

A FELNŐTTEK TANULÁSÁNAK ÉS KÉPZÉSÉNEK MEGHATÁROZÓ TRENDJEI

TANULMÁNYOK

SZERKESZTŐK:

KERESZTY ORSOLYA
KOVÁCS ZSUZSA
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA



A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei

Tanulmányok

A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei

Tanulmányok

Szerkesztők:

Kereszty Orsolya, Kovács Zsuzsa,
Kraiciné Szokoly Mária

Budapest, 2017



A kötet az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola kutatástámogatási pályázata keretében, „A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei: változások és fejlesztések a szak- és felnőttképzésben és a felsőoktatásban” c. projekt támogatásával készült.

Lektorálta: Benkei Kovács Balázs, Engler Ágnes

© Szerzők, 2017

© Szerkesztők 2017

ISBN 978-963-284-867-9



www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Projektvezető: Sándor Júlia

Felelős szerkesztő: Gaborják Ádám

Tipográfia: Anders Tibor

Borító: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai munkák: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.

Tartalom

Előszó	7
<i>Berényi Sára Fruzsina, Kraiciné Szokoly Mária</i> Pillanatkép a duális képzés bevezetéséről	9
<i>Hegyi-Halmos Nóra</i> Az életút-támogató pályaaorientáció európai uniós ajánlásai és közoktatási gyakorlata néhány tagállamban	31
<i>Kasza Georgina</i> A felsőoktatás nemzetközivé válása: reflexiók és megközelítések a nemzetközi szakirodalomban	49
<i>Kasza Georgina</i> A nemzetközi felsőoktatási mobilitás folyamatait meghatározó társadalmi-gazdasági változások, a mobilitás tendenciái.....	67
<i>Mérei Zsófia</i> Utógondozottak tanulási hátrányai szakértői interjúk elemzésének tükrében.....	85
<i>Mérei Zsófia</i> Nemzetközi jó gyakorlatok feltárása a gyermekotthonban felnőtt fiatal felnőttek kapcsán.....	105
<i>Pap Anna</i> Szakképzési centrumok az oktatáspolitiká tükrében	125
<i>Pap Anna</i> A tanulási zavar mint a szakképzés egyik kihívása	147
<i>Stéber Andrea</i> A munkához kapcsolódó tanulás nemzetközi tendenciái	173
A kötet szerzői	193

Előszó

Az új évezred gyors és markáns változásai nagy hatással vannak az oktatás és a képzés, azon belül a felnőttképzés világára. Egymást követik a nemzetközi és hazai felnőttképzést érintő stratégiai állásfoglalások, az intézményrendszer jogi környezetét, struktúráját és működését befolyásoló hazai törvényi változások, amelyek a gazdaság és a szakképzés között feszülő szakadék mielőbbi felszámolását célozzák.

A felnőttképzés e gyors változási folyamatait hazánkban nem, vagy csak kevéssé követi tudományos igényű reflexió, átfogó elemzés. Többek között ez ösztönözte az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógiai Programjának vezetőit és oktatóit, hogy ösztönözzék doktoranduszhallgatóikat a szakpolitikai változások elemzésére, az elmúlt években a szak- és felnőttképzésben, valamint a felsőoktatásban lezajlott fejlesztések hatásainak vizsgálatára.

A kötet ennek szellemében „A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei: változások és fejlesztések a felnőttképzésben és a felsőoktatásban” című 2016. évi, doktoranduszok számára kiírt doktori iskolai pályázati felhívásra készült pályaművekből válogat. A tanulmányok szerzői doktori tanulmányaik különböző szakaszában vannak, így van, aki éppen az első-második szemesztert zárja, és a tanulmány elkészítéséhez még igényli a témavezetői együttműködést, más a tanulmányai végén jár, és akad, aki már megvédte a doktori disszertációját.

Kérjük a tisztelt Olvasót, fogadja szeretettel hallgatóink munkáit, amelyek bepillantást engednek az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetben folyó tudományos munkába is.

2017. január

Kereszty Orsolya

Kovács Zsuzsa

Kraiciné Szokoly Mária

szerkesztők

Berényi Sára Fruzsina, Kraiciné Szokoly Mária

Pillanatkép a duális képzés bevezetéséről

Bevezetés

Az európai, benne a magyar gazdaság versenyképessége megőrzésének feltétele, hogy a gazdaság és a munkaerőpiac által elvárt, gyorsan változó szakemberszükségletet az oktatás képes legyen kielégíteni, csökkenjen a távolság a gazdaság elvárása és az oktatás céljai és lehetőségei között. E kihívás nagyban érinti, tartalmi-módszertani megújulásra készíti a magyar felsőoktatást is. A munkaerőpiac változásait és állandóan formálódó elvárásait rövid időn belül követni és kiszolgálni képes szakképzés – ennek részeként a felsőoktatás – átalakításához szükséges lépés a duális képzési rendszer bevezetése és megszilárdítása. A duális képzés célja „olyan szakképzett munkaerő biztosítása, akik felsőfokú képzésük befejezését követően, azonnal, többéves továbbképzés és további anyagi ráfordítás nélkül képesek belépni a munka világába. Ezáltal gyors és hatékony eszköz a minőségi munkaerőhiány kezelésére” (*Humanitas Socialis Kft.*, 2015). A duális képzés új iránya a felsőoktatásban, a hallgatók számára biztosítja, hogy az elméleti tudás megszerzésével párhuzamosan, vele egy időben saját élményből eredő tapasztalatokat, gyakorlatot szerezzenek a munka világában, megalapozzák, fejlesszék munkaerőpiaci és szakmai kompetenciáikat. A felsőoktatás olyan képzési iránya ez, amely lehetővé teszi, hogy a frissdiplomás pályakezdő már gyakorlattal rendelkező munkavállalóként lépjen ki a munkaerőpiacra (*Duális Képzési Tanács*, 2015).

A duális képzési forma a maga újszerű szemléletével az oktatásnak, azon belül a felsőoktatásnak az eddigiektől eltérő formáját jelenti. Sikeres bevezetésének igénye, amelynek egyik nem elhanyagolható hozadéka, hogy az állam megoszthatja a gazdasági szféra szereplőivel az oktatással, képzéssel járó költségeket – nemcsak a kormányzati ok-

tatáspolitikai, hanem a képző intézményeknek és a gazdálkodó szervezeteknek is igénye (*Humanitas Socialis Kft.*, 2015). A duális képzés bevezetésének kevéssé előkészített, gyors bevezetése és az azóta eltelt rövid idő, valamint a gyakori jogszabályi változások miatt még nincsenek tapasztalatok, a képzés gyakorlata nem kiforrott, inkább kísérleti állapotnak tekinthető.

Jelen kutatás célja, hogy három nézőpontból: a felsőoktatás, az oktatáspolitikai, valamint a gyakorlati képzésbe bevont gazdálkodó szervezet egy-egy képviselőjének véleménye alapján vizsgálja a duális képzés felsőoktatásba történő bevezetésének első tapasztalatait. A félig-strukturált interjú módszerével elvégzett kutatás pilot jellegűnek tekinthető, előzetes vizsgálódást jelent a doktori disszertáció keretében végzendő későbbi, módszerében és célcsoportjában gazdagabb kutatáshoz, amely arra a kérdésre keresi majd a választ, hogy a duális képzés bevezetése beváltja-e a hozzá fűzött reményeket, s az ilyen jellegű képzésben végzett hallgatók valóban előnyösebb helyzetben vannak-e a munkaerőpiacon. Nyilvánvaló számunkra, hogy jelen kutatás eredményeiből – a bevezetés óta eltelt rövid idő, valamint a megkérdezettek számának alacsony volta miatt – messzemenő következtetések nem vonhatók le, azonban a három interjú nagyban hozzájárulhat a későbbi doktori kutatás hipotéziseinek felállításához, a kutatási módszerek meghatározásához és az empirikus kutatás célcsoportjának kiválasztásához.

A duális képzés történeti előzményei és fogalma

A „duális képzés” előzménye és fogalma nem új keletű az oktatás világában, a tapasztalat útján történő tanulás történetileg a tanulás–tanítás világának korai, természetadta formájában, később az intézményes rendszereiben is alapvető jelentőségű volt. Hazánkban számos történeti dokumentum ad segítséget a duális képzés pedagógiatörténeti előzményeinek tanulmányozásához. Adaléklak szolgálhatnak az iskolai nevelésre, ezen belül a plébániai iskolákra, a hittudományi oktatás intézményeinek történetére vonatkozó pedagógiai vonatkozású egyháztörténeti dokumentumok, a Mária Terézia nevéhez fűződő 1777. évi Ratio Educationisról szóló dokumentumok és tanulmányok, majd a népoktatásról szóló, Eötvös József nevéhez fűződő 1868. évi 38. törvény, amely többek között elsőként bevezette az általános iskolakötelezettséget, a rászorultsági alapon járó tandíjmentességet, az anyanyelvi oktatást. Az általános tankötelezettség és a népiskolai hálózat bevezetésével párhuzamosan fejlődött tovább az államilag elismert szakmákra felkészítő duális képzés rendszere, az általános és szakmai képzés közép- és felsőfokú struktúrája.

A hagyományos értelemben vett duális képzés alapját a középkori céhek és iparostestületek által szervezett – az inasévektől a mesterképzésig tartó – képzési rendszer jelentette. Első iskolái az egyházi és az ipari vasárnapi iskolák voltak, amelyekből a 19. sz. végén kifejlődött a szakiskolák rendszere (Szabó, 1997). A 20. század elejétől a második világháborúig tartó időszakban már együttműködés alakult ki az oktatási intézmények és az ipar nagyvállalatai között. A nagy gyárak saját képzési infrastruktúrával, gyakorlati műhelyekkel rendelkeztek, mintegy megvalósítva a duális képzés feltételeit (Vörös, 2014).

Az 1990-es években duális képzésen a szakképzés olyan rendszerét értették, amelyben az iskola és a gazdasági szervezet együttesen járul hozzá a tanulók szakképzéséhez. A szakmunkásképző iskolák a tankötelezettségüknek már eleget tett 16 éves fiatalok szakmai-elméleti oktatását látták el. Az állam kötelezettsége volt biztosítani az elméleti-szakmai ismeretek oktatását, míg a gyakorlati oktatás a gazdálkodó szervezetek (vállalatok, magánmunkáltatók, vállalkozók, költségvetési szervek, szövetkezetek, kisiparosok, kereskedők stb.) feladata volt. E rendszer érintette mind az iskolák, mind a tanulók, mind a gazdálkodó szervezetek jogállását. Ennek megfelelően a gyakorlati oktatást – a hagyományok szellemében, de korszerűsített formában – a vállalatok, a gazdálkodó szervezetek szakképzési tanulószerveződés keretében látták el. A tanulói jogviszony a tanulószerveződés alapján az iskolába történő felvétellel jött létre a tanuló és a gazdálkodó szervezet között (Benedek, 1992).

A duális képzés fogalmának megközelítése különbözik a szakképzésben és a felsőoktatásban.

A szakképzés vonatkozásában a Nemzeti Munkaügyi Hivatal megfogalmazása szerint a duális képzés fogalma a következő: „amikor a szakképzési feladatok felelősségén és költségein a kölcsönös érdekek elismerése alapján megosztozik az állam és a gazdaság, duális szakképzésről beszélünk. A duális szakképzés alapvetően az iskolai rendszerű (középfokú) szakképzésben valósul meg¹ (Nemzeti Munkaügyi Hivatal, 2014).

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény meghatározza a duális képzés felsőoktatásban használt fogalmát: „a duális képzés a műszaki, informatika, agrár, természettudomány vagy gazdaságtudományok képzési területen indított gyakorlatigényes alapképzési szakon, szociális munka alapképzési szakon, illetve a felsorolt képzési területhez tartozó mesterképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szak – képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően meghatározott, teljes idejű, a képzési időszakra, a képzés módszereire, a tanórára, a megszerzett tudás értékelésére

¹ Megjegyzendő, hogy a felsőoktatásban is létezik az úgynevezett hallgatói munkaszerződés, amely alapján ugyancsak duális elven folyik a diplomás képzés (Nemzeti Munkaügyi Hivatal, 2014).

egyedi rendelkezéseket tartalmazó – tanterve szerint a gyakorlati képzés a Duális Képzési Tanács által meghatározott keretek között, minősített szervezetnél folyik” (Országgyűlés, 2011. évi CCIV. törvény, 2011).

Általánosságban elmondható, hogy a duális képzés fő célja a szakképzés és a gazdaság közötti kapcsolat, együttműködés erősítése, a képzés területén a gyakorlat oldalának, a szakképzésből kikerülő szakmai kompetenciáinak erősítése. A képzés párhuzamosan, egy időben zajlik a gyakorlati képzést vállaló gazdálkodó szervezetnél és az oktatási vagy felsőoktatási intézményben. A gazdálkodó szervezet biztosítja az adott szakmához szükséges szakmai képességek, kompetenciák megalapozását, fejlesztését, a képző hely megteremti az elméleti képzéshez szükséges intézményes, személyi és tárgyi feltételeket.

A duális képzés törvényi háttere

A dolgozat e fejezete a duális szakképzés, a duális felnőttképzés és a duális felsőoktatás vonatkozásában az elméleti és gyakorlati képzés arányának megoszlására, az oktatásban részt vevő, gazdálkodó szervezetekkel szemben támasztott hozzájárulási kötelezettségekre és a tanulók juttatásaira fókuszál.

Az oktatás szabályozását számos törvény érinti, azonban kutatásunk szempontjából kiemelendő a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény, a 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény, valamint az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről szóló 133/2010. (IV. 22.) kormányrendelet.² A továbbiakban a szakképzési, a felnőttképzési és a felsőoktatási törvény dolgozatunk szempontjából legfőbb vonatkozásait érintjük.

A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény

A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvényt az Országgyűlés azzal a céllal alkotta, hogy „Magyarországon a munkaerőpiac és a gazdaság által keresett és elismert

² A kormányzás szervezeti átalakítása miatt a minisztériumok elnevezése és feladatköre sokszor változott, ami megnehezíti a törvényi háttér elemzését, és érintette az oktatás-képzés világát.

szakképesítéseknek az esélyegyenlőség elve érvényesítésével történő megszerzésének biztosítása, a globális és a nemzetgazdaság igényeinek kielégítésére egyaránt alkalmas, rugalmas, a foglalkoztathatóságot elősegítő szakképzési rendszer működésének elősegítése, valamint az Alaptörvényben meghatározott művelődéshez és munkához való jog” érvényesüljön (*Országgyűlés*, 2011. évi CLXXXVII. törvény, 2011). A törvény rendelkezik az úgynevezett kamarai garanciavállalás intézményrendszerének bevezetéséről a gazdálkodó szervezeteknél folyó gyakorlati képzés elsődlegességének megerősítése és a duális képzés kiszélesítése érdekében: „a duális szakképzésnek olyan életszerű, a magyar sajátosságokhoz igazodó rendszerét alkottuk meg, amelynek lényege a munkatevékenységbe ágyazott szakmatanulás pedagógiai modelljének megalkotása. A szakmatanulás folyamatában pedig a virtuális tudáselemek helyett a munkaerőpiacon jól értékesíthető kompetenciákat, munkaműveleteket helyeztük a középpontba” (*Parragh*, 2013).

A törvény úgy rendelkezik, hogy „a tanuló gyakorlati képzése a szakképző iskola és a gyakorlati képzést folytató szervezet közötti együttműködési megállapodás alapján abban az esetben folytatható, ha a szakmai és vizsgakövetelményben a gyakorlati képzésre előírt képzési idő negyven százaléknál kevesebb” (*Országgyűlés*, 2011. évi CLXXXVII. törvény, 2011), másrészt a gyakorlati képzés idejéről, ami fiatalok esetében a napi hét órát, nagykorú tanuló esetében pedig a napi nyolc órát nem haladhatja meg.³

A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2011. évi CLV.⁴ törvény a szakképzésre vonatkozóan rendelkezik a hozzájárulás teljesítésének módjáról és a tanulószervezet tartalmáról, valamint a tanulók juttatásairól.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény a duális képzésre vonatkozóan nem tartalmaz jelentős változásokat. Azonban fontos megjegyezni, hogy a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló törvényt a jogalkotó folyamatosan pontosítja a gazdálkodó szervezetek oktatásba történő bevonásának szélesítése érdekében. Ezzel a duális képzés ismertségét, elterjedését és népszerűségét is fokozni kívánja. E cél megvalósulását szolgálja a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény mellett a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról szóló

³ Megjegyzendő, hogy a 39/2012. (XI. 21.) EMMI-rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és ismereti követelményeiről külön rendelkezik, benne utal az egyes képzési területekre vonatkozó elméleti és gyakorlati képzés arányáról, amely szakterületenként különböző arányú [39/2012. (XI. 21.) EMMI-rendelet, 2012].

⁴ A dolgozatban vizsgált három törvényen (szakképzési törvény, felnőttképzési törvény, felsőoktatási törvény) kívül a szakképzési hozzájárulási törvény is számos utalást tartalmaz a duális képzésre vonatkozóan.

2015. évi LXVI. törvény. Eszerint a szakképzési hozzájárulási kötelezettség az államilag támogatott létszám tekintetében teljesíthető duális képzés keretében szervezett szakmai gyakorlattal is. További fejlesztő célú intézkedést jelentett, hogy a duális képzésbe történő bekapcsolódás esetén a kis- és középvállalkozások a bruttó kötelezettségük mértékét meghaladó teljes összeget visszaigényelhettek.

A 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény

Az első, 2001. évi CI. felnőttképzési törvény szerint a felnőttképzés olyan, az iskola-rendszeren kívül folytatott általános, nyelvi vagy szakmai képzést jelentett, amely képzési programon alapult, és egy képesítés megszerzését vagy bizonyos kompetenciák elsajátítását célozta (*Országgyűlés*, 2001. évi CI. törvény, 2001). Az új, 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény számos változást hozott a felnőttképzés világában. Meghözatalának oka volt többek között „az évek alatt tapasztalt szabályozási hiányosságok, a cél-tévesztett akkreditáció, a Felnőttképzési Akkreditációs Testület felemás jogállása, a művelődési és a civil szféra számára túlságosan merevnek bizonyuló” szabályozás (*Farkas–Henczi*, 2014).

Az új törvény célja, hogy „a hazánkban élő személyek meg tudjanak felelni a gazdasági, kulturális és technológiai fejlődés kihívásainak, eredményesen kapcsolódhas-sanak be a munka világába, sikeresek lehessenek életük során, és a felnőttkori tanulás és képzés segítségével az életvitel minősége javulhasson”, ehhez „szükség van a szakmai, a nyelvi és a támogatott képzések szervezettségének növelésére, tartalmuk minőségének és megvalósításuk ellenőrzésének erősítésére” (*Országgyűlés*, 2013. évi LXXVII. törvény, 2013). A felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról szóló 59/2013. (XII. 13.) NGM-rendelet szerint a felnőttképzésre vonatkozóan a szakmai végzettség megszerzéséhez szükséges tanulmányok elméleti és gyakorlati képzési arányát modulrendszerű programkövetelmény-javaslat esetén modulonként, nem modulrendszerű javaslat esetén a programkövetelmény egészére kell meghatározni (Felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartása) [59/2013. (XII. 13.) NGM-rendelet, 2013]. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara szakmai ajánlása az elméleti és gyakorlati órák arányára 30–70%-ot jelöl meg, azzal a kitételrel, hogy az ettől való eltérés indokolt esetben elfogadható (*Farkas–Henczi*, 2014). A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2011. évi CLV. törvény a felnőttképzésre vonatkozóan is rendelkezik a szakképzési hozzájárulás teljesítésének lehetséges módjáról.

A felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény rendelkezik a felnőttképzést folytató intézmény és a képzésben részt vevő felnőtt között létrejövő felnőttképzési szerződésről, a pénzbeli juttatás mértékéről.

Véleményünk szerint a felnőttképzés keretében megvalósuló duális képzés szabályozásának egyik legfontosabb új tartalmi eleme az, hogy az a felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról szóló 59/2013. (XII. 13.) NGM-rendeletben jelenik meg, amely részletesen szabályozza a képzési időt mind az óraszámok, mind a gyakorlati és elméleti képzés arányának tekintetében. A képzés keretei között tartandó óraszámok alsó és felső korlátját is tartalmazó előírások egységesebbé teszik a felnőttképzést, megszűnik az óraszámoknak a korábbi szabályozás következtében kialakult nagymértékű szórása. A gyakorlati és elméleti képzés megoszlásának rögzítése pedig minőségi és tartalmi szempontból egyenértékűvé teszi az egyes intézmények által indított képzéseket.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény

A duális képzés felsőoktatásban használatos meghatározása a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény megfogalmazása szerint: „a műszaki, informatika, agrár, természettudomány vagy gazdaságtudományok képzési területen indított gyakorlatigényes alapképzési szakon, szociális munka alapképzési szakon, illetve a felsorolt képzési területhez tartozó mesterképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szak – képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően meghatározott, teljes idejű, a képzési időszakra, a képzés módszereire, a tanórára, a megszerzett tudás értékelésére egyedi rendelkezéseket tartalmazó – tanterve szerint a gyakorlati képzés a Duális Képzési Tanács által meghatározott keretek között, minősített szervezetnél folyik” (*Országgyűlés*, 2011. évi CCIV. törvény, 2011).

A nemzeti felsőoktatási törvény ezzel azt célozza, hogy megteremtődjék a felsőoktatásba néhány éve bevezetett duális képzés jogszabályi háttere, bevonja az oktatásba a gazdasági szereplőket, és ezzel elősegítse a duális képzés elterjedését. Ennek érdekében a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló törvény is rendelkezik a hozzájárulás teljesítésének módjáról, kedvez a tanulói juttatások szabályozásánál azoknak a gazdálkodó szervezeteknek, amelyek aktív szerepet vállalnak a duális képzésben.

A duális képzés mindhárom vizsgált formájánál egyértelműen megfigyelhető a jogalkotó azon szándéka, hogy a képzés során az elméleti képzés mellett a gyakorlati képzés

is mind nagyobb teret nyerjen, valamint hogy a gazdálkodó szervezeteket érdekeltté tegye a képzésben való részvételben.

A duális képzés bevezetésének első tapasztalatai a Budapesti Gazdasági Egyetemen

A felsőoktatásban a duális képzés még meglehetősen új képzési forma. A 2015–2016-os tanévben néhány felsőoktatási intézmény indított egy-egy szakon duális képzési csoportot, a 2016–2017-es tanévben már több felsőoktatási intézmény indított duális képzést az alap- és mesterszakokon.

A doktori kutatás tervezett célcsoportja a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karának hallgatóit jelenti, ezért összegeztük a 2016–2017-es tanévben a gazdaságtudományok képzési területen duális képzést indító felsőoktatási intézmények listáját.

- Budapesti Corvinus Egyetem: pénzügy és számvitel, gazdálkodási és menedzsment, logisztikai menedzsment, számvitel;
- Budapesti Gazdasági Egyetem: kereskedelem és marketing, nemzetközi gazdálkodás, gazdálkodási és menedzsment, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás, gazdaságinformatikus;
- Eszterházy Károly Főiskola: turizmus-vendéglátás;
- Eötvös József Főiskola: gazdálkodási és menedzsment;
- Kaposvári Egyetem: pénzügy és számvitel, kereskedelem és marketing;
- Kecskeméti Főiskola: gazdálkodási és menedzsment;
- Kodolányi János Főiskola: anyagmérnöki, gazdálkodási és menedzsment, turizmus-vendéglátás;
- Károly Róbert Főiskola: pénzügy és számvitel, gazdálkodási és menedzsment, turizmus-vendéglátás;
- Miskolci Egyetem: pénzügy és számvitel, nemzetközi gazdálkodás, olajmérnöki, kereskedelem és marketing, gazdálkodási és menedzsment, ipari termék- és formatervezés, turizmus-vendéglátás;
- Budapesti Metropolitan Egyetem: pénzügy és számvitel, emberi erőforrások, kereskedelem és nemzetközi gazdálkodás, turizmus-vendéglátás, gazdálkodási és menedzsment;
- Nyíregyházi Főiskola: gazdálkodási és menedzsment;

- Pannon Egyetem: emberi erőforrások, gazdálkodási és menedzsment, kereskedelem és marketing, logisztikai menedzsment, pénzügy és számvitel, számvitel, turizmus-vendéglátás, vezetés és szervezés, turizmus-menedzsment;
- Szolnoki Főiskola: kereskedelem és marketing, pénzügy és számvitel;
- Szent István Egyetem: turizmus-vendéglátás, pénzügy és számvitel;
- Tomori Pál Főiskola: gazdálkodási és menedzsment, pénzügy és számvitel;
- Zsigmond Király Főiskola: gazdálkodási és menedzsment, nemzetközi gazdálkodás, pénzügy és számvitel, emberi erőforrások.

A képzés bevezetése óta eltelt rövid idő, a duális képzést indító intézmények és szakok sokfélesége egyelőre nem teszi lehetővé a tapasztalatok összegzését. Sem az oktatáspolitikai, sem a képzéseket indító felsőoktatási intézmények, sem a gyakorlati képzést vállaló gazdasági szervezetek nem indítottak még átfogó vizsgálatokat a duális képzés bevezetéséről. Felsőoktatásban dolgozó oktatóként azonban fontosnak tartjuk, hogy az új képzési forma bevezetésétől kezdve figyelemmel kísérjük a duális képzés helyzetét, erősségeit és gyengeségeit annak érdekében, hogy a későbbiekben mód legyen az intézményi stratégia és a képzés átgondolt és hatékony tartalmi-módszertani fejlesztésére. Ezért vizsgálatunkban a BGE által indított duális képzések kezdeti tapasztalatait vizsgáljuk.

A Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) története 1857-ig vezethető vissza, az egyetem jogelőd intézménye a Pesti Kereskedelmi Akadémia volt. A BGE jelenlegi formájában 2000. január 1-jén Budapesti Gazdasági Főiskola néven jött létre a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola, a Külkereskedelmi Főiskola és a Pénzügyi és Számviteli Főiskola egyesítésével, majd 2016. január 1-jén alkalmazott tudományok egyeteme státuszt kapott. Az egyetem mintegy 16 000 hallgatójával Magyarország egyik meghatározó felsőoktatási intézménye.

A Külkereskedelmi Kar története 1957-re nyúlik vissza, amikor megalakult a Külkereskedelmi Levelező Iskola, amely 1962-ben önálló Felsőfokú Külkereskedelmi Szakiskolává vált. 1971-ben Külkereskedelmi Főiskola elnevezéssel az intézmény főiskolai rangot kapott. 1986-ban kezdődött az arab és a japán nyelv oktatása, majd 1992-ben nemzetközi együttműködésben az angol és francia nyelvű szakmai oktatás. Jelenleg mintegy 4000 hallgató tanul a különböző típusú képzési programjain.

A Budapesti Gazdasági Egyetemen (BGE) először a 2015–2016-os tanévben indított duális képzést, öt alapképzési szakon (gazdaságinformatikus, kereskedelem és marketing, nemzetközi gazdálkodás, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás szakok) 58 hallgatóval, majd a 2016–2017-es tanévben a duális képzési portfólió újabb alapképzési szakkal gazdagodott (gazdálkodási és menedzsment szak), 136 hallgatóval és 44 vállalati partnerrel.

A duális hallgatók több mint négyötöde önköltséges finanszírozású, ami a duális képzés jogi szabályozásának hiányosságára hívta fel a partnervállalatok figyelmét. Ugyanis az önköltséges hallgatókkal való szerződés-kötés a gazdálkodó szervezetek számára „gazdaságilag” kedvezőtlenebb, mivel az önköltséges finanszírozású hallgatók esetén a hallgatók részére fizetendő munkadíj nem állítható szembe a szakképzési hozzájárulással (*A Budapesti Gazdasági Egyetem 2015. évi oktatási és gazdálkodási beszámolója*, 2016).

A BGE gazdaságtudományi képzési területen indított duális képzéseinek célja, hogy a hallgatók az egyetemi oktatásban megszerzett tudást a gazdálkodó szervezeteknél aktuális munkafolyamatokba ágyazottan hatékonyan alkalmazzák, így az elméleti ismeretanyag valós, tapasztalati megismerésekkel egészüljön ki, amire a hagyományos felsőoktatási képzés nem minden szak esetén alkalmas (*Zimányi*, 2016).

Zimányi Krisztina kutatása a BGE duális képzéseit vizsgálta a 2015–2016-os tanévben, a hallgatók kérdőíves és a partnervállalatok képviselőinek interjú megkérdezésével, amit összevetett saját intézményi tapasztalataival.

Az elvégzett vizsgálat szerint a duális képzésben részt vevő hallgatók lényegesen motiváltabbak a hagyományos oktatásban részt vevő társaikhoz képest. A duális képzés erősségei között elsősorban a szakmai és gyakorlati ismeretek bővítése szerepelt, míg a gyengeséget a hallgatók közel kétharmada a túlterheltségben látta, illetve a gyakorlati képzéshez kötődő mentorálás nehézségeiben (a mentor személye, túlságosan szigorú követelményei a hallgatókkal szemben, a mentor és a hallgató megromlott kapcsolata), illetve szinte minden esetben a mintatanterv szerinti haladás elvárásának teljesítésében (*Zimányi*, 2016).

Az intézmény oldaláról a duális képzéssel kapcsolatos negatív tapasztalatok az oktatásszervezési tevékenységhez, a megnövekedett humán erőforrás-szükséglettel köthetők. A mérleg pozitív oldalán áll az, hogy a duális képzés egyértelműen növeli az intézmény népszerűségét. A gazdaságtudomány képzési területen országosan a legtöbb hallgató ebben az intézményben vesz részt duális képzésben (*Zimányi*, 2016).

A fenti vizsgálat eredményei megerősítik a duális képzést indító felsőoktatási intézmények körében megfogalmazódó azon általános tapasztalatot, hogy szükséges lenne a szakképzési hozzájárulási törvény pontosítása, megcélózva a kis- és középvállalkozások szélesebb körű bevonását. Ennek érdekében a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló törvényben születtek változtatások a hozzájárulás teljesítésének módjaira és a tanulói juttatások szabályozására vonatkozóan. Ezek kedveznek azoknak a gazdálkodó szervezeteknek, amelyek aktív szerepet vállalnak a gyakorlati képzések lebonyolításában.

A gazdaság kedvező fogadtatását mutatja a kutatás során a gazdálkodó szervezetekkel készített interjúk kiértékelése, amely szerint a vállalatok „a duális képzést minőségi utánpótlás nevelés eszközének tekintik, s ezért vállalják többletköltséget” (Zimányi, 2016).

A duális képzés bevezetésének tapasztalatai a felsőoktatási intézmény, a gyakorlóhelyet biztosító gazdasági szervezet és az oktatáspolitikai szakértő szemszögéből

A kutatás célja, módszere

Jelen kutatás célja, hogy három nézőpontból, a gyakorlati képzésbe bevont gazdálkodó szervezet, a felsőoktatás és az oktatáspolitikai egy-egy képviselőjének megkérdezése alapján vizsgálja a duális képzés felsőoktatásba történő bevezetésének első tapasztalatait. A gazdasági felsőoktatás egy szeletére vonatkozó kutatás általános célja, hogy betekintést nyerjek a törvények gyakorlatban történő alkalmazásának eddigi tapasztalataiba, vizsgálva, hogy a duális képzés vajon a felsőoktatásban is beváltja-e a hozzá fűzött reményeket.

A félig-strukturált interjú módszerével elvégzett kutatás pilot jellegűnek tekinthető, előzetes vizsgálódást jelent a doktori disszertáció keretében végzendő későbbi, módszerében és célcsoportjában gazdagabb kutatáshoz, amelynek során választ keresek arra, hogy a duális képzés törvényi szabályozása módosította-e, és ha igen, milyen mértékben néhány, a gazdaságtudományi képzési területhez tartozó felsőoktatási szak esetében az elméleti és a gyakorlati képzés arányát, a gyakorlati képzés mibenlétét. Milyen módon, milyen ösztönző eszközökkel próbálják a gazdálkodó szervezeteket bevonni a duális képzésbe? Hogyan érinti a duális képzés a hallgatókat, hogyan változik a curriculum, benne a képzési és kimeneti követelmények rendszere, a tanulók juttatásai? Hipotéziseink szerint:

- A duális képzési forma a felsőoktatás, a hagyományos magyar felsőoktatás gyakorlatához képest újszerű képzési forma, amelynek gyakorlata még nem kiforrott, a bevezetés kísérleti állapotban van.
- A duális képzés bevezetése a felsőoktatásba egyaránt előnyös a felsőoktatási intézmények, a képzésben részt vevő gazdálkodó szervezetek és a hallgatók számára.
- A duális képzés megvalósulásában az intézmények és gazdálkodó szervezetek együttműködnek, de az összehangolt, minőségi oktatás megvalósulása még akad.

A szakértőkkel folytatott félig-strukturált interjúvizsgálat során három terület képviselője mondta el véleményét, tapasztalatait: egy fő duális képzésben részt vevő, gazdálkodó szervezetnél dolgozó HR-es munkatárs; egy fő egyetemi oktató a duális képzést indító felsőoktatási intézmény képviselőjében, valamint egy fő felsőoktatási tapasztalattal rendelkező oktatáspolitikai szakértő. Az interjúk 2016 szeptemberében Budapesten és 2016 októberében Székesfehérvárott készültek, és az alábbi területekre fókuszáltak:

- Milyen változásokat hozott a duális képzés bevezetése az intézmények és a hallgatók vonatkozásában?
- Hol mutatkoznak meg jelen pillanatban a bevezetés előnyei, hátrányai?
- Melyek a megvalósítás tartalmi, oktatásszervezési és minőségbiztosítási nehézségei?
- Melyek a bevezetés első tapasztalatai a felsőoktatási és a gazdálkodó szervezetek közötti együttműködés területén?
- Milyen eszközökkel lehetne motiválni további szervezeteket a duális képzésbe történő bekapcsolódásra?

Nyilvánvaló, hogy a jelen kutatás eredményeiből – a bevezetés óta eltelt rövid idő, valamint a megkérdezettek számának alacsony volta miatt – messzemenő következtetések nem vonhatók le, azonban nagyban hozzájárulhat a későbbi kutatás hipotéziseinek felállításához, a kutatási módszerek meghatározásához és az empirikus kutatás célcsoportjának kiválasztásához.

Eredmények

1. sz. hipotézis

1. sz. hipotézisünket, amely szerint „a duális képzési forma az oktatásnak az eddigiektől nagymértékben eltérő formáját jelenti, azonban a duális képzés gyakorlata még nem kiforrott, jelenleg a bevezetés kísérleti állapotában van”, **mindhárom megkérdezett terület szakértője megerősítette.**

A gyakorlati képzést végző gazdálkodó szervezet képviselője kiemelte: annak ellenére, hogy az egyetem szervezett felkészítéseket a gyakorlati képzés vezetőjének és az érintett munkatársaknak, mind az oktatásszervezés, mind a gyakorlati képzés tartalmát illetően vannak bizonytalanságok. *„...minden pénteken itt vannak a duális diákok, arra nincsen órarendünk, hanem az éppen aktuális munkánkba illesztjük*

akkor őket be. [...] a féléves gyakorlatuk ideje alatt az egyetem adja ki azt a tanrendet, és mi ezt cégesítjük, és a cégen belül készítjük el azt az órarendet, amit majd végigvisz a diák. [...] A cég próbál igazodni az iskolához. A diák is jelzi, hogy ezt még ők nem tanulták, mert épp a programozásba vannak benne. [...] A duális diákoknak elméleti oktatásokat is tartottunk. [...] Projektmunkát tanítottunk, az egész szervezetet, folyamatainkat, minőségügygel kapcsolatos területeket, tehát elég komoly elméleti oktatást is kaptak.” – GSZ5

Az egyetem képviselője kiemelte, hogy megnövekedett a duális képzésbe bevont oktatók terhelése, ami várhatóan csökkenni fog, ha kialakult a bizalom a gyakorlólhely és az egyetem munkatársai között. Jelenleg számos oktatási és vizsgaszervezési nehézség tapasztalható. Az oktatáspolitikai szakember bizonytalan tényezőként jelölte meg a minőségbiztosítás és a gazdálkodó szervezet érdekeltségének kérdését.

„...Támogatjuk azt, hogy elővizsgálhassanak a szorgalmi időszakban, vagy megajánlott jegyet szerezzenek, ami mentesíti őket az évközi kiváló munkájuk alapján a vizsga alól, így könnyítve meg a vizsgaidőszakot, amikor dolgozni és vizsgázni is kell egyszerre. Ugyanakkor ezek a lehetőségek a nem duális hallgatók számára is adóttak. Kis intézmény lévén egyedi szempontok figyelembevétele a vizsgaidőpontok esetén is megoldható, de nem fordult elő jelentős számban erre igény.” – FOI

„Nincs igazi minőségbiztosítás, nincs önálló tanmenet, nincs önálló akkreditáció, tehát nem egy önálló képzési formaként jelenik meg, ezért ez egy csomó problémát okoz.” – FOI

„...a cégek alapvetően abban érdekeltek, hogy ha már fizetnek a hallgatónak, akkor ő tényleg valami hasznos dolgot is csináljon. [...] dolgozzon az a hallgató, tehát ne csak tanuljon. Úgyhogy nekik ez volt, illetve [...] olyan típusú javaslatok vannak rendszeresen, hogy az elméleti képzésnek mire kellene kitérnie, és mi az, ami megfelelő.” – FOI

A képzés bevezetésének előkészítettségével kapcsolatban mindhárom megkérdezett személy szerint a partnerek szívesen kapcsolódtak be az új képzési forma bevezetésébe, és a részvételt a továbbiakban is tervezik. Azonban a gyakorlólhely szerint kicsit gyors volt a bevezetés üteme, az egyetemi munkatársak pedig – korábbi tapasztalataik alapján – azt feltételezték, hogy a bevezetés egy kísérleti időszakot fog jelenteni. Az oktatáspolitikai szakértő a jobb előkészítés és az akkreditációs előkészítés hiányát emelte ki.

