kulcsfontosságú referenciadokumentum a kompetenciaközpontú oktatás, képzés és tanulás fejlesztéséhez.

Szilágyi Dániel (DTE) - Az életen át tartó tanulás a fenntartható fejlődés szolgálatában, Beszámoló a XIII. MELLearn Lifelong Learning konferenciáról (2017.) részlet

A délelőtti blokkban sor került még Werner Mauch, a hamburgi UNESCO Institute for Lifelong Learning kutatójának előadására, aki a felnőttkori tanulás és felnőttoktatás, illetve a fenntartható fejlődés kapcsolatával foglalkozó UNESCO keretrendszereket és célkitűzéseket mutatta be. Az intézet Hamburgban működik, egyik az UNESCO oktatással foglalkozó intézményeknek, amelynek fő profilja az egész életen át tartó tanulás kérdései, amellyel átfogóan és különböző szektorokkal összekapcsolva foglalkozik. A felnőttképzés, a folyamatos tanulás, az írástudatlanság és a nem-formális képzés elősegítése érdekében dolgozik, különösen a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, a szegénységben és a konfliktusokban érintettek, valamint a fejlődő országokban élők egyenjogúságát támogatva. Az előadás középpontjában az UNESCO „Harmadik Globális Jelentése a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról” (GRALE III) elnevezésű átfogó kutatásának a bemutatása állt. A Jelentés célkitűzése, hogy az egyes tagországokban megvizsgálja a felnőttkori tanulás és felsőoktatás hatásait a társadalmi jólétre és az egészségre, a foglalkoztatásra és a munkaerőpiac helyzetére, valamint a közösségi, a szociális és az állampolgári létre. Ugyanakkor célkitűzése, hogy a politikai döntéshozók számára és a gyakorlat résztvevői számára hasznosítható iránymutatást nyújtson. A GRALE III alapját egy ún. nyomkövetési felmérés képezi, amely 75 kérdést tartalmazott öt lényeges cselekvési területen (kormányzás, szakpolitikák, finanszírozás, minőség és részvétel), hogy azt 139 UNESCO tagállam kitöltse, köztük 33 európai ország. A Jelentés hozzájárul a kormányzati stratégiai és költségvetésről szóló döntéshozatalhoz, komoly bizonyítékokkal szolgálva: a felnőttképzés és az oktatás elősegíti a fenntartható fejlődést, az egészségesebb társadalmat, a jobb munkahelyeket és az aktív polgári létet. Kutatási adatokkal igazolja, hogy még 758 millió felnőtt, azon belül 115 millió 15-24 év közöttiek írástudatlanok és nem tudnak olvasni, és ennek ellenére még sok országban nem követik a Mindenki tanuljon jelszót, amivel felére akarták 2015-re csökkenteni az analfabéták számát. Az alapvető készséges és az olvasás, írás oktatása prioritás maradt az országok zömében, függetlenül attól, hogy keresőről vagy más emberről van szó. Az UNESCO 2015 novemberében tartott kongresszusán, a még 1976-ban a felnőttképzésről szóló Ajánlást korszerűsítették, hogy növeljék a világon a fiatalok és a felnőttek megfelelő oktatási lehetőségeit. Csak ezzel lehet reálisan megvalósítani a 2030-ra az ENSZ-ben kitűzött fenntartható fejlődési célokat.

MISKOLCI EGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
SZAKDOLGOZATI FELADATKIÍRÁS

Név: **NAGY JUDIT**

Neptun kód: **Y10ZDU**

Képzés megnevezése (képzési forma és tagozat):

Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító szakirányú továbbképzés

Szak: **Angol**

Szakirány: -

Illetékes intézet: **Modern Filológiai Intézet**

A szakdolgozat címe:

„A felsőoktatás (hozzáadott) értéke, Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához” című tanulmányból (Szerk.: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea. Nagyvárad-Budapest, 2016.) egy részlet (228–230. oldal) fordítása angol nyelvre

Konzulens neve, beosztása: Nagano Robin Lee, nyelvtanár

A szakdolgozati feladatkiírás kiadásának időpontja:

Miskolc, 2018. november 30.

.....
Hallgató aláírása

A témát elfogadtam.

.....
Konzulens aláírása

p. h.

.....
Intézetigazgató aláírása

MISKOLCI EGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
KONZULTÁCIÓS LAP

Hallgató neve: NAGY JUDIT

Neptun kód: Y10ZDU

Szakedolgozat címe:

„A felsőoktatás (hozzáadott) értéke, Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához” című tanulmányból (Szerk.: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea. Nagyvárad-Budapest, 2016.) egy részlet 228–230. oldal) fordítása angol nyelvre

Konzulens neve: Nagano Robin Lee

Konzultáció időpontja

2018.12.14.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.02.16.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.02.23.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.03.02.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.03.09.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.03.30.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.04.06.

Konzulens aláírása

Konzultáció időpontja

2019.04.13.

Konzulens aláírása

Dátum: 2019. április 24.

A szakedolgozat beadható:

.....

Konzulens aláírása

EREDETISÉGI NYILATKOZAT

Alulírott **Nagy Judit**;

Neptun-kód: **Y10ZDU**

a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának végzős hallgatója ezennel büntetőjogi és fegyelmi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy

„A felsőoktatás (hozzáadott) értéke, Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához” című tanulmányból (Szerk.: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea. Nagyvárad-Budapest, 2016.) egy részlet (228–230. oldal) fordítása magyarról angolra

című szakdolgozatom saját, önálló munkám; az abban hivatkozott szakirodalom felhasználása a forráskezelés szabályai szerint történt.

Tudomásul veszem, hogy szakdolgozat esetén plágiumnak számít:

- szószerinti idézet közlése idézőjel és hivatkozás megjelölése nélkül;
- tartalmi idézet hivatkozás megjelölése nélkül;
- más publikált gondolatainak saját gondolatként való feltüntetése.

Alulírott kijelentem, hogy a plágium fogalmát megismertem, és tudomásul veszem, hogy plágium esetén szakdolgozatom visszautasításra kerül.

Kijelentem továbbá, hogy szakdolgozatom nyomtatott és elektronikus (CD-n és a **<http://midra.uni-miskolc.hu>** tárhelyre feltöltött) példányai szövegükben, tartalmukban megegyeznek.

Miskolc,.....évhónap

.....
hallgató

FORDÍTÁS MAGYARRÓL ANGOLRA

„A felsőoktatás (hozzáadott) értéke,
Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához”
című tanulmányból egy részlet (228–230. oldal)
fordítása angol nyelvre

Készítette: Nagy Judit

Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító szakirányú továbbképzés

Konzulens oktató:

Nagano Robin Lee nyelvtanár

Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék

Miskolc, 2019

Table of contents

1. Introduction	6
2. Glossary.....	7
3. Source language text	8
4. Translation.....	10
5. Translator's commentary	12
6. Summary	15
7. Sources	16
7.1. Source text.....	16
7.2 Other printed sources	16
7.3. Online sources.....	16
7.3.1. Dictionaries	16
7.3.2. Other online sources.....	16
7.4. Parallel texts	16
7.4.1. Parallel texts in source language.....	16
7.4.2. Parallel texts in target language.....	17
8. Annexes	18
8.1. Parallel texts in source language.....	18
8.2. Parallel texts in target language.....	25

1. Introduction

In my thesis I am writing about a very interesting and useful topic: higher education. It is very difficult to compete in today's labour market I have experienced it too; as I am now preparing for my third degree in addition to the two economist degrees I have. Responding to the competition in the labour market, employees are trying to acquire a variety of skills, gain more professions, have more degrees, thereby increasing their chances for being hired. As a result of this, higher education has a very important role, a lot of studies are written about this topic.