„Mi úgy indultunk ebben, hogy a magunk részéről támogatjuk [...] Nem volt elvárás, hogy akkor ez most egy ilyen pikk-pakk történet, [...] valószínűleg még csiszolásra szorul. A tapasztalatok hozzák majd a változtatásokat.” – GSZ

„Mint minden új dolog esetén, itt is szükség van arra, hogy a gyakorlatban kiderüljön, hogy az elképzelések közül mi válik be, és mi kevésbé.” – FOI

„...úgy kellene működnie, hogy egy a duális képzésnek van egy külön kialakított, tulajdonképpen egy külön akkreditált képzés lehetne, most nem így van, hanem az eredetileg akkreditált képzésekbe próbálják beszuszakolni a duális képzési formát. [...] Nem jól előkészített.” – OKTPO

Az 1. sz. hipotézis összefoglalásaként megállapítható, hogy a duális képzésben szerepet vállaló résztvevők lelkesek és elkötelezettek. Szerintük – akkreditáció hiányában – a duális képzés jelen formája nem tekinthető önálló képzési formának, hanem a duális képzés hagyományos felsőoktatási képzési formába történő beillesztését jelenti. Tehát nem kiforrott forma, ami a hagyományos munkarendhez képest többletterhet jelent az egyetemnek, a gyakorlólhelynek és a hallgatónak egyaránt. Ez várhatóan csökkenni fog a következő évek fejlesztései során. A duális képzés egyetemi felelőse nem önálló munkakörben, hanem eddigi munkája mellett végzi a képzés szervezését, felügyeletét.

2. sz. hipotézis

A 2. sz. hipotézist, amely szerint „[a] duális képzés bevezetése az oktatási intézmény számára, a képzésben részt vevő gazdálkodó szervezetek számára és a hallgatók számára is előnyös”, **mindhárom terület képviselője megerősítette.**

A duális képzés a gazdálkodó szervezetek számára főként a saját maguk által is képzett munkaerő utánpótlását jelenti; a felsőoktatás számára lehetőség a hallgatói létszám növelésére, a versenyképesség megőrzésére, eszköze a régiós társadalmi-gazdasági kapcsolatok fejlesztésének; az állam számára pedig a duális képzés a szakképzés fejlesztésének egyik kiemelt eszköze.

„...munkaerő-utánpótlás. [...] HR-feladatnak tekintjük és egyfajta befektetésnek.” – GSZ

„27%-kal nőtt 2016-ban a karunkra jelentkezők száma, illetve 26%-kal a felvételt nyert hallgatók száma az előző évhez képest. Ismertségünk a régióban megnőtt, a vállalatokkal való kapcsolatok napi szintűek, melyből nagyon sokat profitál az egyetem.” – FOI

Fontos tapasztalat, hogy a duális képzés és a hagyományos képzés hallgatói között már a bevezetés időszakában érzékelhető különbség van: a duális képzésre felvettek motiváltabbak, teljesítményük jobb, kisebb a lemorzsolódás, és ez nagymértékben növeli a hallgatók majdani elhelyezkedési esélyeit.

„...hajtósabb vagy teherbíróbb. [...] ők egy kicsit komolyabban is veszik a dolgot. Tehát van tétje annak, hogy tanuljanak.” – GSZ

„A duális hallgatók tanulmányi teljesítménye jobb. Egy év tapasztalatunk van, és elmondható, hogy míg a hagyományos hallgatók között volt lemorzsolódás, a duális hallgatók között nem. Magasabb kreditindexet értek el, és több kreditet teljesítettek. Ennek oka, hogy a duális képzésben sokkal motiváltabb hallgatók vesznek részt.” – FOI

„hatalmas hozzáadott értéke van annak, hogy egy diák egy vállalati kultúrát, egy vállalatnak a működését megtanulja az életben [...] tudják, hogy hogyan kell egy kollektív közösségbe beilleszkedni. [...] Elmondható, hogy gyakorlatilag az iskolapadból elkelnek a hallgatóink [...] nemcsak szakmailag felkészültek mind elméleti, mind gyakorlati dolgokban, hanem azokat a soft skilleket is elsajátították a gyakorlataik során, ami nagy hasznukra lesz a munkaerőpiacon.” – FOI

„Aki ebben a képzési formában végez, [...] annak szinte automatikus, hogy ahhoz a céghez megy majd dolgozni. [...] A tapasztalatok azt mutatják, hogy nagyon szoros összefüggés van az elhelyezkedés és a duális képzés között, tehát tényleg az van, hogy a hallgatók 90%-a el tud helyezkedni ott, ahol a képzésben részt vesz.” – OKTPOL

Nem volt konkrét érdemi válasz arra a kérdésre, hogy milyen intézkedéssel, motiváló eszközökkel lehetne emelni a duális képzés szereplőinek részvételi kedvét. A válasz elmaradása a bevezetés kezdeti, kialakulatlan jellegére, a tapasztalatok hiányára, bizonytalanságok meglétére utal. A motivációra és fejlesztésre vonatkozó javaslatok helyett a szervezeti érdekeket emelték ki a megkérdezettek: a gazdálkodó szervezet főként a munkaerő-utánpótlásban, a felsőoktatás a versenyképesség és az oktatók anyagi forrásának megteremtésében érdekelt, az oktatáspolitikai szakértő pedig az állam segítő-fejlesztő szándékát látja benne.

„Egyszerűen nem motivál bennünket semmilyen adózási kedvezmény, vagy bármi. Egyszerűen az utánpótlás, hogy jól szakképzett fiatalok legyenek” – GSZ

„a kar jövője [...] átvittven az oktatók munkahelyének megmaradása miatt is. [...] Több pályázatban is részt vettünk, mely a duális képzés bevezetését támogatta, így volt

lehetőség ezért a pluszmunkáért némi pluszjuttatást is kapni, [...] Ellenzővel egyáltalán nem találkoztam, a nyitottság a meghatározó.” – FOI

„Próbál segíteni annyiban az állam [...] a középméretű cégek lennének egy jó bázis erre. Őket kéne motiválni...” – OKTPO

Összegezve megállapítható, hogy a válaszok megerősítik a 2. sz. hipotézist, amennyiben a duális képzés minden szereplő számára előnyös. A duális képzésben részt vevő hallgatók jobban teljesítenek, tanulmányi eredményeik jobbak a hagyományos rendszerű képzésben tanulókhöz képest. Növeli a gazdálkodó szervezet ismertségét, és lehetőséget nyújt arra, hogy a vállalat saját igényeinek megfelelő munkavállalókat képezzen ki. A felsőoktatási intézmény számára a népszerűség a hallgatói létszám növelését jelenti, míg a hallgatók számára a munkahelyi tapasztalatok birtokában jelentős munkaerőpiaci előnyt képvisel. Mind a gazdálkodó szervezet, mind az oktatási intézmény érdekelt a duális képzéshez történő csatlakozásban. Az államnak pedig célszerű lenne tovább ösztönöznie a közepes méretű vállalkozások bekapcsolódását a duális képzésbe.

3. sz. hipotézis

A 3. sz. hipotézis, amely szerint „[a] duális képzés megvalósulásában az intézmények és gazdálkodó szervezetek együttműködnek, de az összehangolt, minőségi oktatás megvalósulása még akadozik”, **igazolást nyert**. Ami a gyakorlati képzés tartalmát, módszerét illeti, igen változatos a kép, de az együttműködés a felsőoktatási intézmény és a gyakorlóhely között a mindennapokban nyilvánvaló.

„Az egyetemmel a kapcsolattartás nagyon intenzív. Workshopokat tartanak, megbeszéléseket tartunk, telefonon, e-mailben folyamatos a kommunikáció. Jó is a kapcsolat.” – GSZ

„...egy közkapcsolatokkal foglalkozó munkatárs face to face coaching tevékenységgel támogatja a duális hallgatókat. Duális cégekkel rendszeres workshopok szervezése (kb. félévente). [...] A másik munkatárs [...] mint a kar duális képzési felelőse [...] a vállalati gyakorlati órarend kialakításában, a hallgatók mentorálásában dolgozik (pl. duális hallgatói workshop, rendszeres céges látogatások félévente a szakfelelősökkel, folyamatos céges kapcsolattartás).” – FOI

„...az látszik, hogy dominál a vállalat, ő diktálja a feltételeket, és az egyetem alkalmazkodik hozzá [...] De vannak sikertelen együttműködések is, [...] sok cég bejelentkezett erre a rendszerre, aztán [...] megszűnnek, elköltöznek, megváltoznak.

Ilyenkor az egyetem próbál segíteni, másik céghez beszuszakolni a hallgatót, de rendszerint kiesik a duális rendszerből, és megy tovább mint nem duális hallgató...”
– OKTPOL

„A képzés tartalmáról szóló órarendet az egyetem mindig bekéri. [...] kéri a vállalati órarendet [...] Projektmunkát tanítottunk, az egész szervezetet, folyamatainkat, minőségüggyel kapcsolatos területeket, tehát elég komoly elméleti oktatást is kaptak a hallgatók [...] Hogy kell azokat a lépéseket betartani, hogy először elmagyarázom, utána mutogatom, aztán együtt csináljuk, utána pedig csináld te magad!” – GSZ

„...ami Magyarországon az elmélet és gyakorlat arányát illeti az az, [...] hogy a meglévő akkreditált képzésre kellett ráültetni, emiatt nem lehet másképp csinálni, mint hogy valaki végigjárja a rendes képzést, és emellett a szabadidejében, a szünetekben vesz részt a gyakorlati képzésben. Tömeges visszajelzésről, ami az egyes képzési területekről érkezett volna a nem megfelelő képzési arányokról, nem tudok.” – OKTPOL

Ami a részletkérdéseket illeti, a felsőoktatási intézmény képviselője úgy látja, hogy még sok idő kell a duális képzés széles körű megismertetéséhez, annak átgondolt megvalósításához. Az oktatáspolitikai szakértő is átmenetinek látja a meglévő akkreditált képzésekre épülő bevezetést. A képzés egységesítését illetően különbözőek a vélemények. A gyakorlólhely képviselője az egységesítést problematikusnak látja a szakterületek és a gyakorlati képzést vállaló cégek eltérő profilja miatt, egyelőre nehezen megoldható kérdésnek tekinti.

„... ahhoz idő kell, hogy a duális képzés ismertsége a tanulók, a szülők és a középiskolai pedagógusok körében is magas legyen. Ez évről évre fejlődik, ennek is köszönhető szerintem a létszámnövekedésünk...” – FOI

„Igazából arra, hogy milyen gyakorlati oktatásban részesüljön, ezt azért nem határozzák meg, hiszen minden cégnek más a profilja. Ez a mi feladatunk, hogy összehangoljuk, hogy megtaláljuk azokat a területeket nálunk, amit a hallgató hasznosítani tud. Nem biztos, hogy minden területben tudunk gyakorlati tudást adni. Tavaly pl. a duális partnerek összefogásával valósult ez meg, hogy minden hétfőn az összes duális diák egy munkahelyre ment el céglátogatás, információ összeszedés, stb...” – GSZ

„A cégek azt tanítják, amire szükség lesz majd a cégnél. [...] Egy kis cég még inkább specializált képzést tud csak adni, hiszen ő egy kis részével foglalkozik csak a szakmának. Nem tud nagy vertikumot átfogni. Tehát ő azt tudja tanítani, amit csinál. És azért más részei a szakmának az fehér folt marad.” – GSZ

„Jelenleg nagyon alacsony a minőség biztosítása mind a cégek kiválasztásánál, mind a folyamatba épített minőségbiztosítás terén [...] Ha valakinek szerencséje van, és olyan céghez kerül, ahol megkapja a legújabb módszereket...” – OKTPOŁ

A 3. sz. hipotézist illetően összefoglalva megállapítható, hogy az egyetem és a gyakorlóhelyet biztosító intézmények együttműködnek. A képzési rend, benne az órarend összeállítását a gazdálkodó szervezet és az egyetem közösen végzi oly módon, hogy a gazdálkodó szervezet igazodik a felsőoktatási tanulmányokhoz. Azonban a gazdálkodó szervezetek különbözősége miatt a gyakorlati oktatás tartalmi része nem egységesíthető. Minden vállalat a saját profiljának megfelelő tartalmú és módszerű oktatásban részesíti a duális képzésű hallgatókat, s hasonlóképpen különböző a tárgyi eszközök biztosításának mikéntje is. Még nem általános, hogy minden duális hallgató olyan céghez kerül, ahol a legújabb technológiákat és módszereket alkalmazzák, így nem minden hallgató kerül ki a képzésből naprakész tudással. Az oktatási intézmények és a gazdálkodó szervezetek a partneri együttműködést egyaránt gördülékenynek, zökkenőmentesnek látják. Azonban a tapasztalt oktatáspolitikai szakértő kiemelte, hogy a nem stabil háttérű kis- és középvállalkozások között lehetnek olyanok, amelyek nem képesek a képzés egészén végigvinni, támogatni a hallgatót.

Irodalomjegyzék

- „A duális szakmai képzési rendszer gyakorlati képzésének kvalitatív megközelítése” című projektben érintett partnerek (2014). *Duális képzés megvalósítása útmutató*. 139/2015. (VI. 9.) Kormányrendelet (dátum nélk.) 2015.
- 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet (2006).
- 152/2014. (XII. 31.) ME-határozat (2014).
- 19/2012. (II. 22.) Kormányrendelet (2012).
1995. évi CXVII. törvény (1995).
2011. évi CCIV. törvény (2011).
2011. évi CLV. törvény (2011).
- 230/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet (2012).
- 280/2011. (XII. 20.) Kormányrendelet (2011).
- 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet. (2005).
- 39/2012. (XI. 21.) EMMI-rendelet (2012).
- 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet (2012).

- 454/2015. (XII. 29.) Kormányrendelet (2015).
59/2013. (XII. 13.) NGM-rendelet (2013).
87/2015. (IV. 9.) Kormányrendelet (2015).
Országgyűlés (2001): 2001. évi CI. törvény.
Országgyűlés (2011): 2011. évi CCIV. törvény.
Országgyűlés (2011): 2011. évi CLXXXVII. törvény.
Országgyűlés (2013): 2013. évi LXXVII. törvény.
(2016): *A Budapesti Gazdasági Egyetem 2015. évi oktatási és gazdálkodási beszámolója.*, Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest.
- BATTERSEA Tanácsadó, Szolgáltató Kft. (2014. szeptember): Kutatás-fejlesztési tevékenység megvalósítása jó gyakorlatként azonosított magyarországi és külföldi duális képzési programok elemzése és a kutatáshoz kapcsolódó fejlesztések kapcsán. *Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése 2. ütem (TÁMOP-4.1.3-11/1-2011-0001)*. Educatio Nonprofit Kft.
- BENEDEK A. (1992.): Konceptió a szakképzés fejlesztésére (Melléklet a szakképzési törvény tervezetéhez). *Szakoktatás*, 3–12.
- BENEDEK A. (2015): *Az európai és hazai szakképzési rendszer fejlődésének tendenciái*. BME Tanárképző Központ.
- Duális Képzési Tanács (2015): *A duális felsőfokú képzés alapelvei*. Forrás: <http://www.kormany.hu/download/4/1d/50000/Az%20Nftv-ben%20meghat%C3%A1rozott%20k%C3%A9pz%C3%A9si%20ter%C3%BClet%20alapk%C3%A9pz%C3%A9si%20szak%C3%A1n%2C%20illetve%20mesterk%C3%A9pz%C3%A9si%20szak%C3%A1n%20du%C3%A1lis%20form%C3%A1ban%20folytatott%20k%C3%A9>
- Duális Képzési Tanács (2015): *Duális Képzési Tanács Küldetésnyilatkozata*. Forrás: www.dualisdiploma.hu: <http://www.dualisdiploma.hu/documents/dualis-kepzesi-tanacs-kuldetesnyilatkozata.pdf>
- EMMI Felsőoktatásért felelős államtitkársága (2014): *Fokozatváltás a Felsőoktatásban*. Forrás: www.kormany.hu: <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20konceptio%C3%B3.pdf>
- Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (2011): *A magyarországi szakképzési rendszer rövid áttekintése*. Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxemburg.
- FARAGÓNÉ HAJDÓK I. (2011): *A magyar iskolarendszer kialakulása*. Forrás: Felsőfokon: <http://felsofokon.hu/oktatas/a-magyar-iskolarendszer-kialakulasa/>
- FARKAS É. – HENCZI L. (2014): *A Felnőttképzés Új Szabályozása – Felnőttképzési Kézikönyv*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.

- HALÁSZ G. (2011): Oktatáspolitikai az első évtizedben. In *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 17.
- Humanitas Socialis Kft. (2015): *TÁMOP-4.2.2.D-15/1/KONV-2015-0005 – Képzési tanácsadó – A duális képzés programjának kialakítása (tanulmány)*. Forrás: Doc Player: <http://docplayer.hu/17693727-Tamop-4-2-2-d-15-1-konv-2015-0005.html> (Letöltés ideje: 2016. július 29.)
- KALLAI R. (2013): A szakképzés 2013. szeptember 1-jén hatályos jogszabályai és dokumentumai. *Szak- és Felnőttképzés*. 18–20.
- Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (é. n.): *Gyakorlati képzés tanulószerveződéssel és együttműködési megállapodással a munka világában*. Forrás: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara : <http://www.mkik.hu/upload/mkik/szakkepzes/ferencz/2015/tsz-tordelt-4.pdf>
- Nemzeti Munkaügyi Hivatal (2014): *A szakképzés szabályozása – Tájékoztató a szakképzési szakértők szakképzési változásokra való felkészítéséhez*.
- PALKOVICS L. (2014): A kormány célja a teljesítményelvű felsőoktatás kialakítása. (kormany.hu, Kérdező)
- PARRAGH L. (2013): A duális szakképzés bevezetése Magyarországon. *Szak- és Felnőttképzés*, 9–11.
- Policy Team (2011): *A magyar felsőoktatás fejlődése a rendszerváltás óta*. Forrás: Policy: <http://www.policy.eu/tanulmany/2011/09/10/a-magyar-felsoktat-as-fejldese-a-rendszervaltas-ota/>
- SZABÓ G. (1997): *A duális képzés rendszere és a projekt orientált képzés kapcsolata*. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola.
- SZÖGI L. (1996): A magyar felsőoktatás kezdetei. *Természet Világa Természettudományi Közöny*.
- VÖRÖS K. (2014): A duális szakképzés múltja Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 38–43.
- ZIMÁNYI K. (2016): Duális képzés a gazdaságtudományi képzési területen, a BGE tapasztalatai. In *Felsőoktatási kihívások. Alkalmazkodás stratégiai partnerségben*. Pécs. 86–93. MELLearnN. Forrás: MellearnN: http://mellearn.hu/wp-content/uploads/2016/05/Zim%C3%A1nyi_K.pdf

Mellékletek

1. sz. melléklet:

- A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény.
- A 39/2012. (XI. 21.) EMMI-rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről.
- A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2011. évi CLV. törvény.
- A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról szóló 2015. évi LXVI. törvény.
- Az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről szóló 133/2010. (IV. 22.) kormányrendelet.
- A felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény.
- A felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról szóló 59/2013. (XII. 13.) NGM-rendelet.
- A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény
- A 220/2014. (VIII. 29.) kormányrendelettel módosított, a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről szóló 19/2012. (II. 22.) kormányrendelet.
- A miniszterelnök 152/2014. (XII. 31.) ME határozata a Duális Képzési Tanács tagjainak és elnökének megbízásáról.
- A felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről szóló 230/2012. (VIII. 28.) kormányrendelet.
- A személyi jövedelemadóról szóló 1995. évi CXVII. törvény.
- A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2011. évi CLV. törvény.
- A gyakorlati képzés költségeinek a szakképzési hozzájárulás terhére történő elszámolásánál figyelembe vehető gyakorlati képzési normatívák mértékéről és a csökkentő tétel számításáról szóló 280/2011. (XII. 20.) kormányrendelet.
- A felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) kormányrendelet.
- Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet.