The text of my thesis is one of these, 'The (added) value of higher education, Approaches to the empirical grasp of institutional input' (A felsőoktatás (hozzáadott) értéke, Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához). The editors were Gabriella Pusztai, Veronika Bocsi and Tímea Ceglédi, all of them are lecturers of the University of Debrecen. They published their study in 2016. The study consist of 4 main parts, each part has several subchapters. One interesting thing about the study is that each subchapter is written by different authors. The text of my thesis is in the third part, written by Ágnes Engler. The sub-heading of the chapter is 'Hozzáadott érték a levelező tagozatos hallgatók értelmezésében', which is about the value added in the part-time students' interpretation. Ágnes Engler also works at the University of Debrecen, she is an assistant professor. She already had several publications about the adult students in higher education. She works with the Higher Education and Research & Development Centre of the University of Debrecen.

The whole study is written in a formal style, it contains a number of specialized terms, primarily related to education. For understanding, research works or background knowledge are required about the particular topic. Such an in-depth study of education includes economic and social content also. These fields of science are closely related, since the economic performance, social background and political decisions of a country determine the basis of its education system.

This study is based on a research project called "Learning Regions in Hungary: from Theories to Realities" where part-time students in three main higher education institutions were asked. In the research the connection between the students' motivation, commitment and achievement were also examined, besides the requested demands which turn the part-time students to actors of higher education. This is a very special topic, quoting from Ágnes Engler: 'These students usually learn besides their work and family obligations and it makes their status particular in academic milieu.' (Engler 2016:363)

2. Glossary

Hungarian	English
átvilágítás	screening
beépít	intercorporate
botladozó	stumbling
diskurzus	discourse
differentiálás	differentiation
előképzettség	to have grounding
érdemi információ	relevant information
felnőtt hallgatók	adult learners
felsőoktatási intézmény	higher education institute
fókusz csoport	focus group
funkcionál	functioning
figyelembe vesz	to take into account
gyakorlat orientáltság	practice orientation
gyakorlati képzés	practical training
gyakorlati és problémaorientált	practical and problem orientation
hadarva beszél/darál	to rattle off
heterogén	heterogeneous
hiánya (valaminek)	lack of something
kérdőív	questionnaire
képzéssel kapcsolatos	related to
kétoldalú kommunikáció	two-way communication
konzultáció	consultation
lelkiismeretes	conscientious
levelező tagozatos hallgató	part-time student
megkérdezettek	respondants
metodikai	methodological
nappali tagozatos hallgató	full-time student
neves	noted
minősítési rendszer	qualification system
oktató	instructor
oktatói viszonyulás	instructor's attitude
összekapcsol	to link
részidős képzésben résztvevő	part-time student
szakmai gyakorlat	professional internship
szemléltet	illustrate
tanérsegéd	assistant lecturer
tapasztalatlan tanérsegéd	unexperienced tutor
teljes idejű képzésben résztvevő	full-time student

3. Source language text

A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT IRÁNYADÓI [1]

A következőkben vizsgáljuk meg, hogyan funkcionál a hallgatók véleménye szerint a felsőoktatási intézmény. **A kérdőívben szereplő – és leginkább az interjúkban megfogalmazott, képzéssel kapcsolatos – észrevételek alapvetően három nagyobb témakörbe sorolhatók [2]:** az oktatás tartalma és módszerei, az oktatás szervezése az egyetemeken, főiskolákon, valamint az elérhető szolgáltatások minősége.

Az oktatás tartalmával kapcsolatban a leggyakoribb kifogás a gyakorlati képzés és a gyakorlatorientáltság hiánya volt. A hallgatók sok esetben hiányolták azt a lehetőséget, hogy a hozott tudásukat és tapasztalatukat beépíthessék az órákon folyó diskurzusokba. Erről az oktatók is beszámoltak a velük készített interjúkban. Elmondásuk szerint a felnőtt hallgatók munkatapasztalatukból, érettségükből kifolyólag gyakorlat- és problémaorientált képzést igényelnek, ahol elmondhatják véleményüket, feltehetik kérdéseiket társaknak és tanáraiknak. **„Sok tárgynál jellemzőbb a kérdés nélküli aktivitás, mikor a hallgatók jelzik, hogy van tapasztalatuk és megosztják azokat [3]. Hoznak olyan problémát, melynek a megoldására kíváncsiak [4].** A nappalis hallgatók gyakran ezeknek az óráknak a lényegét nem is értik, tapasztalat hiányában” – említette egyikük.

A felnőtt hallgatókat oktatók általában pozitív módon nyilatkoztak tanítványaikról: lelkiismeretes, motivált, szorgalmas hallgatókként definiálták őket. **Nehézséget az eltérő háttérük okozott [5],** mivel sokféle előképzettséggel rendelkeznek, a meglévő tudásuk rend- kívül heterogén. Az oktatók elismerték, hogy a levelező tagozatosok eltérő oktatási módszereket, oktatási tartalmat kívánnak meg, de a teljes idejű és részidős képzésben résztvevők közötti differenciálásról a legtöbb esetben nincs szó. Ugyanakkor szívesen veszik a munkatapasztalattal és tanulmányi előzményekkel rendelkező hallgatók hozzászólásait, problémafelvetéseit, valamint igyekeznek figyelembe venni igényeiket.

Az oktatói viszonyulással a megkérdezetteknek általánosságban nem volt problémájuk: „Egyetlen olyan oktatót sem tudunk mondani, akihez, ha kéréssel fordultunk, ne segített volna. Tehát ez a maximális hozzáállás, megoldották, megértették” – hangzott el az egyik fókuszcsoportos interjúban. Az oktatás metodikai oldalát azonban több, ehhez hasonló bírálat érte: **„Vannak jó oktatók, akik szemléltetik, és össze is kapcsolják az ismereteinket, de van, aki csak darálja, darálja, és akkor azt se tudom, hogy most mi van, hogy ezt mire fogom használni...”[6]**

Az oktatói munka minősítése a kérdőív válaszaiban is felbukkant: „A konzultációk sokszor a prezentációk felolvasásából állnak. **Érdemi információ átadás, kétoldalú kommunikáció nem alakul ki [7]** Az oktatók gyakran tapasztalatlan tanársegédek, botladozó gyakorlati példákkal [8]. Emellett nagyon hiányolom a nagy tapasztalatú neves oktatók részvételét a levelezős képzésben. Én szívesen megvitatnék gyakorlati tapasztalatokat is a megfelelő partnerrel.” Több válaszadó is javaslatot tett egy ún. **„minősítési rendszer” [9]** kidolgozására, mint például a következő: „Szükséges az oktatók

folyamatos átvilágítása, nyelvtudásuk, szakmai hozzáállásuk ellenőrzése, minősítése. Az oktatóknak min. 10 év szakmai gyakorlata legyen, tanársegédek ne taníthassanak és vizsgáztathassanak.”

A kérdőívben megkérdezettek 60%-a soha nem élt azzal a lehetőséggel, hogy külön konzultációt kezdeményezzen valamelyik oktatójánál. Az oktatóval való kapcsolattartás, szakmai diskurzus mennyiségével ugyanakkor elégedetlenek, ötfokú skálán átlagosan mindössze 2,4-re értékelték. A hallgatók leginkább az oktatók nehéz elérhetőségére panaszkodtak. „Több figyelem és empátia szükséges az oktatók részéről. Tudomásul kellene venniük, hogy a levelezős hallgató az egyetem köré szervezi az életét, ha szükséges szabadságot vesz ki a munkahelyén, hogy órára mehessen. Sok esetben a szabadságot egy héttel a tárgynap előtt illik a felettesnek jelezni, hogy gondoskodhasson az utánpótlásról (túlórás, helyettesítés stb.). Ha a hallgató megteszi ezeket a lépéseket, az oktató se szerdán délután küldjön e-mailt, hogy a pénteki előadás elmarad...”

A munkahelyi és magánéleti elfoglaltságok ellenére a hallgatók igényelték a személyes találkozást. A távoktatást vagy egyéb, online oktatást nem látják megoldásnak, egyrészt a tanulói közösség szempontjából: „A távoktatás teljesen személytelen lenne... ott sír az ember, és nem tud mit csinálni, és nem tudok odanyúlni, hogy megnyugtassam, hanem kikapcsolom a gépet”, másrészt az oktatói közreműködés tekintetében: „Ha az oktató nem is látja, hogy kik a társaság tagjai, az az ő dolgát is megnehezíti. **Száraz lesz az egész, holott a tanulást lehet élvezetessé tenni [10].** Mert szerintem mi is ezzé tettük, ezért szeretünk itt lenni.”

A hallgatók és oktatók kapcsolatának kifejezésére oktatói indexet hoztunk létre. Az oktatói kapcsolatok erőssége a várttól eltérően független az intézménytől és a tudományterülettől, egyedül az eredményességgel szignifikáns: az eredményes hallgatók intenzívebb kapcsolatban állnak oktatóikkal ($p=0,000$). Az intézmény és a tudomány- terület minden esetben átlag körüli mérőszámot mutatott, ami azt jelzi, hogy a hallgatók mindhárom vizsgált intézmény minden karán hasonlóan elégedettek voltak oktatóik munkájával.

4. Translation

GUIDELINES OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS [1]

In the following let's examine how higher education institute is functioning, according to the students' opinion. **The comments in the questionnaire – mostly set out in the interviews and related to training - can be classified basically into three major topics [2]:** the content and methods of education, the organization of education at universities, colleges and the quality of services available.

The most common objection to the content of education was the lack of practical training and practice orientation. In many cases, students missed the opportunity to incorporate their knowledge and experience into the discourse of lessons. The instructors also reported on this in the interviews with them. According to them, adult learners require practical and problem-oriented training due to their work experience and maturity, where they can tell their opinions; they can ask questions to their partners and their teachers. **‘Many subjects are more typical without requested activity when students indicate that they are experienced and they share these experiences [3]. They have a problem that they want to solve [4].** Full-time students often don't understand the essence of these lessons, in the absence of experience’, said one of them.

In general, adult student instructors have made a positive statement about their students: they were defined as conscientious, motivated, hardworking students. **Difficulties are caused by their different backgrounds [5]** because they have a wide range of grounding; their existing knowledge is extremely heterogeneous. Instructors admitted that part-time students require different educational methods and educational content, but in most cases, there is no differentiation between full-time and part-time students. At the same time, comments and propositions from students with work experience and learning history are welcomed and instructors try to take account of their needs.

The respondents generally had no problems with the instructor's attitude: ‘We can't tell a single instructor who, if we made a request, wouldn't have helped. So this is the maximum attitude, we solved and understood it’, mentioned in one of the focus group interviews. However, the methodological side of education has been criticized for a number of similar issues: **‘There are good instructors, who illustrate and link our knowledge, but there are those who just rattle everything off and then I don't know what it is and what I am going to use this for...’[6].**

The quality of the instructor's work also appeared in the questionnaire responses: ‘Consultations often consist of reading the presentations. **There's no relevant exchange of information and two-way communication [7]. Instructors are often inexperienced tutors with stumbling practical examples [8].** In addition, I feel the lack of very experienced and noted instructors in correspondence training. I would also like to discuss practical experience with the right partner.’ Several respondents also suggested the

development of a so-called "**appraisal system**" [9], for example, the following: 'Continuous screening of trainers, control and certification of their language skills and professional attitudes are required. For instructors min. 10 years of professional internship is needed, assistant lecturers should not teach or examine.'

60% of the respondents never took the opportunity to initiate a specific consultation with one of their instructors. At the same time, the respondents are dissatisfied with the relationship with the instructors and the amount of professional discourse, on a five-point scale; it was rated as 2.4 on average. Students complained mostly about the difficult availability of trainers. 'More attention and empathy is needed by the instructors. They should be aware that the part-time student organizes his life around the university, if it's necessary he takes a day off from work to go to class. In many cases, it is appropriate to indicate the leave to the supervisor one week before the target day in order to arrange substitution (overtime, replacement, etc.). If the student makes these steps, the instructor shouldn't send an e-mail on Wednesday afternoon that the lesson on Friday will be cancelled...'

In spite of the work and private life, the students had a need for a personal meeting. Distance learning or other online education is not considered as a solution, on the one hand, for the student community: 'Distance learning would be completely impersonal... the person is crying and can't do anything, and I can't calm him down, but turn off the machine', on the other hand, in terms of teacher participation: 'If the instructor does not see who is a member of the group, it also makes his job difficult. **It will be boring, though learning can be enjoyable** [10]. I think we've solved it, that's why we like to be here.'

We have created an instructor index to express the relationship between students and trainers. Unexpectedly, the strength of teacher relations is independent of the institution and the field of science, only significant with efficiency: successful students have more intense contact with their teachers ($p=0.000$). In each case, the institution and the field of science showed a measure around average, which indicates that the students were equally satisfied with the work of their instructors at each of the three institutions examined.