- A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) kormányrendelet.
- A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) kormányrendelet.

Hegy-Halmos Nóra

Az életút-támogató pályorientáció európai uniós ajánlásai és közoktatási gyakorlata néhány tagállamban

A 20. századtól a munkavégzés – filozófiai értelemben az emberi lényeg egyik sajátossága – alapvetően átalakult és új értelmet nyert. A megélhetést biztosító szakmai pályafutás biztosításán túl meghatározza az egyén társadalmi státuszát, és egyben az önmegvalósítás, a személyiség kiteljesedésének eszköze, egyfajta örömforrás. Nem mindegy, hogy az ember életútját végigkísérő, adott esetben kiteljesítő munkavégzés, a szerencsések számára a hivatást jelentő, alkotó jellegű munkavégzés milyen sikerélménnyel jár. Nem véletlen, hogy napjainkban a munkavégzés kapcsán is felmerül a flow-élmény,¹ a boldogság fogalomköre és a munka hatékonyságát növelő hatása. Ha a pálya élménytartalma és a személyiség élményigénye megfelel egymásnak, akkor létrejöhét a flow. Ha tevékenységeink olyan élményt nyújtanak, hogy képesek vagyunk teljesen feloldódni, maga az élmény lesz élvezetes, pusztán önmagáért (*Csikszentmihályi, 1975*).

Bár a pályaválasztás kérdése csak az elmúlt évszázadban került a szakmai és társadalmi érdeklődés homlokterébe, általánosan elfogadott tény, hogy a pályaválasztási döntéseknek – az iskolaválasztáshoz köthető első döntésnek, majd a szakmai életutat

¹ Csikszentmihályi Mihály a tökéletes élmény alapjaként nevezi meg a „flow”-t, vagyis azt a jelenséget, amikor az ember annyira feloldódik egy tevékenységben, hogy magának a tevékenységnek a kedvéért szeretné folytatni, amit éppen csinál. Bármilyen tevékenység okozhat az ember számára flow-élményt, amely során az ember izgalmat, sikerességet, megelégedettséget, boldogságot érez, és teljesen elmerül abban, amit csinál, átadja magát a folyamatnak. [Lásd Csikszentmihályi (1975): *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, San Francisco. Csikszentmihályi tudományos munkái mellett számos tudomány-népszerűsítő művében is ír a flow-ról, a legismertebb az 1997-ben magyarul is megjelent *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.]

követő továbbképző vagy pályamódosító döntéseknek – igen nagy szerepük van az ember életében. Ezek a döntések határozzák meg szakmai életútján keresztül az egyén munkaerőpiaci helyzetét, karrierjének sikerességét, közérzetét, ugyanakkor befolyásolja családja életútját, gyermekei jövőjét. A társadalom, a gazdaság és az egyén számára egyaránt fontos, hogy az egyén megtalálja a helyét a munkaerőpiacon. A jól megválasztott, az érdeklődésnek, a képességeknek és az adottságoknak megfelelő foglalkozás sikeres életpályát biztosíthat. A jó döntésekben pedig jelentős szerepe van a szakszerű, intézményesített pályorientációs tevékenységnek, melyben nagy szerep hárul a közoktatásra is. Az Európai Unió országában más-más intézményhálózat alakult ki annak támogatására, hogy az egyén az élete során felmerülő, életpályáját érintő döntési helyzeteket kezelni tudja.

Tanulmányomban szeretnék rávilágítani az életút-támogató pályorientáció jelentőségére a foglalkoztatás szempontjából, majd áttekintem az Európai Unió élethosszig tartó tanulással és élethosszig tartó tanácsadással kapcsolatos irányadó dokumentumait, fókuszálva a pályorientáció, a pályatanácsadás kérdéskörére. Céлом volt továbbá, hogy megvizsgáljam, az Európai Unió néhány tagállamában milyen intézményi gyakorlatok alakultak ki az életút-támogató pályorientációnak, különös tekintettel a közoktatási intézmények szerepére.

Az életút-támogató pályorientáció jelentősége a foglalkoztatásban

Az elmúlt évtizedek társadalmi és gazdasági folyamatai, az újkapitalizmus kialakulása, melynek legfőbb jellemzője a pénzpiac vezérelte gazdaság, a dezindustrializáció (a hagyományos ágazatok visszaszorulása és a szolgáltató szektor előretörése), a nemzetközi munkamegosztás átalakulása, valamint a gyors technológiai változások jelentős hatással voltak a munkaerőpiacra is. Csökkent a foglalkoztatás, a munkavállalók kiszolgáltatottsága nőtt, az atipikus foglalkoztatási formák egyre elterjedtebbeké váltak, a munkaerőpiac változásai egyre nehezebben prognosztizálhatóak, ennek következtében az egyén életútja nehezen tervezhető (*Kispálné*, 2014). Míg a fiatalok a múlt század elején viszonylag kevés szakma, hivatás közül választhattak, és a megszerzett szaktudás egy életen át megfelelt a statikus munkaerőpiac követelményeinek, addig ma több ezer foglalkozás közül választhatnak, és szinte elképzelhetetlen, hogy egy munkahelyen, egy foglalkoztatási körben fogják eltölteni aktív életüket. A fiatalokat nemcsak a projektjellegű, rövid

időszakokat felölelő foglalkoztatás elfogadására, a gyakori munkahelyváltásra kell felkészíteni, hanem a majdnem biztos pályamódosításokra, valamint a globális munkaerőpiacon történő helyállásra is. Tovább nehezíti a munkavállalók helyzetét a szaktudás gyors elévülése. A tudás karbantartása, frissítése, megújítása csak folytonos tanulás révén lehetséges, ami a felnőtt életét végigkíséri egész életén át. Az elmúlt években a formális tanulás mellett előtérbe került az informális és non-formális² tanulás is, mely tanulási utak során szerzett kompetenciák meg- és elismertetésére irányuló törekvésekkel egyre gyakrabban találkozhatunk (Mihály, 2000; Benkei-Kovács, 2012).

Az egyéni tudás élethosszig tartó, folyamatos fejlesztése tehát hozzájárulhat ahhoz, hogy az egyén megbirkózzon a változó munkaerőpiac kihívásaival, és biztosított legyen folyamatos foglalkoztatása. Az egyén életpályája során felmerülő döntési helyzetek értékelésének és megoldásának segítésére pedig az elmúlt évtizedben az élethosszig tartó tanulás stratégiája és terjedő szemlélete mellett megjelent az élethosszig tartó tanácsadás (lifelong guidance, LLG) gondolata.³ Az LLG, vagyis az életút-támogató pályorientáció „olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak, valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat sajátíthatják el vagy használhatják” (Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára,⁴ 2013, 13.). Az orientálás, valamint az annak részét képező tájékoztatás és felkészítés rendkívül fontos, életkorokon átívelő, az egyén döntési képességét támogató, az életpálya-menedzselési kompetenciákat fejlesztő tevékenység, amely

² A három fogalom meghatározása a *Memorandum* (2000) szerint: „Formális tanulás: oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el. Nem formális tanulás: a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését” (*Memorandum*, 2000, 7.).

³ A kifejezésnek nincsen egységesen használt magyar megfelelője, a pályatanácsadás, a pályafejlődési tanácsadás, az életpálya-tanácsadás, az életút-támogató pályorientáció egyaránt használható a lifelong guidance fordításaként, ugyanakkor a pályorientáció kifejezés is megjelenik szinonimaként (*Borbély-Pecze-Gyöngyösi-Juhász*, 2013a).

⁴ Az *Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára* <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szak-szotara-elgpn-glossary/> (a szövegben a továbbiakban *ELGPN Szakszótár*, 2013).

képessé teheti az egyént arra, hogy önállóan, sikeresen és hatékonyan döntsön életútja és pályája alakításáról.

Az életpálya tehát döntési helyzetek sorozata, legyen szó akár iskolaválasztásról, a továbbtanulási irány megválasztásáról, munkahelyválasztásról, munkahelyváltásról vagy szakmaváltásról. A pályaorientáció folyamatként kell, hogy végigkísérje az egyén életútját óvodáskortól a szakmai életútja végéig, amit jól tükröz az életút-támogató pályaorientáció kifejezés. A közoktatási rendszer meghatározó szerepet játszik a szakmai pályafutásban, illetve az életút során felmerülő döntési helyzetek megoldására való felkészítésben. A pályaorientációt hazánkban gyakran azonosítják az általános és a középiskola végén meghozandó döntés pedagógiai/pedagógusi segítségével, azonban ennél lényegesen komplexebb tevékenységről van szó. A megváltozott társadalmi, gazdasági és munkaerőpiaci körülmények miatt a közoktatás pályaorientációs feladatai is felerősödtek, és folyamatosan változnak. A pedagógusok pályaorientációt támogató szerepe átalakul és kibővül, hiszen nem csupán a továbbtanulás irányáról, a választott intézményről való egyszerű döntés meghozatalának a segítségével, hanem a pályaorientációt folyamatként értelmező és alkalmazó új iskolai/pedagógusi feladatról van szó. Ebben a folyamatban megjelennek a pálya- és képzésválasztáshoz, az álláskereséshez, a munkába álláshoz, a vállalkozóvá váláshoz, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges információk éppúgy, mint az önismeret és az életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztése. A pályavitelhez⁵ kötődő kompetenciák akkor sajátíthatóak el eredményesen, ha fejlesztésük a köznevelés teljes vertikumában és időszakában hatékonyan zajlik, az életkornak megfelelő módszerekkel és eszközökkel (*Borbély-Pecze-Gyöngyösi-Juhász*, 2013a).

Az életút-támogató pályaorientáció tehát egy olyan folyamat, amely során az egyén megtapasztalja, megismeri önmaga azon tulajdonságait, jellemzőit (érdeklődését, képességeit, értékeit), amelyek meghatározóak lehetnek rövid és hosszú távon az iskolaválasztásban, a pályatervezésben és az életpálya építésében, és ezen képességek és kompetenciák folyamatos fejlesztésével képessé válik arra, hogy életútját tervezni, menedzselni tudja az élet bármely területén, egész életútja során.

⁵ Csirszka János az ember életpályáját két részre osztotta, a pályára való felkészülés időszakára, amit pályaadaptációnak nevezett, valamint a pályavitel időszakára, mely a pályamegvalósítás idejét jelentette (*Csirszka*, 1963, idézi: *Szilágyi*, 2011).

Lifelong learning és lifelong guidance az Európai Unióban

Az elmúlt két évtizedben – különösen a gazdasági válság időszakában – számos olyan döntő fontosságú dokumentum született az Európai Unióban, amely direkt vagy indirekt módon érintette az életút-támogató pályaeorientáció kérdését. Bár tudjuk, hogy ezek a dokumentumok jellemzően normatív jellegűek, vagyis irányelveket, javaslatokat fogalmaznak meg az uniós országok számára, a stratégiai kérdésekben fontos támpontot adhatnak. A 2000-es évektől a világgazdasági helyzet, a növekvő munkanélküliség, a globális válság kialakulása reflektorfénybe állította Európa versenyképességének kérdését, és egyértelművé vált, hogy a gazdasági növekedés és a foglalkoztatottság növelése szempontjából az életút-támogató pályaeorientáció kulcsfontosságú terület. A tudásalapú társadalomban,⁶ amelynek elérését az Unió célként jelölte meg már 2010-re, a pályaeorientációt a lifelong learning- (LLL) stratégia⁷ részeként, az életút során egymást követő pályaváltások sikeres megoldását segítő, támogató rendszerként értelmezik. Nem véletlen, hogy az életút-támogató pályaeorientáció az élethosszig tartó tanulás szemléletével együtt jelenik meg. A lifelong learning-szemlélet értelmében az egyén egész életútját tanulás jellemzi, hiszen így lesz képes alkalmazkodni a gyorsan változó munkaerőpiaci elvárásokhoz. Azonban képzési, munkaerőpiaci döntéseinek meghozásához segítségre van szüksége, egyrészt életpálya-építési kompetenciáinak fejlesztésében, másrészt a felmerülő döntési pontokon tanácsadás igénybevételével. Ennek értelmében az életpálya-menedzselési képességek fejlesztését már kisgyermekkorban el kell kezdeni, annak érdekében, hogy az európai munkaerő-kínálat és a munkaerő-kereslet mielőbb egyensúlyba kerüljön. A cél, hogy konvertálható tudással rendelkező és rugalmas, az adott élethelyzetet megértő és – a lifelong learning révén – kompetenciáit ahhoz igazítani tudó állampolgárok jelenjenek meg a munkaerőpiacon.

⁶ A tudásalapú társadalom főszereplője maga az ember, a legfőbb érték az az emberi képesség, amely tudást teremt, és lehetővé teszi annak hatékony felhasználását (*Memorandum*, 2000). A tudásalapú társadalomban megváltozik a termelés jellege, a tudás közvetlen termelőerővé válik, egyre több az olyan szakma, ahol a munka tartalma a tudással, az információval és az emberekkel való bánást jelenti. A gazdaság egyre magasabban és speciálisabban képzett munkaerőt kíván. A tudásintenzív vagy tudásalapú gazdaságban a gazdasági növekedés és a termelékenység legfőbb motorja a tudás, mely egyfelől az új technológiai vívmányokban, másrészt a szellemi tőkében nyilvánul meg. A tudásalapú gazdaságban az értéktermelés döntően tudástermelés, tudástranszfer (a tudás átadása, „cseréje”), valamint a tudás hasznosítása (*Kraiciné*, 2004).

⁷ European area of lifelong learning (2001) – A Bizottság közleménye (2001. november 21.) az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósításáról.

Az élethosszig tartó tanulás gondolata már a 20. század 60-as, 70-es éveiben feltűnt az európai oktatáspolitikai dokumentumaiban mint a permanens nevelés elvont gondolata. Azonban az élethosszig tartó tanulás mint Európa jövőjét meghatározó alapelv csak a 90-es években vált szakpolitikai kérdéssé, amikor 1993-ban a Jacques Delors által leírt drámai kép⁸ alapján az Európai Unió vezető testületeinek szembesülniük kellett azzal a ténnyel, hogy az Európai Közösség a foglalkoztatás és versenyképesség vonatkozásában lassan-lassan leszakadt a világ más részeitől. A jelentés számos olyan, a pályorientáció felértékelődését jelző célt és alapelvet nevesített, amelyek azóta is napirenden vannak, s amelyeket az újabb dokumentumok⁹ kiemelt feladatként tartanak számon. Ezen célok és alapelvek a szakpolitika szemléletének és eszközrendszerének a teljes átalakulását jelentették, mint például az oktatás és a munka világa közötti szakadék áthidalása, a tanítás helyett a tanulás képességének kialakítására történő hangsúly áthelyeződése, az élethosszig tartó tanulás rendszerbe szervezése (*Halász, 2013*).

A Delors-féle *Fehér Könyv* megjelenése után az 1996-os évet az Európai Parlament és Tanács az élethosszig tartó tanulás paradigmájának népszerűsítése érdekében „Az egész életen át tartó tanulás európai évének” hirdette meg. Az igazi áttörést, az LLL-szemlélet konkrét szakpolitikai megjelenését az Amszterdamban és Luxemburgban folytatott foglalkoztatáspolitikával és foglalkoztatási stratégiával kapcsolatos tárgyalások jelentették, ahol először merült fel egy – az unió tagországainak számára – közös oktatáspolitikai megfogalmazásának igénye, igaz, a foglalkoztatáspolitikai keretein belül (*Halász, 2012*). Az Európai Bizottság által a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* c. dokumentumban¹⁰ közreadott, azóta minden tagország által használt LLL-definíció felhívta a figyelmet arra, hogy a formális, intézményes oktatási rendszerrel, a „képesség kínálati oldalával” szemben a figyelmet a tanuló egyénre és a „képességkeresleti” oldalra, azaz a munkaerőpiac szükségleteire kell fordítani. A pályorientáció kérdésköre kapcsán fontos a *Memorandum* második kulcsüzenete, amely a hangsúlyt a tanuló egyénre, az önszabályozó egyéni tanulásra, a tanulás megtanulásának kompetenciájára he-

⁸ 1993-ban jelent meg Jaques Delors tanulmánya *Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatás* címmel, melyben a szerző felhívta a figyelmet arra, hogy Európa egyre inkább lemarad a gazdasági versenyben Japán és az Amerikai Egyesült Államok mögött. A lemaradás okaként Delors elsősorban a munkaerő alkalmazkodóképességének nehézségeit emelte ki, és a helyzet javítását az egész életen át tartó tanulás szemléletének általánossá válásában látta (*White Paper on Growth, Competitiveness and Employment*. Supplement 6/93 Bull.EC.).

⁹ *Tanítani és tanulni – A tanuló társadalom felé. Az oktatás fehér könyve, 1995; Memorandum, 2000; Oktatás és képzés, 2010; Oktatás és képzés, 2020; Európa, 2020.*

¹⁰ (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Európai Közösségek Bizottsága. Brüsszel. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas>

lyezi. Az egyénnek saját magának kell megtalálnia az útját, javítania a helyzetét a tanulás egyre bonyolultabbá váló világában. A *Memorandum* negyedik kulcsüzenete felhívja a figyelmet a munkaadók és a munkaszervezetek felelősségére, a munkaszervezetek keretében történő tanulás fontosságára, amiből az a fontos következtetés vonható le, hogy az élethosszig történő tanulás világában a tanulást nem fogyasztásnak, hanem fontos beruházásnak kell tekinteni. Az ötödik kulcsüzenet az orientáció és a tanácsadás újragondolását, annak mindenki számára való hozzáférhetőségét emeli ki (*Memorandum*, 2000). A *Memorandum*ban tehát az élethosszig tartó tanulás dimenziói mellett megjelennek az életút-támogató pályaaorientáció elemei is, úgymint az egyén „képessé tétele” az önirányított tanulásra, tanulási céljainak azonosítására, a képző intézmény kiválasztására, illetve tanulási folyamatának önálló menedzselésére. Ugyanakkor megjelenik a támogató, segítő intézményhálózat kiépítésének igénye is, melynek segítségével az egyén az életútja során felmerülő döntési pontokon tanácsot kaphat.