5. Translator's commentary

[1] A tanítási-tanulási folyamat irányadói – Guidelines of the teaching and learning process

Translating the title of a text is one of the hardest things when we are doing a translation. When I was translating 'A tanítási-tanulási folyamat irányadói' I thought that I should find a better word for 'irányadó', so I was searching for a better synonym. I was also checking which is the correct word to use with 'process', so based on other reference texts; I decided to translate it as 'guidelines'.¹

[2] A kérdőívben szereplő – és leginkább az interjúkban megfogalmazott, képzéssel kapcsolatos – észrevételek alapvetően három nagyobb témakörbe sorolhatók... - The comments in the questionnaire –mostly set out in the interviews and related to training - can be classified basically into three major topics...

When we translate from English to Hungarian, we often change the order of the words. We learned that while English is expanding to the right, Hungarian language is expanding to the left. During the translation of this sentence, I applied this kind of variation of the word order. (Kaludy 2007)

[3] Sok tárgynál jellemzőbb a kérés nélküli aktivitás, mikor a hallgatók jelzik, hogy van tapasztalatuk és megosztják azokat. - Many subjects are more typical without requested activity when students indicate that they are experienced and they share these experiences.

When I was translating this sentence I decided to use a grammatical change: instead of writing 'they have experience' I chose to write 'they are experienced'. I changed the noun to an adjective but because of this decision I needed explicitation. I had to put 'these experiences' so the readers know what the students want to share. (Klaudy 2007)

[4] Hoznak olyan problémát, melynek a megoldására kíváncsiak. - They have a problem that they want to solve.

If I want to translate the original sentence literally, I would write 'bring a problem'. But bringing a problem is not a common phrase and I think it is not the best choice in this content. I also decided to use lexical omission when as I didn't translate the word

¹ <https://www.nice.org.uk/about/what-we-do/our-programmes/nice-guidance/nice-guidelines/how-we-develop-nice-guidelines>

‘kiváncsi’. We know exactly what it means without putting the word curious in the sentence. (Klaudy 2007)

[5] Nehézséget az eltérő háttérük okozott - Difficulties are caused by their different backgrounds

In this sentence I chose a grammatical change. I changed the active source language sentence into passive. It is also a typical use of English, as passive grammatical structures are not common in Hungarian. (Klaudy 2007)

[6] Vannak jó oktatók, akik szemléltetik, és össze is kapcsolják az ismereteinket, de van, aki csak darálja, darálja, és akkor azt se tudom, hogy most mi van, hogy ezt mire fogom használni... - There are good instructors, who illustrate and link our knowledge, but there are those who just rattle everything off and then I don't know what it is and what I am going to use this for...

I think this sentence was the hardest to translate. First, because the original sentence is quite imperfect, it is poorly constructed. Second, because it contains slang what is always a big challenge to translate. I couldn't find the correct English slang for ‘darálja a szöveget’, so I decided to use a more general synonym. (Klaudy 2007)

[7] Érdemi információ átadás, kétoldalú kommunikáció nem alakul ki. - There's no relevant exchange of information and two-way communication.

I used different types of operations when I was translating this sentence. First I wrote a more general phrase instead of ‘nem alakul ki’ I wrote ‘there is no’, which was a lexical operation. Then I used a different word order; I put the verb at the beginning of the sentence. This is a grammatical change, what we usually do because of the difference of the English-Hungarian language pair. (Klaudy 2007)

[8] Az oktatók gyakran tapasztalatlan tanársegédek, botladozó gyakorlati példákkal. - Instructors are often inexperienced tutors with stumbling practical examples.

When I was translating this sentence, the word ‘botladozó’ caused the difficulty of translating. I had to search a lot to make sure that stumbling can be used in this type of formal texts. During my research work I have found it mostly in economic contexts.²

² <https://www.rbcwealthmanagement.com/us/en/research-insights/why-the-global-economy-is-stumbling-not-tumbling/detail/>

[9] minősítési rendszer - appraisal system

In Hungary we use the word 'minősítési rendszer' to control and classify the attitude and classification of the teachers. As I was trying to find a similar system for monitoring the educators, I have found a parallel text, written in a journal article in Australia. This text is about issues of what constitutes "good teaching" and how effective teaching can lead to quality in teaching. The reasons for introducing appraisal systems are also discussed.³

[10] Száraz lesz az egész, holott a tanulást lehet élvezetessé tenni. - It will be boring, though learning can be enjoyable.

This sentence was also hard because of the word 'száraz', in English we can't use 'dry' to describe a lesson. I needed to change the word to keep the original meaning of the sentence. That's why I choose boring. I also missed 'holott', so in the target text I don't use slang. As a grammatical operation I changed the passive form in the source text into active in the target text. (Klaudy 2007)

³ https://www.jstor.org/stable/3448140?seq=1#page_scan_tab_contents

6. Summary

In the second part of my thesis I translated one part of a publication, which is the 6th part of the publication series called Higher Education And Society. The whole study - as I already mentioned - consist of four main parts and several subchapters, each was written by different authors. The title of the translated part is: „Hozzáadott érték a levelező tagozatos hallgatók értelmezésében” or „Value added in the part-time students’ interpretation”, written by Ágnes Engler. In this part the students’ achievement and satisfaction in the case of part-time students were examined in higher education. As part of the research, several surveys and interviews were made with both the students and teachers. This makes the study valuable and authentic. It is very interesting that besides the concrete results of the surveys there were some sentences quoted from some of the respondents. These sentences made the whole translation colourful and exciting. I had to use different styles when I was translating. While some part of the text were descriptive and based on facts, the insertions were emotional and more personal.

I am sure that I will use all the experiences I have gained during the preparation of my thesis in the future. Here I think of the translation and also the work process of the thesis.

In my opinion this study is very useful in our days, because more and more people take part in higher education system. We have to know the circumstances from both sides: the side of the teachers or institutes and the side of the students. It is also important to realize the differences between the full-time and part-time students’ attitudes, backgrounds and needs. Therefore we know that each type of education has different requirements. The expectations and needs of students and teachers need to be coordinated. If both sides are satisfied, we can talk about efficiency. And that is the most important thing.

7. Sources

7.1. Source text

PUSZTAI GABRIELLA, BOCSI VERONIKA CEGLÉDI TÍMEA 2015. A felsőoktatás (hozzáadott) értéke, Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad-Budapest: PARTIUM –P.P.S-Ú.M.K, 228-230.

7.2 Other printed sources

Klaudy Kinga 2007. II. Bevezetés a fordítás gyakorlatába, Budapest: Szinkonpress
Nyomda

Klaudy Kinga, Simigné Fenyő Sarolta 2000. Angol-magyar fordítástechnika, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

7.3. Online sources

7.3.1. Dictionaries

Linguee Dictionary <https://www.linguee.com/english-hungarian/search>

Dictzone Dictionary <https://dictzone.com/magyar-angol-szotar/>

Cambridge Dictionary <https://dictionary.cambridge.org/>

7.3.2. Other online sources

Klaudy Kinga: Az asszimetria hipotézis
(https://www.academia.edu/32456672/Az_asszimetria_hipot%C3%A9zis Last download 2019.04.17.)

7.4. Parallel texts

7.4.1. Parallel texts in source language

- Oktatási Hivatal Pedagógusminősítési eljárásra vonatkozó Útmutatók, valamint az önértékelésre és tanfelügyeletre vonatkozó Kézikönyvek
(<https://www.oktatas.hu/kiadvanyok> Last download 17.04.2019)
- Kotschy Beáta - A pedagógiai munka értékelése, A pedagógusok minősítése

- (<https://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/a-pedagogiai-munka-ertekelese> Last download 19.04.2019)
- Rétvári Bence: Európai felmérésekben is jól teljesít a magyar felsőoktatás, 2018.07.07. MTI
(https://mandiner.hu/cikk/20180707_retvari_europai_felmeresekben_is_jol_teljesit_a_magyar_felsooktatasi_kutato_es_fejlesztzo_kozpont Last download 18.04.2019)
 - Engler Ágnes – Hallgatói Metszetek, A felnőttoktatás felnőtt tanulói, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, CHERD-H, 2014.
(<http://mek.oszk.hu/14500/14513/14513.pdf> Last download 20.04.2019)
 - Európai Községek Bizottsága, Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő, Büsszel, 2006
([http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2006\)0614/com_com\(2006\)0614_hu.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2006)0614/com_com(2006)0614_hu.pdf) Last download 18.04.2019)

7.4.2. Parallel texts in target language

- Teaching Appraisal in Higher Education: An Australian Perspective, 1997
(https://www.jstor.org/stable/3448140?seq=1#page_scan_tab_contents Last download 18.04.2019)
- Adult Education – Too important to left to chance, Research Report for the All Party Parliamentary Group for Adult Education (APPG) – Inquiry into Adult Education, Dr Deirdre Hughes OBE, Karen Adriaanse and Dr Sally-Anne Barnes, 2016
(https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/research/adult_education/adult_education_too_important_to_be_left_to_chance.pdf Last download 16.04.2019)
- Laura Donnelly-Smith: What Adult Learners Can Teach Us about All Learners: A Conversation with L. Lee Knepfelkamp, Peer Review, 2011
(<https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/what-adult-learners-can-teach-us-about-all-learners-conversation-l> Last download 15.04.2019)
- Thematic Review on Adult Learning, Canada, OECD, 2001
(<http://www.oecd.org/education/innovation-education/1940299.pdf?fbclid=IwAR0OPE2VM5BpUvksqKNwipS3qMQniO5EMUFbjYWfv0SoyPFk2tQmYhxcJvo> Last download 15.04.2019)
- Glickman, C., Gordon, S., and Ross-Gordon, J. : Supervision and instructional leadership: A development approach. New York: Pearson, EL Education, 2007
(<https://eleducation.org/resources/adult-learners-characteristics-qualities-and-needs> Last download 20.04.2019)

8. Annexes

8.1. Parallel texts in source language

8.1.1. Pedagógusminősítési eljárásra vonatkozó Útmutatók, valamint az önértékelésre és tanfelügyeletre vonatkozó Kézikönyvek

2018. június 28.

Pedagógusminősítéshez kapcsolódó Útmutatók

A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet (továbbiakban: Rendelet) 9/B. § szakaszának (6) bekezdése értelmében az Oktatási Hivatal az alábbiakban közzéteszi a minősítő vizsgára, illetve minősítési eljárásra készülő pedagógusok munkáját segítő Útmutatót.

2013. december 12-én jelent meg az „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez” című dokumentum első változata, amely támogatja a pedagógusok felkészülését a Pedagógus I. fokozat eléréséhez szükséges minősítő vizsgára, illetve a Pedagógus II. fokozat megszerzését célzó minősítési eljárásra. A pedagógus életpálya két legmagasabb fokozatának megszerzésére, a Mesterpedagógus és a Kutatótanár fokozat elérésére irányuló minősítési eljárásra való felkészülést az „Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz”, valamint az „Útmutató a Kutatótanár fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz” című dokumentumok nyújtanak segítséget.

Az Útmutatók tartalmazzák az eljárások sikeres lebonyolításához szükséges valamennyi szakmai információt, gyakorlati tudnivalót, az egységes szempontrendszert, a pontozási és értékelési elveket, lépésről lépésre iránymutatásul szolgálnak az eljárás egyes fázisaiban végzendő feladatok tekintetében mind a minősülő pedagógus, mind a minősítő bizottság tagjaként részt vevő szakértők, szakemberek, valamint az eljárásban közreműködő egyéb szereplők számára.

A pedagógus-előmeneteli rendszer 2013. szeptemberi bevezetése óta szerzett tapasztalatok, valamint a pedagógusminősítés folyamatának racionalizálását támogató jogszabályi változások szükségessé teszik a kiadványok rendszeres felülvizsgálatát és módosítását. A Rendelet alapján az Oktatási Hivatal minden év április 30-ig tehet javaslatot a pedagógusértékelési eszközök módosítására.

A 2019. évi Pedagógus I., valamint a Pedagógus II. fokozat megszerzésére irányuló minősítő vizsgára, illetve minősítési eljárásra való felkészülésben az „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez” című dokumentum, az Útmutató ötödik változata nyújt segítséget.

8.1.2.

KOTSCHY

BEÁTA

A pedagógiai munka értékelése

A pedagógusok minősítése

A tanulmány bemutatja azt a szaktudományos háttérrel, amelyre a bevezetésre kerülő pedagógus előmeneteli rendszer koncepciója épül, tisztázza a kompetencia, a sztenderd és az indikátor fogalmát, továbbá szerepüket a pedagógiai munka értékelésében. Áttekintést ad azokról a törekvésekről, amelyek az értékelés objektivitásának növelését, a pedagógusok minősítésének minél hitelesebb megvalósítását teszik lehetővé.

Az elmúlt évek oktatáspolitikai változásai nemcsak szakmai, hanem politikai szempontból is megosztották a pedagógus társadalmat. A rendszert átalakító törekvések között az egyik legszélesebb körben elfogadott, ugyanakkor az első perctől kezdve a lehangosabban vitatott kérdés a pedagóguséletpálya-modell, azaz a pedagógusok előmeneteli rendszere volt. Bár a vita elsősorban a bevezetést meghatározó politikai döntések körül zajlott és zajlik ma is, de felszínre hoz olyan szakmai kérdéseket is, amelyek jogosak, s átgondolásuk, megvitatásuk feltétlenül szükséges a pedagógusok és szakemberek körében. Nem kisebb kételyek fejeződnek ki ezekben a felvetésekben, mint: Kit tartunk jó pedagógusnak? Ki tudja megállapítani ezt? Hogyan ismerhető fel a pedagógiai munka eredményessége? Lehet-e a pedagógusok hivatását egzakt módon értékelni? Beszélhetünk-e egyáltalán objektív értékelésről a nevelő-oktató munka eredményei kapcsán? Egy ilyen bizonytalan tünő értékelésre építhető-e egy százhatvanezer pedagógust tömörítő szakmai csoport minősítése, szakmai előmenetelének eldöntése?