A Lisszaboni Stratégia szellemiségében készült 2002-ben Barcelonában az Oktatás és Képzés 2010¹¹ munkaprogramja, mely három stratégiai célkitűzést fogalmazott meg az oktatás és képzés területére: egyrészt a minőség és a hatékonyság javítását, másrészt a tanuláshoz való hozzáférés lehetőségének megkönnyítését, harmadrészt az együttműködési lehetőségek szélesítését (például a munka és a kutatás világával). A Lisszaboni Stratégia eredményei messze elmaradtak a várakozásoktól. A Stratégia első felülvizsgálata eredményeként a Wim Kok által vezetett munkacsoport 2003-ban nyújtotta be *Munkahelyek, munkahelyek, munkahelyek – Több munkahelyet teremteni Európában* című¹² jelentését az Európai Bizottsághoz, melyben a munkacsoport elismerte, hogy a Lisszabonban kitűzött célok elérését veszély fenyegeti, azonban azok eléréséről az Európai Unió nem mondhat le, hiszen szembe kell nézni a globalizáció és a gazdasági integráció hatásaival, valamint a népesség öregedésével. A megoldást abban látták, hogy Európában több embernek kell dolgoznia, és hatékonyabban, mint eddig. Ezen cél elérésében az oktatás és a képzés világának, valamint az életút-támogató pályaaorientációnak kulcsfontosságú szerepe van. Az *Oktatás és Képzés 2020*¹³ új ágazati stratégia-ként jelent meg az évtized végén az *Oktatás és Képzés 2010* dokumentum folytatásaként. Célrendszerét tekintve lényegében nem tért el az előző dokumentumtól, kiemelte az

¹¹ Oktatás és képzés 2010 – EU Oktatási munkaprogram. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/oktatas-kepzes-2010/oktatas-kepzes-2010-eu>

¹² A Wim Kok-jelentést lásd http://www.ciett.org/fileadmin/templates/eurociett/docs/Kok_Report_2003_Jobs_Jobs_Jobs.pdf

¹³ *Oktatás és képzés 2020* <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=HU>

egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítását, az oktatás minőségének és hatékonyságának javítását, a méltányosság, a társadalmi kohézió, valamint az aktív állampolgárságra nevelés jelentőségét és az innováció és a kreativitás megjelenésének fontosságát az oktatás minden területén. Az oktatási ágazatra vonatkozó stratégia előbb készült el, mint az *Európa 2020*, így annak elkészítésekor már kész ágazati politikával számolhattak. Az *Európa 2020 Stratégia*¹⁴ célkitűzéseit tekintve már mértéktartóbb, kevésbé bonyolult és kevesebb indikátor mentén jelöli ki a 2020-ra elérendő célokat. További újdonsága, hogy rámutat a horizontális szakpolitikai együttműködés fontosságára is (Halász, 2012).

Az *Európa 2020 Stratégia* célja, hogy a gazdasági válságot leküzdve Európában megteremtse a gazdasági versenyképesség és a foglalkoztatás növekedésének feltételeit. Ennek érdekében öt célkitűzést fogalmaz meg a foglalkoztatás, az oktatás, az innováció, a szegénység visszaszorítása, valamint az éghajlat-politika és az energiaügy területén. Az egymást erősítő célok megvalósítása egymással összefüggő feladatokat ró a tagállamokra. A pályorientáció szempontjából különösen fontosak a foglalkoztatás területén, valamint az oktatás területén megfogalmazott célkitűzések. A Stratégia egyik fő célkitűzése, hogy a 20–64 évesek körében a foglalkoztatottság érje el a 75%-ot. A munka világában való eligazodás, a foglalkoztathatóvá tétel javítása, valamint az életpálya-menedzselés fejlesztésében a pályorientációnak meghatározó szerepe van, éppen ezért jelenik meg az oktatási rendszerrel kapcsolatos célkitűzések között a korai iskolaelhagyókra vonatkozó cél, mely szerint a számukat 2020-ra 10% alá kell szorítani. Ugyanakkor a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 év közötti állampolgárok aránya el kell, hogy érje a 40%-ot. Az *Európa 2020 Stratégia* szerint az Unió képes arra, hogy megfeleljen a tudásalapú társadalom, illetve tudásalapú gazdaság megteremtéséhez szükséges kihívásoknak, azonban ehhez átgondolt és határozott lépéseket kell tennie több területen. Mindenekelőtt létre kell hoznia egy működőképesebb munkaerőpiacot, ahol csökken a munkaerőpiac szegmentáltsága, érvényesül a nemek közötti esélyegyenlőség, és lehetőség van a munkahely-, illetve szakmaváltásra. A cél érdekében a Bizottság – többek között – kiemeli az egész életen át tartó tanulási lehetőségekben való részvétel megkönnyítését, a rugalmasabb tanulási utak támogatását, a nem formális és informális tanulás validálását, valamint a pályorientációs rendszerek fejlesztését. Az életpályatanácsadási szolgáltatások erősítésére, az oktatási és képzési rendszerek megújítására van szükség annak érdekében, hogy olyan képzett munkaerő álljon rendelkezésre, amely képes alkalmazkodni az új munkaszervezési eljárásokhoz, a technológiai fejlődéshez.

¹⁴ Az *Európa 2020 Stratégiáról* lásd http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm

A képzési igények gyors fejlődése miatt már nemcsak a szakmai tevékenységre való felkészítés fontos, hanem hangsúlyt kell fektetni a flexibilitásra, az alkalmazkodóképességre, valamint a képességek átvihetőségére (flexibility, adaptability, transferability). A munkaminőség és a munkafeltételek javítása elengedhetetlenül fontos annak érdekében, hogy a munkavállalók meg tudjanak felelni a pályafutásuk során felmerülő új követelményeknek. Az életpálya kiszámíthatatlansága, az új munkaszervezési formák közötti változások igénye szintén felerősíti az életút-támogató pályaaorientáció jelentőségét.¹⁵

Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikává válásának útján fontos mérföldkő az Európai Képesítési Keretrendszer és a tagállamok szinte teljes körében kidolgozott nemzeti képesítési keretrendszerek megjelenése, amelyek a tudás-, a képesség-, az attitűd-deszkriptorok megfogalmazásával megteremthetik az átjárhatóságot az európai képesítések rendszerében. Sarkalatos szemléleti változást és talán új lendületet adhat az élet-hosszig tartó stratégia gyakorlati megvalósulásának a „képességpolitika” („skills policy”), amely a lifelong learning-paradigma új generációja, s amelynek kidolgozásával az Európai Unió és az OECD is foglalkozik (*Európai Bizottság*, 2010; *OECD*, 2011). A képességstratégia arra a jelenségre reagál, hogy napjainkban a formális végzettség által megjelölt és a ténylegesen működő képességek között jelentős különbségek vannak, és a hangsúly a formális iskolázottsággal szemben egyre inkább a bárhol megszerezhető, tényleges képességekre helyeződik. A képességek felértékelődését mutatja az OECD-nek a felnőttek körében folyó PIAAC-¹⁶ kutatása is, amely – többek között – a különböző országokban szerezhető formális végzettségekben megjelölt és a tényleges képességszintek közötti különbségeket vizsgálta. A képességstratégiai gondolkodásmód elfogadása azért is fontos, mert hozzájárul a képességek eltűnésének, leépülésének (azaz a felejtés) problémakörének, valamint a képességek avulásának kérdésének kezelhetőségéhez. Gyorsan változó világunkban munkahelykereséskor a formális végzettség sem a felejtés, sem az ismeretek és képességek avulása vonatkozásában nem tekinthető korrekt mérőeszköznek, mert a végzettség mögött lévő képességek régen eltűnhettek vagy elavulhattak. Ugyanakkor lehetséges, sőt egyre gyakoribb, hogy sokan rendelkeznek olyan működőképes, a gyakorlatban azonnal és sikerrel alkalmazható képességrendszerrel, amelyet

¹⁵ Európai Bizottság (2010): *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Új készségek és munkahelyek menetrendje: Európa hozzájárulása a teljes foglalkoztatottsághoz.*

¹⁶ Programme for the International Assessment of Adult Competencies. A program weblapját lásd itt: <http://www.oecd.org/site/piaac/>. A legutóbbi mérésről az első adatok 2013-ban láttak napvilágot. Elérhető itt: [http://www.oecd.org/site/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)—full%20v12—eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)—full%20v12—eBook%20(04%2011%202013).pdf)

a formális képzési rendszeren kívül szereztek, így azt tanúsítvány, oklevél nem igazolja. A képesség felértékelődése felveti a képzési rendszerek, azaz a képességek teremtése vagy „termelése” helyének és mibenlétének, elérhetőségének kérdését. Az „oktatás” vagy „képzés” fogalmi helyett gyakran találkozunk a „képességek formálása” tágabb kifejezéssel (angolul „skills formation”). Amíg a korábbi pedagógiai paradigma a gyermekek és a fiatalok iskolai, formális oktatásán alapult, az új képességstratégia a felnőttkori tanulást helyezi előtérbe, és építeni kíván a munka világában történő nem formális vagy a bárhol megvalósuló informális tanulási utakon szerzett képességekre (*Halász, 2013*).

A képességstratégia megfogalmazásának és bevezetésének a pályaaorientáció szempontjából fontos következménye, hogy a képességek egyén által történő megszerzése mellett előtérbe kerül a képességek használata is, az a kérdés, hogy mi történik a megszerzett képességekkel, „eladhatók-e”, felhasználják-e a munkaerőpiacon és milyen szinten. Ha a végzettségükhöz képest sokakat alulfoglalkoztatnak, akkor a munkaerőpiacon „képességtöbbletes” egyensúlytalanság áll elő (pl. diplomás titkárnő), míg fordított helyzetben, „képességihiányos” egyensúlytalanság esetén alulképzettekkel töltenek be magasabb kvalifikációt igénylő munkaköröket (pl. szakképzetlen pincérek alkalmazása). A gazdaság célja értelemszerűen törekvés a „magas képességegyensúly” elérésére, azaz arra, hogy a gazdaság egyre magasabb képességeket igénylő elvárásainak megfelelő képzettségű és képességszintű munkaerőt alkalmazzon. Ez pedig csak akkor érhető el mind a gazdaság, mind a munkavállalók tömegei szempontjából, ha a gyermekek és fiatalok pályára állítása, valamint a felnőttkori pályakorrekció mögött tudományos alapon nyugvó, tervezett és szervezett pályaaorientációs rendszer áll (*Halász, 2012*).

Már a Lisszaboni Stratégia céljainak elérése érdekében született 2004-es közösségi döntés¹⁷ előírta minden tagállam számára a nemzeti és európai pályaaorientációs rendszerek fejlesztését. A döntés célja, hogy közös célokat és irányelveket fogadjanak el az élethosszig tartó pálya- és karrier-tanácsadásra, kialakítsák a szolgáltatás minőségbiztosítását, valamint összegyűjtsék az élethosszig tartó pálya- és karrier-tanácsadási rendszer fő ismérveit [jó gyakorlatok, EU-szintű iránymutatások, a nyitott koordinációs modell (OMC) kiterjesztése a tanácsadásra is]. A dokumentum az egyik leglényegesebb feladatként az egész életen át tartó tanulást végigkísérő tanácsadás lehetőségéhez való minél szélesebb körű hozzáférés biztosítását ajánlotta. Az Oktatási Miniszterek Tanácsa által 2008 novemberében hozott újabb ajánlás megerősítette a négy évvel korábbi célokat, sőt kiemelte, hogy a tagállamoktól globális viszonylatban is az egyik legfejlettebb

¹⁷ EU 8448/04 EDUC 89 SOC 179: Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe http://www2.cedefop.europa.eu/Upload/Projects_Networks/Guidance/Backup/News_Draft_Council_Resolution_16_April.pdf

pályaeorientációs rendszer kialakítását várja el. A tagállamokban folyó munka koordinálása érdekében 2007-ben létrehozták az Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózatot (European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN). A hálózat célja, hogy az európai uniós tagállamok között elősegítse az életpálya-tanácsadással kapcsolatos tanulási és együttműködési lehetőségeket, valamint közös terepet biztosítson az e területre vonatkozó szakpolitikák, rendszerek és gyakorlati lehetőségek kidolgozására. A célok elérése érdekében a hálózat feladatul tűzte ki a tagállamok részére a nemzeti pályaeorientációs szakpolitikák és gyakorlatok felülvizsgálatát, valamint a pályaeorientáció szerepének erősítését az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó nemzeti stratégiákban. Négy prioritást fogalmaztak meg annak érdekében, hogy az egyének a pályájuk során felmerülő átmeneti helyzeteket minél könnyebben meg tudják oldani:

- Az életpályamenedzsment-készségek megszerzésének támogatása, vagyis minden európai uniós állampolgár legyen képes saját szakmai életútjának megtervezésére, megszervezésére.
- Az életút-támogató pályaeorientációs szolgáltatásokhoz való hozzáférés minél szélesebb körben való biztosítása.
- Az életút-támogató pályaeorientációs szolgáltatások minőségbiztosításának fejlesztése.
- Az együttműködés segítése uniós, nemzeti és regionális szinten egyaránt (*Birher-Szántó, 2009; Borbély-Pecze-Kovács-Punczman-Répáczki, 2010*).

Az Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat az *Európa 2020* stratégiában szereplő munkügyi és oktatási szakpolitikákat figyelembe véve fejleszti a pályaeorientáció rendszerét. A Hálózat szakmai munkájának ellátása kétféle munkacsoportban történik: monitorozó (Policy Review Cluster), valamint tematikus munkacsoportokban (Thematic Task Group). A monitorozó csoportok feladata elsősorban a tagállamokban zajló fejlesztések nyomon követése és értékelése, valamint a közösségi irányelvek és keretrendszerek nemzeti szintű implementációjának elősegítése. A tematikus csoportok kutató és elemző munka révén vizsgálják az életpálya-tanácsadási szolgáltatások hatékonyságát, az OECD PISA- és PIAAC-kutatásaihoz való kapcsolódás lehetőségét, az életpálya-tanácsadás szakpolitikai keretrendszer fejlesztési lehetőségeit, valamint elemzik az Unióban születő életpálya-tanácsadáshoz kapcsolható dokumentumokat. A Hálózat 2 éves munkaprogramok keretében dolgozik. A működési struktúra felépítése után az első időszakban a már meglévő életpálya-tanácsadási tapasztalatok megosztása volt a cél, elsősorban hálózati találkozók és „peerlearning” (egymástól való tanulás) programok keretében. A 2011–2012-es munkaprogram azt vizsgálta, hogy az életpálya-tanácsadási szolgáltatások hogyan tudnak hozzájárulni a végrehajtás szintjén az Európai Unió egyéb

szakpolitikai fejlesztéseire. A fókusz ezek után áthelyeződött a gyakorlati megvalósításra és a tapasztalatok megosztására. Mivel az életpálya-tanácsadást szakpolitikákon átívelő és egész életen át tartó folyamatként értelmezik, a Hálózat az életpálya-tanácsadás szakpolitikáját a közoktatás, a szakképzés, a foglalkoztatás, a felsőoktatás és a felnőttoktatás szektorának bevonásával képzelel el (*Garay, 2013*). Magyarország 2007-ben alapítóként lépett be a Hálózatba, ma is aktív tagként vesz részt munkájában. Hazai szervezete, a Nemzeti Pályaorientációs Tanács 2008 januárjában jött létre.

A pályaorientáció gyakorlata néhány európai uniós országban

Az életpálya-építési kompetenciák fejlesztése, illetve az életpálya-tanácsadás különféle formákban jelenik meg a nemzetközi gyakorlatban.¹⁸ Az alábbiakban néhány európai uniós tagállam életút-támogató pályaorientációs gyakorlatát tekintetem át, különös tekintettel a közoktatásban folyó kompetenciafejlesztésre.

*Finnországban*¹⁹ az orientáció és a tanácsadás az iskolarendszer minden szintjén elérhető. Az általános iskolában (ez Finnországban 9 évfolyam) a pályaorientáció önálló tantárgyként van jelen a tanulmányokat lezáró 2 évben, heti 2 órában, időkeretét és tartalmát az oktatási törvény tartalmazza. A pályatanácsadás információkat tartalmaz a különféle oktatási és képzési lehetőségekről, a munka világáról, ugyanakkor készségfejlesztő feladatok segítségével fejlesztik a diákok önismeretét és pályaismeretét is. A tárgyat szakmailag magasan képzett (mesterszintű tanár tanácsadói szakképesítéssel) pályaorientációs tanár tanítja, akinek más óraterhelése nincsen, tutorként egyéni tanácsadás keretében is foglalkozik a diákokkal. Ugyanakkor a tanácsadás, az orientálás minden tanár munkájának szerves része. A tanár feladata, hogy irányítsa és motiválja a diákokat, támogassa őket tanulási útjuk megtervezésében, segítsen nekik megtalálni az erősségeiket, és fejlessze tanulási képességeiket. Az elméleti ismeretek, valamint a készségfejlesztés mellett fontosnak tartják, hogy a diákok szerezzenek gyakorlati munkatapasztalatot is, így

¹⁸ A CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) rendszeresen készít összefoglalókat az Európai Unió tagországainak pályaorientációs és szakképzési rendszeréről. Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – áttekintettük néhány ország pályaorientációs gyakorlatát.

¹⁹ *Finland VET in Europe – Country Report 2014*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_FI.pdf

tanulmányaik során a 8. évfolyamon 1 hetet, a 9. évfolyamon 2 hetet munkahelyi gyakorlaton töltenek.

*Dániában*²⁰ törvény szabályozza a pályaválasztási tanácsadás rendszerét, fontos célként fogalmazzák meg, hogy a tanácsadás mindenki számára könnyen hozzáférhető legyen. A tanácsadásra folyamatként tekintenek, melynek során segítik a fiatalokat abban, hogy mind jobban megismerjék képességeiket, érdeklődésüket és lehetőségeiket, biztosítva ezzel, hogy megalapozott döntéseket hozzanak oktatási és képzési, valamint foglalkoztatási kérdésekben. A pályaaorientáció az iskolában tantervbe építve minden évfolyamon megjelenik, külön órakeretet biztosítanak hozzá, bár nem önálló tantárgy. A pályaaorientációt speciálisan képzett szaktanárok végzik. Minden diák pályaanaplót vezet, melyben feljegyez minden fontos információt, tapasztalatot, mely később segítheti az önismerete és pályaismerete fejlődését. A kötelező oktatás a 9. évfolyamig tart, annak végére minden diák egyéni fejlesztési tervet készít a későbbi pályacéljaira vonatkozóan. Az iskolai pályaaorientációs munkát 51 ifjúsági tanácsadó központ segíti, ahol 25 éves korig nyújtanak segítséget a fiataloknak, elsősorban a középfokú oktatási rendszerbe való átlépést vagy a munkaerőpiacra történő kilépést segítő. További hét regionális tanácsadó központban folyik tanácsadás a középfokú tanulmányok befejezését követő lehetőségekről, valamint azok számára, akik a felsőoktatásban kívánnak tanulni. 2011 óta a tanácsadás minden állampolgár számára elérhető a hét minden napján e-mailen, chaten, telefonon vagy SMS-ben is (e-guidance). Az oktatási, képzési lehetőségekről, az életpálya-menedzsmentről az érdeklődők egy információs portálon is (www.ug.dk) tájékozódhatnak. A felnőttek felnőttképzésben való részvételét külön felnőttképzési központok segítik.