A tanulmány nem tűzi ki célul, hogy kimerítő választ ad mindezekre a kérdésekre, de törekszik arra, hogy bemutassa azt a szaktudományos háttérrel, amelyre a bevezetésre kerülő rendszer koncepciója épül, megfogalmazza mindazokat a feltételeket, amelyek megléte az értékelés minél hitelesebb megvalósítását teszi lehetővé, s azokat a korlátokat, amelyek nehezítik az objektivitás és egzaktság követelményének teljesítését.

8.1.3.

Rétvári: Európai felmérésekben is jól teljesít a magyar felsőoktatás

2018. július 7. 15:51

Egy uniós felmérés szerint a magyar hallgatók az európai átlagnál elégedettebbek a felsőoktatás színvonalával és szervezettségével – mondja Rétvári Bence, az EMMI parlamenti államtitkára.

Az Európai Unió (EU) által végzett nemzetközi hallgatói felmérés alapján a magyar hallgatók az európai átlagnál elégedettebbek a felsőoktatás színvonalával és szervezettségével. A diákok több mint kétharmada jónak tartja a hazai intézmények infrastrukturális körülményeit is – mondta el az Emberi Erőforrások Minisztériumának parlamenti államtitkára az MTI-nek.

Rétvári Bence részletezte: a most záruló tanév tavaszi félévében jelentek meg az Eurostudent VI uniós felmérés eredményei. Az EU által végzett nemzetközi hallgatói kérdőíves kutatás a felsőoktatásban tanulók szociális háttéréről, lakhatási és életkörülményeiről, tanulmányi életútjukról ad átfogó képet. Az adatok alapján a magyar hallgatók az európai átlagnál elégedettebbek a felsőoktatás színvonalával és szervezettségével. A diákok több mint kétharmada jó minőségűnek tartja a hazai intézmények infrastrukturális körülményeit is – közölte.

Az államtitkár hangsúlyozta, ez annak is köszönhető, hogy a felsőoktatás fejlesztése kiemelt szerepet játszik a kormányzati politikában: 2018-ban 38 százalékkal több pénz jut felsőoktatásra, ennek összege meghaladja a 606 milliárd forintot. Ismertette: a felmérés legfrissebb elemzése alapján a magyar diákok 60 százaléka jónak tartja képzése szervezettségét, valamint saját órarendjét is, ez az arány felülmúlja az uniós országokban élő fiatalok 55 százalékos átlagos elégedettségét. A hallgatók leginkább az oktatás minőségét és a tanárok felkészültségét tartják megfelelőnek (71,1 százalékuk jelölte meg, hogy teljes mértékben vagy nagyon elégedett, szemben a 65 százalékos EU-s átlaggal), de hasonlóan pozitív a véleményük a hallgatói szolgáltatások színvonaláról (68,9 százalék, az EU-ban mindez 62,1 százalék), továbbá az órák és a vizsgák szervezettségéről a diákok 60,4

százaléka nyilatkozott úgy, hogy megfelelőnek tartja (az EU-ban ez az arány 54,4 százalék).

Rétvári Bence kiemelte azt is: az elmúlt években a kormány több mint százmilliárd forintot fordított felsőoktatási nagyberuházásokra. Országszerte épültek és újultak meg egyetemek, főiskolák, valamint több kollégiumot is felújítottak.

Szólt arról is, hogy a 2014 és 2020 közötti Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program célja a többi között a felsőfokú végzettséget szerzők arányának növelése és a képzések munkaerőpiaci értékének erősítése. Ezek keretösszege több mint 142 milliárd forint. Az uniós felmérések is azt igazolják – folytatta –, hogy a kormány járható utat kínál a magyar oktatás előrelépéséhez. A cél továbbra is az, hogy a felsőoktatás minőséget képviseljen és az onnan kikerülő fiatalok gyorsan el tudjanak helyezkedni és magas hozzáadott értékű munkával magas fizetésért dolgozzanak.

(MTI)

8.1.4. Engler Ágnes – Hallgatói Metszetek, A felnőttoktatás felnőtt tanulói

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, CHERD-H, 2014

A LEVELEZŐ TAGOZATOS HALLGATÓK ELÉGEDETTSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

A felsőoktatás államilag finanszírozott szegmensén túl Magyarországon jelentős szerep jut a költségtérítéssel levelező képzésnek, melyben elsősorban munka mellett tanuló felnőttek végzik kiegészítő vagy pótló tanulmányaikat. A felsőoktatási intézmények versengenek a költségtérítéssel hallgatókért, s ezek elégedettsége kulcsfontosságú az intézmények számára. Azonban a kutatások rámutattak, hogy az elégedettség nem, vagy nemcsak a szolgáltatások minőségétől függ, hanem a hallgatók elkötelezettségétől (Rautopuro–Vaisanen, 2000).

Az elégedettség szubjektív percepcióját több tényező befolyásolja, pl. az előzetes szempontok, elvárások, viszonyítási pontok. Bean és Bradley (1986) szerint valójában érzelmi alapállást takar, mely gyakran integrálatlansággal, izolációval és az intézményhez való elégtelen illeszkedés benyomásával jár együtt a nappali tagozatosok esetében. Több nemzetközi és néhány magyar kutatás is igazolta az elégedetlenségnek a hallgatói beágyazatlansággal való kapcsolatát (Gaff–Gaff, 1981; Endo–Harpel, 1982; Milem–Berger, 1997; Mihály, 2008; Pusztai, 2011).

Az elégedettséggel rokon fogalom a kongruencia, az intézményi vonások és a saját tulajdonságok, igények illeszkedése. Az inkongruencia mutatói az oktatás jellemzőivel való elégedetlenség, az intézmény újrávalasztásának kizárása, minimális részvétel a felsőoktatási tevékenységekben (Tinto, 1993). Azonban az elégedettség ilyen összefüggésrendszerét teljes munkaidőben, nappali tagozaton tanulók körében vizsgálták. Kutatásunkban arra a kérdésre keressük a választ, vajon az elkötelezettség, az integráltság vagy a kongruencia támogatja elsősorban a hallgatói elégedettséget.

1.Felnőtt tanulók eredményességének vizsgálata egy magyarországi régióban

A Tanuló régiók Magyarországon: elmélettől a valóságig című kutatás a tanulás különböző módjait vizsgálja (formális, nem formális, személyes, társadalmi tanulás). A kutatás egyik pillére a formális tanulás, ezen belül a felsőoktatás nem tradicionális hallgatóival foglalkozunk, amelynek keretében a felnőtt tanulókra irányuló felméréseket végeztünk. Az Észak-alföldi régió három nagy felsőoktatási intézményében zajlott a kvalitatív és kvantitatív felmérés 2013-ban. A három intézményben - Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Szolnoki Főiskola – a kérdőíves felmérést strukturált interjúk felvételével készítettük elő. A kérdőíves lekérdezés teljes körű volt a részidős hallgatók között, a visszaérkezett kérdőívek száma 1092.

8.1.5. Európai Közösségek Bizottsága, Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő, Büsszel, 2006

A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE

Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő

1. Bevezetés

Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósításáról szóló 2001. évi bizottsági közlemény és az egész életen át tartó tanulásról szóló 2002. évi tanácsi állásfoglalás kiemelte az egész életen át tartó tanulás jelentőségét a versenyképesség és a foglalkoztathatóság szempontjából, ugyanakkor hangsúlyozta a társadalmi beilleszkedésben, az aktív polgári részvételben és a személyes fejlődésben játszott szerepét is. A felnőttkori tanulás alapvető eleme az egész életen át tartó tanulásnak. A felnőttkori tanulásnak különböző definíciói léteznek. E közlemény esetében a fogalmat a következőképpen határozzuk meg: *felnőttkori tanulás minden olyan tanulás, amelyben felnőttek az alapoktatás és -képzés befejezése után részt vesznek*, függetlenül attól, meddig jutottak ebben a folyamatban (pl. a felsőoktatást is beleértve). Az oktatás és képzés elengedhetetlen a gazdasági növekedés és a versenyképesség fokozásához, valamint a társadalmi beilleszkedés elősegítéséhez – e célok a lisszaboni stratégiában fogalmazódtak meg. Egyre több tagállam ismeri el nemzeti reformprogramjában azt a szerepet, amelyet a felnőttkori tanulás játszik ebben az összefüggésben amellyel, hogy a személyes fejlődéshez és az önmegvalósításhoz is hozzájárul. A megvalósítás azonban – néhány kivételtől eltekintve – még gyerekcipőben jár¹. A legtöbb oktatási és képzési rendszer továbbra is jórészt a fiatalok oktatására és képzésére összpontosít, és csak korlátozott mértékű változások történtek a rendszerek átalakításában annak érdekében, hogy azok tükrözzék az egész életen át tartó tanulás szükségességét. További 4 millió felnőttnek kellene bekapcsolódnia az egész életen át tartó tanulásba ahhoz, hogy elérjük a részvételi aránynak azt a referenciaértékét, amelyben a tagállamok az „Oktatás és képzés 2010” program² keretében megegyeztek. Újabb kutatási eredmények³ megerősítik a felnőttkori tanulásba való befektetés fontosságát. A társadalmi és egyéni hasznok közé sorolhatjuk a nagyobb arányú foglalkoztathatóságot, a termelékenység fokozódását, a jobb minőségű állásokat, illetve az alacsonyabb kiadásokat a munkanélküli ellátások, a szociális támogatások és a korengedményes nyugdíjak terén. Növekszik ugyanakkor a társadalmi megtérülés a fokozottabb polgári részvétel, a jobb egészség, a bűnözés visszaszorulása, valamint az egyéni jólét növekedése és az önmegvalósítás kiteljesülése révén is. Az idősebb felnőttek körében végzett kutatások azt mutatják, hogy egészségesebbek azok, akik bekapcsolódnak a tanulásba. Ez pedig az egészségügyi ellátásra fordított költségek csökkenésével jár.⁴ 1 „Az oktatás és képzés korszerűsítése: kulcs Európa jólétéhez és társadalmi kohéziójához – A tanács és a bizottság 2006. évi közös időközi jelentése az »Oktatás és képzés 2010« munkaprogram megvalósításában elért haladásról.

8.2. Parallel texts in target language

8.2.1. Teaching Appraisal in Higher Education: An Australian Perspective

Journal Article, R. John Casey, Patricia Gentile and Stephen W. Bigger, Vol. 34, No. 4 (Dec., 1997), pp. 459-482

Higher Education 34: 459–482, 1997.

© 1997 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

459

Teaching appraisal in higher education: an Australian perspective

R. JOHN CASEY¹, PATRICIA GENTILE² & STEPHEN W. BIGGER^{1,*}

¹Department of Chemical Sciences, Victoria University of Technology, P.O. Box 14428, MCMC, Melbourne, 8001, Australia; ²Student Learning Unit, Victoria University of Technology, P.O. Box 14428, MCMC, Melbourne, 8001, Australia (* Author for correspondence)

Abstract. The current literature on the evaluation of teaching in higher education institutions is reviewed critically and evaluated from an Australian perspective. The issues of what constitutes “good teaching” and how effective teaching can lead to quality in teaching are discussed together with the reasons for introducing appraisal systems. The “professional development” and “duties-based” models of teaching appraisal are summarized and assessed along with the various sources of information which can be used as inputs to the appraisal process. The problems associated with appraisal systems are identified and recommendations are made as to the design of appraisal systems which are valid, reliable and have high user acceptability.

Preamble and background

Most Australian universities have units which are devoted to the study of teaching and learning in higher education, to the study of the institution itself, and to the translation of educational discoveries and innovations into practical strategies which are propagated throughout the faculties. The detailed development and implementation of a system of teaching appraisal is usually associated with these units, and advisory responsibilities in areas of educational quality are sometimes incorporated into their routine activities. The more specific functions of these units include the development and implementation of resources and mechanisms for improving teaching and learning; the responsibility for quality assurance; the development and implementation of feedback mechanisms to ensure that the institution is meeting the educational goals of its mission; and the generation of indicator statistics for the institution in areas related to teaching and learning. In the absence of such a unit, it is difficult to see how any major initiatives in appraisal of teaching can occur.

At a national level, teaching quality has always been a major concern of Australian universities although the evaluation of teaching effectiveness and related concerns have a surprisingly short history in Australia. In recent times, teaching quality has been duly acknowledged by the Australian Government via its Department of Education, Employment and Training which published

8.2.2. Adult Education – Too important to left to chance

**Research Report for the All Party Parliamentary Group for Adult Education (APPG)
– Inquiry into Adult Education, Dr Deirdre Hughes OBE, Karen Adriaanse and Dr
Sally-Anne Barnes, 2016**

Leading to successful outcomes

“ The quality of teaching is so important ”

(Adult Learner)

“ They found out I was dyslexic and the support has made all the difference. At last I know I am not stupid! ”

(Adult Learner)

“ Knowing that I’m on my way to a better life. I will not give up. ”

(Adult Learner)

This section explores what leads to successful outcomes and provides some brief illustrations of good and interesting policies and practices to feed into future developments. Recent theories and practices have emphasised the importance of personal agency leading to successful outcomes. Savickas et al, (2009) 66 ask: “How many individuals design their own lives in the human society in which they live?” Systematic interventions indicate the need to take holistic views of individuals with emphasis on the cultural and contextual location of adult education. Richardson and Schaeffer (2013) 67 indicate it is necessary to have a course of action about learning and/or work that advantages individuals and has potential for satisfaction, success and meaningful careers.

Respondents were asked a number of questions in the online survey on the outcomes of attending an adult learning course. First, respondents were asked about what skills they had improved as a result of their learning. A significant number reported that their subject knowledge had improved (68 per cent). Improvement in softer skills was also reported, as well as improving their learning and study skills. Table 5.1, below, presents the range of skills improved as a result of attending an adult learning course.

Learners in the focus groups were asked about what motivated them to stay, for example:

“ The teachers are very good and patient. They are good at relating English and maths into your everyday life. ”

(Adult Learner)

“ The fact that the peer mentoring course is 2 days over 6 weeks gives you a chance to reflect on your learning. ”

(Adult Learner)

8.2.3.