*Franciaországban*²¹ a pályaaorientáció alapvetően nem az iskola dolga, az életút-támogató pályaaorientáció mindenki számára elérhető a pályainformációs és tanácsadó központokban (SPO – service public de l'orientation). A központok jellemzően online és telefonon adnak tanácsot a hozzájuk fordulóknak, ugyanakkor pályaaorientációs tanácsadással számos más szervezet is foglalkozik, célcsoporttól függően. A fiatalok számára tájékoztató programokat szerveznek a képzési lehetőségekről, a különböző szakmákról, valamint az üzleti világról. Újdonságként 2015-től a középiskolákban bevezettek egy új információs és tanácsadó programot, mely munkaerőpiaci ismereteket nyújt a diákoknak. A fiataloknak lehetőségük van a nemzeti képzési és karrierinformációs központhoz

²⁰ *Denmark VET in Europe – Country Report 2014.* https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_DK.pdf

²¹ *France VET in Europe – Country Report 2013.* https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013_CR_FR.pdf

is fordulni, ha egyéni tanácsadásban szeretnének részt venni. A felnőttek számára a fent már említett pályainformációs és tanácsadó központokban teljes körű, ingyenes szolgáltatás érhető el. A központ tájékoztatást ad a képzésekkel, a képesítésekkel, a karriermenedzsmenttel, a munkaerőpiaccal, a bérskálákkal kapcsolatban, ugyanakkor magas szakmai minőségű karrier-tanácsadást is nyújt. A központ szorosan együttműködik a regionális foglalkoztatási és képzési központokkal. 2013-ban hozták létre a szakmai fejlődést segítő tanácsadót, ahol a magánszektorban dolgozók számára nyújtanak tájékoztatás és tanácsadást, melynek keretében lehetőség van készségfelmérésre, javaslatokat tesznek készségfejlesztésre, és képzési lehetőségeket ajánlanak. A tanácsadó célja, hogy fejlessze a hozzájuk fordulóknak meglévő képességeit, vagy új tanulási lehetőségeket kínáljon számukra.

Németországban – törvény szerint – a tartományok kötelessége a közoktatási intézményekben az iskolaválasztási és pályaeorientációs tanácsadás biztosítása. A munkát pályaeorientációs tanárok, szociális munkások, iskolapszichológusok, illetve a munkaügyi központok kirendelt pályatanácsadói segítik. A kiépült iskolapszichológusi hálózat feladata nemcsak a diákok, de a szülők és a pedagógusok segítése is a folyamatban. A német oktatási rendszer rendkívül differenciált, így az életút tervezése, az iskolaválasztási döntések segítése fontos feladat. Már az általános alapfokú oktatást követően (Grundschule, első 4 osztály), viszonylag korán kell döntést hozni a további tanulmányokat illetően. A középiskola alsó tagozatán (Sekundarbereich I., 5 vagy 6 év, intézménytípustól függően) háromféle intézménytípusban tanulhatnak tovább, ami alapvetően határozza meg, hogy a középiskola felső tagozatára (Sekundarbereich II., 3 vagy 3,5 év intézménytípustól függően) milyen intézménybe tudnak majd továbblépni: inkább a szakképzés felé orientálódnak, vagy a felsőfokú tanulmányokat előkészítő gimnáziumot választják-e. Az életpálya-építés, a munka világára való felkészítés a középfokú oktatásban kötelező, önálló tantárgyként is megjelenik, az „Arbeitslehre” tanóra keretében speciális pályaeorientációs ismereteket nyújtanak, valamint a munka világában való eligazodást segítik. Nemcsak önálló tantárgyként jelenik meg a pályaeorientáció kérdése, hanem más tantárgyakba integrálva is, elsősorban a társadalomismeret-, illetve a gazdaságismeret-órákon. Az iskolai tanórai kereteken túl számos egyéb programon is részt vesznek a diákok az iskola- és pályaválasztásukat segítő, például munkahely-látogatásokon, üzemlátogatásokon, iskolabörzéken, egyetemi nyílt napokon. Rendkívül hasznos az a személyes portfólió, amelyet a diákok 7–8. osztályos koruktól készítenek, melyben összegyűjtik a pályaeorientációs folyamatban gyűjtött tapasztalataikat. Személyes kompetenciáik rögzítésére szolgál az úgynevezett „Profilpass” is, amelynek segítségével kompetenciaeltárt készíthetnek, azonosíthatják az erősségeiket, érdeklődési területeiket, és megfogalmazhatják tanulási céljaikat. Az iskolákban pálya- és tanulmányi

tanácsadó tanárok segítik a diákok pályorientációját, közreműködésükkel egyéni tanácsadásra is lehetőség van. Finnországhoz hasonlóan Németországban is fontosnak tartják a gyakorlati tapasztalatszerzést a munka világában, így a diákok valós cégekkel szervezett együttműködési projekteken vagy iskolai modellcégekben dolgozhatnak. A gyakorlati helyek közvetítésében nagy szerepe van a Szövetségi Munkaügyi Ügynökség Foglalkozási Információs Tanácsadó hálózatának,²² különösen a szakképzésben, ahol duális képzés valósul meg, vagyis a diákok csak heti 1-2 napot töltenek az iskolában elméleti oktatással, a többi napon gyakorlati képzésben vesznek részt üzemekben, vállalatoknál. A Foglalkozási Információs Tanácsadó szakmákat bemutató filmekkel, külföldi tanulmányi lehetőségek közvetítésével, internetes portál működtetésével is segíti a diákokat. Munkatársaik az iskolákba kijárva egyéni és csoportos tanácsadást is végeznek (Gara, 2013). A középfokú oktatás általános részének befejeztével a diákok megkezdik a szakképzést. Aki nem készült még fel a szakmaválasztásra, az kötelezően egy évet szakképzést előkészítő éven tölt, melynek kiemelten a pályorientáció a célja, s amelyet gyakran intézménylátogatásokkal, illetve a gyakorlati munkatapasztalat megszerzésének lehetőségével egészítenek ki. Az egyetemek hallgatóik számára lehetőséget biztosítanak a karriertanácsadásra, hogy megkönnyítsék számukra a munkaerőpiacra történő kilépést. Az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítása érdekében 2001-ben létrehoztak egy regionálisan működő hálózatot (<http://www.lernende-regionen.info>), melynek alapvető feladata a lifelong learning-stratégia, valamint a foglalkoztatási stratégia helyi szintű megvalósítása, a tájékoztatás és tanácsadás nyújtása. A hálózat munkájába a helyi képző intézmények, munkaközvetítő irodák, kereskedelmi kamarák, vállalkozások, önkormányzatok, szakszervezetek is bekapcsolódnak.²³

Következtetések

Összegésképpen elmondható, hogy az elmúlt évtizedekben a gazdasági és foglalkoztatási viszonyokban bekövetkezett változásokra reagálva számos európai uniós dokumentumba beépült az élethosszig tartó tanulás, valamint az élethosszig tartó tanácsadás

²² A németországi Foglalkozási Információs Tanács mintájára jött létre Magyarországon is a FIT (Foglalkozási Információs Tanácsadó).

²³ *Germany VET in Europe – Country Report 2014*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_DE.pdf

gondolata mint a problémák megoldásának egyik lehetséges eszköze. Visszatérő elemként jelenik meg a fent említett dokumentumokban az alapvető készségek és kulcskompetenciák fejlesztése, az egyénhez alkalmazkodó tanulási igény kielégítése, az innovatív pedagógia, valamint az életpálya-építési kompetenciák fejlesztésének és az életpálya menedzselését segítő orientálásnak, illetve tanácsadásnak az igénye. A javaslatokat megfogalmazó dokumentumokban a hangsúly egyértelműen áttevődik a kínálati oldalról (oktatás) a kereslet oldalára (tanulás), illetve a saját tanulásáért felelősséget vállalni tudó egyénre (*Halász, 2012*).

A szemléletváltás megjelent a nemzeti stratégiák szintjén is, azonban az életút-támogató pályaorientáció folyamata rendkívül sokféle a nemzetközi gyakorlatban. A tanulmányban bemutatott nemzetközi példákban elsősorban a köznevelésben megjelenő gyakorlatokat térképeztem fel, melyekben közös elemként jelenik meg, hogy támogatják a diákokat abban, hogy önismeretük fejlődjön, minél több pályainformációhoz jussanak, és szerezzenek gyakorlati tapasztalatot a munka világáról. Az uniós dokumentumok az egyik leglényegesebb feladatként az egész életen át tartó tanulást végigkísérő tanácsadás lehetőségéhez való minél szélesebb körű hozzáférés biztosítását ajánlják. A köznevelési intézményekben zajló kompetenciafejlesztés rendkívül fontos része az életút-támogató pályaorientációnak, azonban önmagában nem elegendő, hiszen csak az iskoláskorúakat érheti el, a későbbi, felnőtt életkorban jelentkező problémákra nem jelent megoldást. Szükséges, ahogy azt az említett európai uniós dokumentumok is tartalmazzák, egy támogató, segítő intézményhálózat létrehozása, mely egyrészt segíti, támogatja a közoktatásban dolgozó pedagógusok munkáját, másrészt rendelkezésére áll azoknak a felnőtteknek, akik életútjuk során képzési vagy munkaerőpiaci szempontból döntési helyzetbe kerülnek. Kizárólag egy jól átgondolt, összetett intézményhálózat segítségével van lehetőség arra, hogy bármely korosztályhoz tartozó egyének, életük bármely szakaszában képesek legyenek képességeiket és kompetenciáikat azonosítani, az életpályájuk során felmerülő döntési helyzetekben megfelelő oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozni, valamint menedzselni saját egyéni életútjukat a tanulás és a munka területein.

Irodalomjegyzék

- BENKEI-KOVÁCS Balázs (2012): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- BIRHER Nándor – SZÁNTÓ Zoltán (2009): *Milyen szervezetektől kaphatsz segítséget?* Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest.
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – KOVÁCS Tibor – PUNCZMAN Marita – RÉPÁCKI Rita (2010): Országos életpálya-tanácsadó hálózat kiépítése és működtetése. In BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (szerk.): *Az életút támogató pályaaorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest. 14–34.
- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – GYÖNGYÖSI Katalin – Juhász Ágnes (2013a): Az életút-támogató pályaaorientáció a köznevelésben (1. rész). *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. 32–50.
- CSIKSZENTMIHÁNYI Mihály (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Denmark VET in Europe – Country Report 2014*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_DK.pdf (Letöltés ideje: 2016. szeptember 10.)
- Európa 2020 Stratégia* http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm (Letöltés ideje: 2015. december 18.)
- Európai Bizottság (1996): *Fehér könyv az oktatásról és a képzésről. Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé*. Európai Bizottság – Munkaügyi Minisztérium.
- Finland VET in Europe – Country Report 2014*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_FI.pdf (Letöltés ideje: 2016. szeptember 10.)
- France VET in Europe – Country Report 2013*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013_CR_FR.pdf (Letöltés ideje: 2016. szeptember 10.)
- GARAY Magdolna (2013): Az Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat. *Életpálya-tanácsadás*, 2. 46–50.
- Germany VET in Europe – Country Report 2014*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_DE.pdf (Letöltés ideje: 2016. szeptember 10.)
- HALÁSZ Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- HALÁSZ Gábor (2013): Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múló divat. In KRAICINÉ SZOKOLY Mária – PÁPAI Adrienn – PERJÉS István (szerk.): *Európai léptékkal*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–26.
- JACKSON, Charles (szerk.) (2013): *Az Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELPGN) Szakszótára: ELGPN Glossary*. Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat, Budapest.

- KISPÁLNÉ HORVÁTH Mária (2014): *A felnőttkori tanulás hatása a komfortérzésre*. PhD-értekezés. Kézirat. ELTE PPK, Budapest.
- KOMENCZI Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 122–132.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Lisszaboni Stratégia: *Lisbon European Council: Presidency Conclusions* <http://europa.eu.int/council/off/conclu/mar2000/index.htm> (Letöltés ideje: 2015. december 6.)
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. (2000) Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas> (Letöltés ideje: 2015. december 3.)
- MIHALY Ildikó (2000): Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismertetésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 83–89.
- Oktatás és képzés 2010* – EU Oktatási munkaprogram. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/oktatas-kepzes-2010/oktatas-kepzes-2010-eu> (Letöltés ideje: 2015. december 8.)
- Oktatás és képzés 2020*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=HU> (Letöltés ideje: 2015. december 10.)
- Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről (1997)*. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, Budapest.
- POLÓNYI István (2004): A szakmai képzés és a szakmai műveltség átalakulásai. *Educatio*, 2. 216–232.
- SZILÁGYI Klára (2011): *Pályalelektan*. (digitális tankönyv). Szent István Egyetem, Gödöllő. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyalelektan/index.html (Letöltés ideje: 2015. november 26.)

A felsőoktatás nemzetközivé válása: reflexiók és megközelítések a nemzetközi szakirodalomban¹

Bevezetés

Az egyetemek létrejöttétől kezdve az intézmények nemzetközi jellege mindig is meghatározó volt (*Healey*, 2008). A késő középkori Európában, majd a 15. és a 16. században az intézmények felépítése, a képzések szerkezete, a latin nyelv használata elősegítette a tudósok, diákok egyes régiók közötti peregrinációját Európában.² A 18. és 19. században az intézmények nemzeti jellege a nemzetállamok kialakulásának köszönhetően megerősödött. Ez a nemzeti jelleg a 20. század közepéig meghatározó volt, ám a felsőoktatási intézmények nemzetközi tevékenységei tovább folytatódtak; az ezzel kapcsolatos törekvések elsősorban az egy-egy térségen belüli mobilitás erősítését, valamint a felsőoktatási rendszerek elemeinek „exportját” jelentették (*de Ridder–Symoens*, 1992).

Az 1980-as, de főként az 1990-es évektől a felsőoktatás nemzetközivé válásának új korszakát lehet megfigyelni. A nemzetközi politikai, valamint társadalmi és gazdasági

¹ A tanulmány megírásához szeretnék köszönetet mondani az ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskolának, amely lehetőséget biztosított doktori kutatásom megvalósításához. Külön szeretném megköszönni Dr. Kereszty Orsolyának, aki az ún. Műhely kurzus keretében szakmailag támogatott, valamint a doktori iskola hallgatóinak, Hankovszky Katalinnak, Lukicsné Berényi Sára Fruzsínának és Pap Annának, akik véleményükkel segítettek a munkámat.

² A középkortól a diákok külföldi egyetemjárását, külföldi egyetemen való tanulását peregrinációnak nevezték.

környezet az említett időszakban jelentősen megváltozott. A hidegháború vége, az európai integráció felgyorsulása, valamint egyes ázsiai országok (pl. Kína, Szingapúr, Dél-Korea) fejlődése nagyobb teret engedett a különböző nemzetközi felsőoktatási együttműködések kialakításának. Ez a folyamat a kétezres évek elején felerősödött, rendkívül sokoldalú lett, és a felsőoktatás meghatározó tendenciájává vált (*OECD*, 2008). Ezt az új korszakot újra-nemzetköziesítésnek (re-internationalization) is nevezik (*Teichler*, 2004). A folyamat felgyorsulásának köszönhetően a kétezres években a nemzetközivé válás problematikája a felsőoktatásról folyó szakpolitikai viták fókuszába került (*Teichler*, 2004).

A szakirodalmi elemzés azokra a kérdésekre keresi a válaszokat, hogy az 1980-as évektől új lendületet kapott nemzetközivé válás fogalmát hogyan határozza meg a szakirodalom, valamint hogy az elmúlt években mely meghatározások váltak uralkodóvá. A tanulmány fontosnak tartja annak áttekintését, hogy a nemzetközivé válás folyamatában a felsőoktatási intézmények hogyan közelítették meg a folyamatot, milyen célokat fogalmaztak meg, ennek érdekében elsősorban milyen tevékenységeket valósítottak meg. A tanulmány kiemelt célja, hogy bemutassa azokat a kritikai reflexiókat, amelyek a nemzetközivé válással és a globalizáció felsőoktatásra gyakorolt hatásával kapcsolatos problémákra, valamint azok kockázataira hívják fel a figyelmet. Az elmúlt években e kritikai megjegyzések felerősödésével megkezdődött azon megoldások, irányok keresése, amelyek a nemzetközivé válás újragondolását, újradefiniálását sürgetik.³

A felsőoktatás nemzetközivé válása / a felsőoktatás globalizációja. Új fogalmak megjelenése

A 20. század második felétől végbemenő társadalmi és gazdasági változásokat a felsőoktatás nem tudja megkerülni, ezek felsőoktatási rendszerre való hatása megkérdőjelezhetetlenné vált. A felsőoktatás tágabb környezetében történő változások, illetve ezek együttes hatása jelentősen befolyásolja a felsőoktatás rendszerén belül végbemenő fo-

³ A szakirodalmi feldolgozás *A felsőoktatás nemzetközivé válása – hazai intézményi gyakorlatok* munkacímű doktori értekezés alapját képező empirikus vizsgálat része. Fontos megjegyezni, hogy a felsőoktatás nemzetközi szakirodalma jelentős, a folyamat különböző elemeinek leírására sok kutató, elemző vállalkozott az elmúlt években. A szakirodalmi elemzés talán a legfontosabb, a meghatározó felsőoktatás-kutatók tanulmányait tekinti át. A feldolgozott tanulmányok legnagyobb része nyilvánosan hozzáférhető.

lyamatokat. Éppen ezért nem meglepő, hogy az elmúlt évtizedekben a felsőoktatás egyik meghatározó tendenciájává vált a nemzetközivé válás, a nemzetközi jelleg erősödése (OECD, 2008).

A felsőoktatásban végbemenő, a nemzetközi folyamatokat általában a „globalizáció a felsőoktatásban (Globalization in Higher Education)” és/vagy a „felsőoktatás nemzetközivé válása (Internationalization in Higher Education)” fogalmakkal írta le a szakirodalom az 1980-as, '90-es évektől. E két fogalmat, a globalizáció és a nemzetközivé válás fogalmát nagyon sok esetben hasonló jelentéssel, gyakran szinonimaként használják az érdekelt szereplők a felsőoktatásról folyó diskurzusban (*de Wit*, 2010). Mivel a két fogalom közötti különbségek, sajátosságok meghatározása számos szakirodalom visszatérő témája, ezért a fogalmak értelmezése, a fogalmak közötti különbségek meghatározása a felsőoktatási rendszer, illetve a felsőoktatási intézmények vizsgálata esetében mindenképp szükségszerűnek tűnik (*Knight*, 1999, 2004; *Teichler*, 2004; *Altbach*, 2004; *de Wit*, 2011). (Az 1. táblázat tartalmazza e két fogalom összehasonlítását). Fontos megjegyezni, hogy a különbségek meghatározása mellett több tanulmány hangsúlyozza a globalizáció és a nemzetközivé válás komplex viszonyát is (*de Wit*, 2011).