Peer Review

What Adult Learners Can Teach Us about All Learners: A Conversation with L. Lee Knefelkamp

By: Laura Donnelly-Smith

What are the critical challenges that higher education must consider with respect to adult learners?

One critical issue is that we still write about college in most of our texts with the assumption that the students are eighteen to twenty-two years old. Troy Duster of NYU and I were once coteaching an intercultural learning class. He went to the blackboard and wrote, “95 percent minority”—about the population of Los Angeles public schools—and asked “What’s wrong here?” Of course, it’s that 95 percent isn’t a minority at all. You could see people really thinking about that. We need to have in our heads a similar image of adult learners. The vast majority of learners in higher education are not eighteen to twenty-two. The minority is now the majority. We are still focusing a great deal of our research on what used to be the traditional. What was traditional is now the nontraditional. That is truly a seismic shift.

Second, we haven’t realized all the different ways we can use scheduling, technology, and communication to be responsive to adult learning. The structure is still mired in the assumptions of traditional and residential. Finally, one thing that K. Patricia Cross did, decades ago, was to focus on understanding the unique capabilities of the student. You need to design curriculum that is responsive. But what Cross was able to do in the American mind, long before population statistics changed, was to say, We have a variety of learners and nontraditional-aged learners need to be taken into account. Any individual differences—first-generation students, adult students, new learners, etc.—cause us to think about *all* learners. The challenge for the faculty is taking into account the vast experience of adult learners, and putting ourselves into a more dialogic teaching mode. We can’t just assume that we’re delivering knowledge in one direction. The students are not vessels to be filled. We’re not the font of knowledge—the real challenge is in the interplay. It needs to make the academy not less learned, but more humble and more open to the exchange.

How can faculty members be responsive in their teaching of adult students?

We need to treat adult students as colearners, and we need to do that for traditional-aged students, too. One of the great notions of John Dewey is that learning is meaningful to the degree that we can connect it to the concrete experiences of our student’s lives. So adult learners bring a rich array of life learning and life experiences to the classroom. And good teaching for adult learners needs to first assess who they are and then needs to connect the classroom material to that rich archive of their life learning. There’s a triad of adult learning: Who the students are—their knowledge and background and situation; what we have to offer them—the knowledge base; and what they are going to use the knowledge for—the job they’re going to do.

8.2.4. Thematic Review on Adult Learning, Canada, OECD, 2001

The Effectiveness of Adult Education

Throughout Canada, there seems to be relatively little known about the effectiveness of adult education programs. The Country Report includes a chapter (Chapter IV) on assessing the effectiveness of adult training, but most of the chapter covers general methodological issues; the only real results cited in the chapter describe a small handful of evaluations of short-term job training programs, many of which indicate that such programs are ineffective and one of which — an evaluation of the Canadian Jobs Strategy — suggests that any positive benefits declined over time.³⁴ A review of adult education and training by Human Resources Development Canada (Baran et al., 2000) contains a brief section on effectiveness. It concludes that the training provided by firms for their own employees is generally associated with substantial benefits for both participants and firms, and benefits are much higher than those for public-sponsored training programs for the disadvantaged. (The low returns for public programs may reflect the lower skill levels of trainees in government programs and the weaker links to employers.) . However, the review draws largely on U.S. and European results, and there are few Canadian studies. From a federal perspective, there are more concise efforts on providing labour market information (LMI) for the design of different types of training programmes. They focus on the types of skills and levels of education or literacy found in the population. In fact, according to the Background Report, the Skills and Learning Agenda has made Labour Market Information an important component. Efforts up to now have focused on better labour market information such as data on wages, job openings, or a number of surveys such as the National Graduates Survey (NGS) the International Adult Literacy Survey or the Adult Education and Training Survey (AETS).

At the local level, we repeatedly asked for evidence about dimensions of effectiveness, but were often unable to obtain any relevant information. The principal exception was community colleges, which often have systems of following up their graduates (but not non-graduates). For example, British Columbia has a system of following program completers, with relatively extensive measures available;³⁵ Quebec has a system of following graduates, with some statistics are reported in their annual Education Indicators; New Brunswick has been able to achieve a particularly high response rate (about 80%) in its follow-up system;³⁶ and the Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology also has a follow-up system.³⁷ Useful as these results are for detecting patterns among students, programs, and colleges, they are still incomplete partly because of low response rates, but also because comparisons are unclear: Without information about what happens to those who did not enrol in these institutions, or what happened to noncompleters, it's difficult to assess the improvement in employment or satisfaction associated with postsecondary education.

8.2.5. Glickman, C., Gordon, S., and Ross-Gordon, J. (2007). Supervision and instructional leadership: A development approach. New York: Pearson.



Adult Learners: Characteristics, Qualities, and Needs

Andragogy is the study of how adults learn and is a theory developed by Malcolm Knowles based on a variety of research centered on adult development, needs, and learning styles. Below is a description of Knowles' five underlying assumptions, along with specific applications of these five components expanded upon by other researchers and theorists. More recent theories of adult learning have called these assumptions into question, proposing that there may be degrees or certain conditions under which they apply or that self-direction, for instance, may be desirable but not always the reality of adult learners. Nevertheless, these assumptions continue to serve widely as a general guide for thinking about adult learners.

1. Adult learners are generally self-directed

- They often have a psychological need for self-direction
- They need empowerment and opportunities for nurturing self-direction
- Adults want to be treated as capable of self-direction, with time to work on their own or collaboratively
- Adults accept responsibility for their learning if it is perceived as timely and relevant
- Adults often expect to be held accountable, which supports effective self-directed learning

2. Adult learners need to know the importance and relevance of what they're learning

- The purpose of the learning should be established before engaging in the process
- Adults' readiness to learn is strongly impacted by the relevance of the task to their lives and work
- Adults need to engage in real-world problem solving; they seek solutions in education to bridge where they are to where they want to be
- Adults have competing interests; clearly establishing the importance of a given study makes it more

valuable and meaningful

3. Adults bring a variety of experiences that should be utilized in their learning

- Their experiences are the foundation of their learning are part of their continual growth
- These experiences can and should be tapped into for the benefit of all learners
- They come to learning with expectations about the process and established patterns of learning

4. Adults are results-oriented and want to shift quickly from theory to application

- Adults are performance-centered and want to immediately apply new knowledge
- Adults may be skeptical about new learning and want to test ideas before accepting them
- They often have specific outcomes in mind and may disengage in learning if it doesn't move towards those outcomes

5. Adult learners are intrinsically motivated and work best when learning has clear, relevant goals

- Adults work best when they are involved in setting relevant and achievable goals
- The path to those goals should be related to and applicable to their learning
- Intrinsic motivation is strongest when the tasks are timely and appropriate

Reference Glickman, C., Gordon, S., and Ross-Gordon, J. (2007). Supervision and instructional leadership: A development approach. New York: Pearson.

© 2015 EL Education Inc.-Revised November 2015 Adapted from Glickman and Gordon (2007)