Az 1980-as évektől felerősödő *globalizáció* alatt azokat a nemzetek feletti gazdasági, politikai kulturális és társadalmi változásokat értjük, amelyek napjainkban megkerülhetetlenek, a felsőoktatási rendszert pedig hangsúlyosabb nemzetközi jelenlétre, a nemzetközi vérkeringésbe való erőteljesebb bekapcsolódásra készítették (*Altbach*, 2006). Több kutató a globalizációt összetett skálájú, szempontú, több területen végbemenő folyamatként értelmezi, méghozzá azon *változások* esetében, amelyeket világszintű relációban lehet leírni, elemezni (*Altbach*, 2004; *Teichler*, 2004). *Teichler* szerint a globalizáció feltételezi, hogy a nemzeti határok elmosódnak, tehát nemzetek feletti folyamatként azonosítható. A globalizáció hatása a felsőoktatásban is érzékelhető: felerősíti a különböző szereplők közötti versenyt (a globális rangsorok elterjedése), elősegíti a transznacionális képzési formák létrehozását, valamint erősíti a kereskedelmi alapú tudásmegosztási formák elterjedését (*Teichler*, 2004). Több elemző a globalizáció negatív oldalát hangsúlyozza, és elsősorban a nyugati világ hegemoniáját emeli ki a folyamat kapcsán; emiatt egyszerűen a „jó” (nemzetközivé válás), illetve „rossz” (globalizáció) viszonyában értelmezik a két fogalmat (*De Wit*, 2011).

A nemzetközivé válás fogalma az 1990-es években jelent meg hangsúlyosan a szakirodalomban. A folyamat során a felsőoktatási intézmények aktív, időnként proaktív szerepbe kerülnek, ami alatt azt értjük, hogy a kormányzatok, valamint a felsőoktatási intézmények által elfogadott közpolitikákat, programokat helyezik a folyamat középpontjába. Ennek értelmében a nemzetközivé válás olyan folyamatra utal, amely a határokon átível, nemzetközi viszonylatban értelmezendő, ugyanakkor megtartja

a felsőoktatási rendszer nemzeti kereteit, szintjét (*Teichler*, 2004). Ez a folyamat a felsőoktatási rendszerben magával hozza a tudástranszfer szerepének erősödését, a nemzetközi mobilitás növekvő aktivitását, valamint a nemzetközi együttműködések kialakítását a felsőoktatás, valamint a kutatások területén (*Teichler*, 2004). Számos elemző szerint ugyanakkor a globalizáció és a nemzetközivé válás fogalma között nem lehet kategorikus különbséget tenni, mivel a két fogalom számos dimenzió mentén átfedi egymást, összefonódnak. Van olyan szemlélet is, amely szerint a globalizációt felcserélte a nemzetközivé válás a felsőoktatásról szóló diskurzusokban (*de Wit*, 2011; *Teichler*, 2004).

1. táblázat. A globalizáció és a nemzetközivé válás fogalmai a felsőoktatásban: fő jellemzőik, különbségeik

Globalizáció a felsőoktatásban (Globalization in Higher Education)	A felsőoktatás nemzetközivé válása (Internationalization in Higher Education)
1980-as évektől használt fogalom	az 1990-es évektől használt fogalom, változatos jelentéssel bír
a nemzeti határok elmosódnak, eltűnnek	nemzeti határokon átívelő, a nemzeti rendszerek kereteit fenntartja
a felsőoktatási intézmények kevésbé aktív, inkább passzív szereplők	a felsőoktatási intézmények aktív, proaktív szereplők
a globalizáció erősíti a versenyt, növeli a transznacionális képzési formák létrehozását, valamint a kereskedelmi alapú tudásmegosztási formák elterjedését	a tudástranszfer szerepének erősödése, a nemzetközi mobilitás növekvő aktivitása, valamint a nemzetközi együttműködések kialakítása a felsőoktatás, valamint a kutatás területén
negatív jelentéssel bír	inkább pozitív jelentéssel bír

(Forrás: saját szerkesztés *Teichler*, 2004 alapján)

Az elmúlt években a felsőoktatásban zajló nemzetközi folyamatokkal kapcsolatban a 21. század elején új fogalmak jelentek meg: például határokon átívelő oktatás (cross-border education), transznacionális oktatás/képzés (transnational education), multinacionális oktatás/képzés (multinational education), globális oktatás (global education), európaizáció (Europeanisation). E fogalmak határai gyakran elmosódnak, átfedik egymást, sok esetben szinonimaként jelennek meg. Ezen fogalmak azonban különböző jelenségeket írnak le, amelyekkel differenciáltabban lehet megfogni a felsőoktatásban zajló változásokat, valamint jobban meg tudják ragadni a folyamatok jellegét (*de Wit*, 2011).

A transznacionális képzés jellemzője, hogy az egyetem olyan oktatási szolgáltatásokat nyújt és képzési programokat szervez, amelynek elsődleges célközönsége, vagyis

a hallgatók nem az adott egyetem székhelyének megfelelő, hanem attól eltérő országban jutnak hozzá a felsőoktatási intézmény szolgáltatásaihoz (Healey, 2008). A felsőoktatási intézmények transznacionális képzéseket a 20. század második felében indítottak, majd a 21. század első felében egyre több egyetem alapított transznacionális képzéseket. A transznacionális képzés formái az alábbiak lehetnek: távoktatás, nemzetközi branch campusok, különböző kihelyezett programok, valamint vállalalkozási együttműködésben működtetett kihelyezett programok (Wilkins–Huisman, 2012). A transznacionális képzés az elmúlt években komplex és sokdimenziós jelenséggé vált.

A határokon átívelő képzés, illetve oktatás (cross-border education) az elmúlt két évtizedben jelentős fejlődésnek indult. Széles körben alkalmazott meghatározása szerint a nemzeti (jogi) határokon átívelő mozgást jelenti. Ez a mozgás jelentheti embereket, programokat, szolgáltatók projektek és szolgáltatások stb. mozgását. A határokon átívelő képzés, illetve oktatás jelenthet állami és magán felsőoktatási intézmények, for-profit, valamint nonprofit szolgáltatók által végzett tevékenységeket. A képzések formái is sokfélék lehetnek: távoktatási formáktól egészen a személyes jelenléttel járó oktatásig (Knight, 2006).

A nemzetközivé válás meghatározó jellege a regionalizáció, vagyis hogy egy-egy térségen belül meghatározó válik a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés vagy például az egyének mobilitása. Az elmúlt években a térségeken belüli felsőoktatási mobilitás erősödött, ez a folyamat megfigyelhető például Európában vagy Kelet-Ázsia térségében (OECD, 2015). Teichler 2004-es tanulmányában az európaizáció (Europeanisation) fogalmát is elemzi. Az európaizációt a nemzetközivé válás, illetve a globalizáció regionalis jellegű példajaként említi, kiemelve, hogy az Európán belüli trendek sajátosak, jelentősen különböznek Európa és más térségek közötti, illetve más térségeken belüli folyamatoktól. Az európaizáció fogalmával elsősorban az Európán belüli együttműködések (például Erasmus-program), valamint a Bologna-folyamat által okozott hatásokat írja le (Teichler; 2004).

Az elmúlt években a felsőoktatás nemzetközivé válása összetett jelenséggé vált, a nemzetközi szakirodalomban számos fogalom jelent meg, amelyek a nemzetköziesítéssel kapcsolatos folyamatok leírására tesznek kísérletet. A következő fejezet a nemzetközivé válás kritikai megközelítéseivel, illetve a globalizációs folyamatok felsőoktatásra gyakorolt hatásával foglalkozik.

A felsőoktatás nemzetközivé válásának kritikai megközelítései

Az elmúlt években a szakirodalomban megjelentek a nemzetközivé válással kapcsolatos *kritikai reflexiók* is (Altbach, 2004; de Wit, 2011, 2016), amelyek a nemzetköziesítés újragondolását sürgetik. A kritikai megjegyzések több területet érintenek, a reflexiók egy része a felsőoktatási rendszeren túli folyamatok, más részük pedig rendszeren belüli változások okozta problémákat, kérdéseket fogalmaz meg.

De Wit több tanulmányban fogalmazza meg a felsőoktatás nemzetközi válásával kapcsolatos problémákat, tévhiteket (de Wit, 2011, 2016). 2011-es tanulmányában például azt javasolja, hogy el kell mozdulni a nemzetközivé válás idealisztikus, illetve dogmatikus koncepciójáról, meg kell határozni a nemzetközivé válás valódi koncepcióját, valamint célját és várható eredményeit. Véleménye szerint a felsőoktatási intézmények nemzetközivé válása sok esetben azt jelenti, hogy az egyetem fragmentált, egymáshoz nem kapcsolódó tevékenységeket végez, vagyis a nemzetközivé válás intézményi szinten nem komprehenzív folyamatot jelent (de Wit, 2011).

De Wit egy későbbi tanulmányában kritikaként jegyzi meg, hogy a nemzetközivé válásról való párbeszéd egy szűk csoport keretében zajlik, amely nem szentelt elegendő figyelmet a normák, az értékek, valamint az etikai kérdések megvitatására (de Wit, 2016). További problémaként nevezi meg, hogy a nemzetközivé válással kapcsolatos párbeszéd elsősorban nemzeti, valamint intézményi szinten folyik, és a programszintre (pl. kutatásokra, a tanulási és tanítási tevékenységekre) sokkal kevesebb figyelem jut (de Wit, 2016). A globalizáció hatása a felsőoktatás területén nem megkerülhető, egyetlen felsőoktatási intézmény sem létezhet „önmagában.” Ugyanakkor fontos felismerni, hogy az elmúlt évtizedekben a globális hatásokra adott rendszer-, illetve intézményi szintű válaszok jellege eléggé meghatározott volt. De Wit elemzése szerint a globalizáció hatására, valamint a felsőoktatás növekvő piacosításának hatására új képzési formák, új termékek, valamint szolgáltatók jönnek létre, amelyek újfajta témákat, konfliktusokat teremtenek a felsőoktatásról szóló párbeszédben.

Az angol nyelv előretörése

A kritikai reflexiók másik köre az angol nyelv előretöréséhez kapcsolható. Az angol nyelv mint munkanyelv használata a felsőoktatásban, főként a posztgraduális szinten, valamint a tudományos életben általánossá vált. Az angol nyelv dominanciája már az 1950-es évektől kezdődött, napjainkban pedig a leggyakrabban beszélt „második nyelv”, számos

ország oktatásában, képzésében a leggyakrabban tanított idegen nyelv (*Altbach, 2004; Wachter–Maiworm, 2014; OECD, 2015*). Az elmúlt évtizedekben az oktatás mellett a tudomány, a kutatások elsődleges nyelve is az angol lett. Az angol nyelvű tudományos folyóiratok száma és szerepe a tudományos világban napjainkban vitathatatlan. Ez előnyt jelent az angol anyanyelvű országoknak, főként azoknak, amelyek erős kutatás-fejlesztési és innovációs rendszerrel rendelkeznek. Ennek egyik eredményeként napjainkban a nemzetközi felsőoktatási mobilitás elsősorban az angol nyelvű országba irányul (*Robertson, 2012*). Az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, valamint Ausztrália a legnépszerűbb, legtöbb külföldi hallgatót fogadó országok közé tartoznak. Ez a tendencia nyomást jelent azoknak az országoknak, amelyek „kevésbé elterjedt” nyelveken oktatnak, és ilyeneket használnak a tudományban (*Altbach, 2004*). Az angol nyelv elterjedésének pozitív hatásai – mint a mobilitás elősegítése vagy a tudásmegosztás hatékonyabbá tétele – mellett több kutató is hangsúlyozta az angol nyelv előretörésének negatív hatásait. Ilyen negatív hatás például az angol nyelvű folyóiratok vagy angol anyanyelvű kutatóközösségek dominanciája és befolyásuk által a tudományos kutatások tematizálása, valamint a nemzeti kutatóközösségek, illetve a nemzeti jellegű témák háttérbe szorulása (*Altbach, 2004*).

A felsőoktatási rendszerek közötti egyenlőtlenségek erősödése

Az elmúlt évtizedekben számos kutató foglalkozott a nemzetközivé válás etikai vonatkozású kérdéseivel, amelyek fő elemei a különböző országok felsőoktatási rendszerei, illetve intézményei közötti különbségek, valamint azok eltérő esélyei a nemzetközi felsőoktatási térben. A nemzetközivé válás újragondolása kapcsán az elemzők hangsúlyozzák, hogy az egyenlő és etikus intézményi együttműködések kialakítása iránti elköteleződést erősíteni kell (*de Wit, 2016*). Az egyes vélemények szerint a nemzetközivé válás az elmúlt évtizedekben dominánsan nyugati jelenség volt, amely során a fejlődő országok proaktív szerepet játszottak, míg a feltörekvő országok, illetve felsőoktatási intézmények e koncepció megváltoztatására törekednek (*de Wit, 2016*).

Ennek a kérdéskörnek az egyik legismertebb elemzője, Philip G. Altbach 2004-ben megjelent tanulmánya a globalizáció felsőoktatásra gyakorolt hatását elemezte (*Altbach, 2004*). A tanulmány tárgyalja a felsőoktatás viszonyában a centrum, valamint a periféria helyzetét, illetve a globalizáció eltérő hatását a különböző helyzetben lévő országok felsőoktatási rendszereire. A fentiek mellett a kutató azt a kérdést is felveti, hogy a felsőoktatás nemzetközivé válása mennyiben tekinthető egy új kolonizációs folyamatnak.

Altbach értelmezése szerint a felsőoktatás viszonyában a periféria és a centrum értelmezése komplex. Ennek oka, hogy számos centrumhelyzetben lévő országban, példaként az Egyesült Államokat említi, több periférikus helyzetben lévő intézmény is van, ugyanakkor periférikus helyzetben lévő országokban is vannak kiemelkedő felsőoktatási intézmények. A legfontosabb centrumhelyzetben lévő intézmények elsősorban az angol nyelvű országokban találhatóak. Véleménye szerint a globalizáció erősödése a létező egyenlőtlenségek mellett új dimenziók mentén is erősítette az egyenlőtlenségeket. Altbach kiemelte, hogy a centrumhelyzetbe kerülés rendkívül nehéz feladat, nagy befektetésekkel jár, valamint napjainkban egyre nehezebb nemzetközi viszonylatban vezető felsőoktatási intézménnyé válni. A centrumhelyzet kiemelten fontos, hiszen az ebben a helyzetben lévő intézmények meghatározó szerepet játszanak a tudástermelés, valamint a tudáelosztás folyamatában (Altbach, 2004).

Altbach a globalizáció és a nemzetközivé válás fogalma mellett elemzi a felsőoktatás multinacionális jellegének erősödését is. Ez a jelenség azt jelenti, hogy az egyik ország képzési programot ajánl fel egy másik ország számára, egyik példája az ún. közös képzési programok létrehozása. Ez a folyamat nem új keletű, történelmi gyökerei a gyarmatosítás időszakára nyúlnak vissza; a gyarmati központok gyakran hoztak létre ún. branch campusokat a gyarmatok területén. A történelmi példák ugyanakkor azt mutatják, hogy a különböző országok között a felsőoktatási képzések exportja általában az egyenlőtlenséggel összekapcsolható jelenség (Altbach, 2004).

Következtetésként megállapítja, hogy az elmúlt évtizedekben megfigyelhető változások eredménye *hasonló*, mint a korábban, a 20. század közepén leírt kolonizációs folyamatok, azonban törekedni kell arra, hogy a felsőoktatás nemzetközivé válása *ne legyen* egy „új kolonizációs” folyamat. Altbach azt tárgyalja, hogy a politika és az ideológiák alá vannak rendelve a nyereségalapú, profitorientált politikáknak, ami a felsőoktatás területén a kulturális és szellemi autonómia csorbulásával járhatnak együtt. Következtetésként megállapítja, hogy a globalizációs hatások megkerülhetetlenek, a felsőoktatási rendszer nem létezhet önmagában (Altbach, 2004).

A jelenlegi kihívások komplexitása mellett pedig törekedni kell olyan környezet kialakítására, amely egyenlő esélyeket teremt a különböző felsőoktatási rendszerek számára, és nem mélyíti tovább a jelenlegi függőségi viszonyokat. Etikus nemzetközivé válás során olyan alapelveket kell figyelembe venniük a felsőoktatási intézményeknek, mint az átláthatóság, a képzések és szolgáltatások minősége, a tudományos szabadság, a partnerekkel és az érdekelt szereplőkkel való egyenlő bánásmód, a helyi kultúra tisztelete, valamint a források tudatos és megfelelő elosztása (de Wit et al., 2012). Altbach mellett tehát de Wit is arra hívja fel a figyelmet, hogy nemzetközivé válás nyugati jelenség volt, a fejlődő országok felsőoktatási rendszerei, illetve intézményei ebben a folyamatban nem

játszanak aktív szerepet, a nemzetközivé válás a nyugati rendszerek, értékek és normák elterjedési folyamatának tekinthető (*de Wit*, 2016). De Wit szerint fontos lenne, ha a nemzetközivé válás új nézőpontokat is magába foglalna, és e folyamat során az egyenlőtlenségi kérdések is kiemelt figyelmet kapnának.

A globális hatások áttekintése kapcsán nem kerülhető meg a felsőoktatási rendszerben lévő egyenlőtlenségek elemzése sem. A globális hatásokra adott válaszok kialakításánál fontos felismerni a globális környezet komplex, az egyes rendszerek közötti egyenlőtlenségi viszonyok jellegét.

A felsőoktatás nemzetközivé válásának főbb intézményi szintű megközelítései

A *nemzetközivé válás* fogalma a felsőoktatásban folyó vitákban az 1990-es években jelent meg (*Teichler*, 2004; *Knight*, 2004). A felsőoktatás nemzetközivé válása rendszer szinten egy rendkívül komplex, nehezen megragadható jelenség, ugyanakkor intézményi szinten jól nyomon követhető és fenntartható folyamatként jelenik meg. A különböző elemzések a felsőoktatás nemzetközivé válását elsősorban intézményi szinten vizsgálják részletesen. A kapcsolódó szakirodalom számos intézményi megközelítést azonosít (*Knight – de Wit*, 1995; *Qiang*, 2003), ezek az elsősorban angolszász szakirodalomban leírt koncepciók azokra a kérdésekre válaszolnak, hogy a nemzetközivé válást milyen szinten érdemes vizsgálni, a felsőoktatási intézmények hogyan reagálnak a nemzetközi folyamatokra, milyen szerepekben tűnnek fel, valamint hogy milyen célokat fogalmaznak meg, és milyen tevékenységeket valósítanak meg a nemzetközivé válás keretén belül. A kétezres évek elején megjelent szakirodalmak alapján négy olyan megközelítést (tevékenység alapú, folyamatorientált vagy szervezeti, kulturális vagy etikai, kompetencia alapú megközelítéseket) lehet azonosítani, amelyek ugyan több, egymást átfedő elemet is tartalmaznak, mégis jól megragadható kategóriákat jelentenek (*Qiang*, 2003). A négy megközelítés mellett az elmúlt években újabb intézményi megközelítések is megjelentek, közülük a legtöbbet elemzett, legjobban megragadható megközelítés a komprehenzív nemzetközivé válás megközelítése (*Hudzik*, 2011).

A *tevékenység alapú megközelítés*, amely az 1980-as évektől jelent meg, a nemzetközivé válással kapcsolatban a képzési, oktatási tevékenységekre, együttműködésekre helyezi a hangsúlyt (pl. interkulturális képzések, nemzetközi oktatói és hallgatói tapasztalatcserék, közös kutatások és képzések) (*Knight*, 2004). Ez a megközelítés tehát olyan

programalapú tevékenységekkel azonosítja a nemzetközivé válást, amelyek inkább fragmentáltak, nem koordinált tevékenységeket jelent, amelyekben az egyes tevékenységek egymásra való hatása nem kap kiemelt szerepet (Qiang 2003). A tevékenységalapú megközelítés a legszélesebb körben alkalmazott megközelítés (Knight, 2004; Qiang, 2003).

A *folyamatorientált vagy szervezeti megközelítés* a nemzetközivé válást olyan folyamatként azonosítja, amely során a nemzetközi dimenzió beépül az intézmény legfőbb funkcióiba. Ezt a megközelítést, koncepciót a szakirodalomban az elmúlt évtizedekben Jane Knight felsőoktatás-kutató képviselte a leghatározottabban, akinek nemzetközivé váláshoz kapcsolódó fogalmi meghatározása sokáig mérvadó volt. Értelmezése szerint a nemzetközivé válás jól körülrható, meghatározott, területi „határokat” átlépő, átívelő folyamatokra utal. Knight hangsúlyozza, hogy a nemzetközivé válást rendszerszinten és intézményi szinten érdemes értelmezni, és bár a rendszerszintű folyamatok komplexitása nehezen megragadható, intézményi szinten jól megfogható jelenségről van szó. Az intézmény az a szint, ahol a nemzetközivé válás valóban végbemegy, fenntartható folyamattá válik (Knight, 2004). Knight már a '90-es évek közepétől hangsúlyozza a nemzetközivé válás folyamat-, illetve szervezeti szintű megközelítését (Knight, 1994). Értelmezése szerint a nemzetközivé válás azt a folyamatot jelenti, amelynek során a nemzeti, a szektorális, valamint az intézményi szinten a nemzetközi, az interkulturális, valamint a globális dimenziók a felsőoktatás céljaiba, funkcióiba, valamint működésébe beépülnek (Knight, 2004). A szervezeti vagy folyamatorientált megközelítés a programalapú tevékenységek helyett a szervezeti elemekre, folyamatokra és gyakorlatokra helyezi a hangsúlyt. A megközelítés fontos része a nemzetközi jelleg fenntarthatóságának biztosítása is (Qiang, 2003). A folyamatorientált, szervezeti megközelítés széles körben használt, elterjedt megközelítéssé vált az elmúlt évtizedekben.

A *kulturális vagy etikai alapú megközelítés* a nemzetközivé válás kulturális, etikai dimenzióját hangsúlyozza. Ennek lényege, hogy a nemzetközivé válás során az intézményi kultúra fejlesztésének középpontjában a nemzetközi vagy interkulturális értékek vannak. Ez a megközelítés szorosan kapcsolódik a folyamatorientált vagy szervezeti megközelítéshez. E megközelítés szerint a nemzetközivé válás alapvető fontosságú a felsőoktatási intézmények életében (Qiang, 2003).

A *kompetenciaalapú megközelítés* szerint a felsőoktatási nemzetközivé válás elsődleges célja a nemzetközi, interkulturális kompetenciák fejlesztése a felsőoktatási intézmények szereplőinek (a hallgatónak, a felsőoktatás munkatársainak, különösen az oktatóknak) a körében. Ebben a megközelítésben a hangsúly nem az intézményi, hanem az egyéni szinten van. E megközelítés arra az igényre épít, amelyet a munkaerőpiac fogalmaz meg a felsőoktatással szemben, miszerint egyre nagyobb a kereslet azon mun-

kavállalókra, akik nemzetközi munkakörnyezetben is jól teljesítenek és sikeresek tudnak lenni (Qiang, 2003).

A kétezres évek elején ennek a négy intézményi koncepciónak az elemzése történt meg a szakirodalomban. Az elmúlt években, főként e megközelítések kritikájaként új koncepciók jelentek meg. A komprehenzív intézményi megközelítés, valamint a tanulóközpontú nemzetköziesítés koncepciója e megközelítések kritikáiként született meg.

A felsőoktatás nemzetközivé válásának újragondolása: új koncepciók megjelenése

Az elmúlt években a kritikai reflexiók megjelenése mellett a nemzetközi válás újragondolását különböző szinteken, illetve eltérő térségekben is szorgalmazták a felsőoktatás érdekelt szereplői. A jelenség újragondolásához kapcsolódóan a tanulmány következő része három olyan folyamatot, illetve koncepciót mutat be, amelyek hangsúlyosan megjelennek, fellelhetőek a nemzetközivé válással kapcsolatos szakirodalomban.

A komprehenzív nemzetközivé válás koncepciója

Ahogy az előző fejezetek is bemutatták, a felsőoktatás nemzetközivé válását az elmúlt években számos kritika érte. Ezek egy része a koordinálatlan, szétaprózódott intézményi szintű gyakorlatokat tartja problémának, és egy átgondolt, a nemzetközivé válást *átfogóan megragadó intézményi szintű politika fontosságát* hangsúlyozza. E megközelítés a 2010-es években egyre több, elsősorban észak-amerikai elemző munkájában jelent meg (Hudzik, 2011; Hudzik–McCarthy, 2012). Maga a fogalom a kétezres évek elejétől jelen van a szakirodalomban, elsőként az amerikai egyetemek és főiskolák tevékenységét koordináló szervezet, az *American Council on Education*, valamint a nemzetközi oktatást és tapasztalatcserét támogató szervezet, a *NAFSA* kapcsolódó munkái foglalkoztak a témával (Hudzik, 2011). A *komprehenzív nemzetközivé válás megközelítésének* lényege, hogy a nemzetközivé válást az egész intézményt átfogó és átható folyamatként lehet csak leírni. E koncepció szerint a szervezet több meghatározó elemébe, valamint szervezeti, illetve oktatási folyamatába fontos beépíteni (pl. képzések, tantervi, kurzusok kialakítása, stratégiai célok megfogalmazása által) a nemzetközi válással kapcsolatos célokat. A meg-

közelítést részletesen tárgyalja John K. Hudzik, akinek számos munkája foglalkozik a koncepció meghatározásával, lényegi elemeivel, valamint avval, hogy a felsőoktatási intézmények hogyan, milyen mechanizmusokon keresztül fejleszthetőek (Hudzik, 2011; Hudzik–McCarthy, 2012). Meghatározása szerint a komprehenzív nemzetközivé válás intézményi szinten olyan elköteleződést jelent, amelynek keretében a nemzetközi és átfogó megközelítés áthatja a felsőoktatási intézmény oktatási-képzési, tudományos, valamint szolgáltatási tevékenységeit, vagyis a kapcsolódó célok az intézményi tevékenységekben fejeződnek ki (Hudzik, 2011). Az átfogó nemzetközivé válás az intézmények által képviselt értékeket, az intézményi és egyéni szintű tevékenységeket, valamint a külső kapcsolatokat is formálja (Hudzik, 2011). A komprehenzív nemzetközivé válás olyan stratégiai, koordinációs folyamat, amelynek során a nemzetközi programok, szakpolitikák és ösztönzők intézményi szinten integráltak és összehangoltak, és amely folyamat során az intézmény nemzetközileg elkötelezetté válik (Hudzik, 2011). Hudzik intézményi szinten az alábbi főbb szervezeti elemeket azonosította lényegi pillérekként:

- *megfogalmazott intézményi, stratégiai szintű elköteleződés* (részei például a nemzetközivé válással kapcsolatos célok stratégiai tervezésbe való beépülése, nemzetköziesedéssel foglalkozó bizottság létrehozása, értékelés);
- *szervezeti felépítés, munkatársak* (ennek eleme például a vezetői szintű elköteleződés, az intézményi szintű nemzetköziesítési tevékenységeket koordináló nemzetközi iroda felállítása);
- *tantervek, tanulási eredmények* (elemei lehetnek a nemzetközi dimenzió beépülése az általános oktatási követelményekbe, nemzetközi területtel foglalkozó kurzusok léte minden tudományterületen, nemzetközi, interkulturális kompetenciák megjelenése a tanulási eredmények meghatározásában, a technológia által kínált lehetőségek kihasználása);
- *az egyes intézményi szervezeti egységek (karok, tanszékek, iskolák) gyakorlatai, programjai* (elemei lehetnek például az oktatók mobilitásának támogatása, a külföldi tapasztalatszerzés figyelembevétele a munkatársak kiválasztása során, szakmai fejlődési lehetőségek biztosítása);
- *hallgatói mobilitás* (kreditek beszámítása, pénzügyi támogatás, a hallgatók orientációja és a képzésre való visszatérése, a nemzetközi hallgatók folyamatos támogatása);
- *együttműködés és partnerség*.

A koncepció tehát a felsőoktatási intézményt helyezi a fókuszba, és olyan keretrendszerrel javasol, amely a felsőoktatási intézmények valamennyi szereplőjére kiterjed, kiszélesíti a szereplők felelősségét, valamint céljaival valamennyi szereplő tud azonosulni. A szakirodalomban a komprehenzív nemzetközivé válás többféleképpen jelent meg, az egyes szervezetek meghatározásai némileg különböznek. A Hudzik nevével fémjelzett kon-

cepciót főleg az észak-amerikai térségek felsőoktatási intézményeiben alkalmazzák, és már számos felsőoktatási intézmény felhasználta intézménye stratégiai fejlesztésére.⁴

A „nemzetközivé válás hazai környezetben” koncepciója

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi felsőoktatási mobilitás ösztönzése az egyik legfontosabb eszköze volt a nemzetközivé válásnak. Bár a felsőoktatási mobilitás az 1990-es évektől jelentősen megélenkült, és a hallgatói mobilitás során szerzett tapasztalatok bizonyíthatóan hasznosulnak a későbbi életpálya során, azoknak a hallgatóknak az aránya, akik külföldi tapasztalatszerzésben részt vettek, még mindig alacsony. Ennek akadályait számos kutatás vizsgálta (pl. az Eurostudent-vizsgálatok), és a nehézségek könnyítése folyamatosan napirenden van a mobilitáshoz kapcsolódó szakpolitikákban. Ezekből a kutatásokból jól látható, hogy a nem megfelelő nyelvtudás, valamint a hallgató, illetve családjának bizonytalan pénzügyi háttere képezi a legjelentősebb akadályokat. Emiatt a külföldi tapasztalatszerzés még mindig kevés hallgató kiváltsága maradt. Az elmúlt évtizedek folyamatainak következményeként megnőtt annak a fontossága, hogy a felsőoktatási intézmények hazai intézményi környezetben biztosítsák a hallgatók számára, hogy megszerezzék azt tudást a nemzetközi környezetről, valamint azokat a kompetenciákat, amelyek képessé teszik őket napjaink nemzetközi terében érvényesülni. Erre a kihívásra jelent választ az ún. *nemzetközivé válás hazai környezetben* koncepciója, amelyet elsősorban európai környezetben, továbbá angolszász felsőoktatási intézményekben alkalmaznak (Beelen, 2011). Az ún. *„nemzetközivé válás otthon”* koncepcióját már a megjelenése, 1999 óta számos reflexió kísérte (Beelen, 2011). Kezdetben az elemzők azt írták, hogy ez nem egy koncepció, hanem egy mozgalom, amely túlságosan eszközjellegű, a tevékenységekre fókuszál. Ugyanakkor úgy tűnik, az elmúlt években meghatározó szerepet játszik, főként azokban a kontextusokban, ahol a nemzetközivé válás tradicionálisan a mobilitásra fókuszált. A koncepció lényege, hogy a nemzetközivé válás keretében a figyelem egyre inkább a tanulás és tanítási folyamatra irányuljon, vagyis arra, hogy a nemzetközi vagy interkulturális tudás hogyan helyezhető a tanulás középpontjába. A kétezres évek elejétől, különösen az elmúlt években a *nemzetközivé válás hazai környezetben* koncepciója egyre hangsúlyosabban jelenik meg a nemzetközivé válással

⁴ Példaként említhetőek: Portland State University, [https://www.pdx.edu/international-affairs/sites/www.pdx.edu.international-affairs/files/Strategy%20for%20Comprehensive%20Internationalization%202012-2020%20\(PDF\).pdf](https://www.pdx.edu/international-affairs/sites/www.pdx.edu.international-affairs/files/Strategy%20for%20Comprehensive%20Internationalization%202012-2020%20(PDF).pdf), Virginia Commonwealth University, <http://global.vcu.edu/media/geo/pdf/strategies/internationalization/TaskForceReport-FINAL.pdf>, The University of North Carolina, Greensboro, <https://www.uncg.edu/ipg/ACE%20implementation%20report%20FINAL.pdf>.

kapcsolatos párbeszédben (Beelen–Jones, 2015). Ezt jelzi például, hogy napjainkban meghatározó szerepet játszó, a nemzetköziesedéssel foglalkozó szervezetek is foglalkoztak a témával.⁵ Egy 2015-ös meghatározás szerint „a nemzetközivé válás otthon célja a nemzetközi és interkulturális dimenzió célzott integrációja formális és informális tantervbe, amely hazai tanulási környezetben valamennyi hallgatóra érvényes” (Beelen–Jones, 2015). Ez a koncepció főként a tanulási tartalmakhoz, folyamatokhoz, eredményekhez kapcsolódó tevékenységekre utal. Nem feltétlenül igényli nemzetközi hallgatók jelenlétét, ugyanakkor előnyként kezeli az eltérő kulturális háttérrel rendelkező egyéneket, vagyis a nemzetközi és az interkulturális dimenziók akkor is beépülnek a tantervbe, ha az nem jelenti azt, hogy külföldi hallgatók is jelen vannak (Agnew–Kahn, 2014).

Tanulóközpontú nemzetközivé válás

Az elmúlt években megjelent olyan koncepció is, amely a nemzetközivé válás középpontjába az intézményi folyamatokon belül a tanulót helyezi. A Coelen által leírt koncepció, a tanulóközpontú nemzetközivé válás Knight kritikai megközelítésére épül (Coelen 2016). Coelen – aki szintén fontosnak tartja az intézményi folyamatokat – kritikaként megjegyzi, hogy az intézményi folyamatok mellett a tanuló szerepe, szintje kevésbé jelenik meg a korábbi koncepciókban. A koncepció leírását elsősorban Coelen tanulmányaiiban lehet olvasni, ugyanakkor a tanulóközpontúság kérdése nem új keletű dolog, hiszen más koncepcióknak is része, beépült egyes intézmények működésébe. Coelen elméleti megközelítése szerint a felsőoktatás nemzetközivé válásánál kulcsfontosságúnak kell lennie, hogy olyan tanulási-tanítási környezetet teremtsen, ahol a tanulónak lehetősége van azokat a tanulási eredményeket elérnie, amelyek az interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez, valamint a nemzetközi tudatosság erősítéséhez kapcsolódnak (Coelen, 2016). A nemzetközivé válást olyan folyamatként azonosítja, amelyben szinte egyetlen állandó szereplő van, ez pedig a tanuló. A hallgató számára pedig tanulási környezetet kell teremteni, amely alkalmat és lehetőséget ad a tanuláshoz. Ennek az elemei lehetnek a vezetői támogatás, támogató szolgáltatások, valamint különféle, a tanuló igényeihez alkalmazható tanulási formák. Coelen fontosnak tartja, hogy a tanulóközpontú nemzetközivé válás koncepciója az élethossziglani tanulás keretén belül legyen értelmezendő, és a tanulót, valamint a tanulási folyamatot helyezze a középpontba. E folyamat során a tanuló megszerzi azt a tudást, képességet, amellyel boldogulni tud a nemzetközi világban (Coelen, 2016).

⁵ <http://www.eaie.org/community/expert-communities/internationalisation-home.html>; <http://www.iau-aiu.net/content/internationalization-home-curriculum-and-learning-outcomes>

Összegzés

A kétezres évektől a felsőoktatás nemzetközivé válása egyre hangsúlyosabban jelent meg a felsőoktatásról szóló szakmai párbeszédekben. Olyan jelentős felsőoktatás-kutatók, mint Altbach, de Wit, Knight, valamint Teichler számos tanulmányban elemezték a felsőoktatás nemzetközivé válásának folyamatát, problémáit és változásait. A kétezres évek elején a nemzetközi, főként angolszász szakirodalom a nemzetköziesítés rendszer-, valamint intézményi szintű leírására, elemzésére törekedett. A nemzetközi szakirodalomban jól leírt intézményi szintű koncepciók (folyamatorientált vagy szervezeti megközelítés, tevékenység alapú megközelítés, kompetencia alapú megközelítés, kulturális vagy etikai alapú megközelítés) jól megragadták a kétezres évek elején az egyes felsőoktatási intézményi gyakorlatokat, tevékenységeket. Az elmúlt években ugyanakkor felerősödtek azok a kritikai reflexiók, amelyek a nemzetköziesítés problémáira hívták fel a figyelmet, valamint megjelentek a felsőoktatás nemzetközivé válásának újragondolását sürgető koncepciók is. Az új megközelítések közül a *komprehenzív nemzetközivé válás*, a *tanulóközpontú nemzetközivé válás*, valamint a *nemzetközivé válás hazai környezetben* koncepcióknak lett egyre gazdagabb szakirodalma, és egyre gyakrabban jelennek meg intézmények stratégiai céljai, illetve tevékenységei által is.

Irodalomjegyzék

- AGNEW, Melanie – KAHN, Hilary E. (2014): *Internationalization-at-Home: Grounded Practices to Promote Intercultural, International, and Global Learning. Metropolitan Universities*, 25. 3. 31–46, 2014. Letölthető: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092773.pdf> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 1.)
- ALTBACH, Philip G. (2004): Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10. 3. 3–25.
- ALTBACH, Philip G. – KNIGHT, Jane, (2007): The Internationalisation of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11. 3. 290–305.
- ALTBACH, Philip G. – DE WIT, Hans (2015): Internationalization and Global Tension: Lessons From History. *Journal of Studies in International Education*, 19. 4–10.

- BEELEN, Jos (2011): Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. In Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad del Conocimiento (RUSC)*. 8. 2. 249–264. Letölthető: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen-eng> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 1.)
- BEELEN, J. – JONES, E. (2015): Redefining internationalization at home. In Curai, A. – Matei, L. – Pricopie, R. – Salmi, J. – Scott, P. (eds): *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer, Dordrecht. 67–80.
- BRANDENBURG, Uwe – DE WIT, Hans (2011): „The end of Internationalization”. *International Higher Education*, Number 62, Winter 2011. 15–17. Letölthető: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8533/7667> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 2.)
- COELEN, Robert (2016): A Learner-centered Internationalization of Higher Education. In JONES, Elspeth – COELEN, Robert – BEELEN, Jos – DE WIT, Hans (eds): *Global and Local Internationalization*, Part Two, Sense Publishers. 35–42.
- DE RIDDER-SYMOENS, Hilde (ed.) (1992): *A History of the University in Europe*. Volume I: Universities in the Middle Ages. Cambridge University Press, Cambridge.
- DE WIT, Hans (2010): *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders.
- DE WIT, Hans (2011): Globalisation and Internationalisation of Higher Education [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8. 2. 241–248. UOC. Letölthető: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit-eng>
- DE WIT, Hans (2016): Misconceptions about (the End of) Internationalization: The Current State of Play. In JONES, Elspeth – COELEN, Robert – BEELEN, Jos – DE WIT, Hans (eds) (2016): *Global and Local Internationalization*. Sense Publishers, 2016.
- HEALEY, Nigel M. (2008): Is Higher Education in Really „Internationalising”? *Higher Education*, 55. 3. 2008. March. 333–355.
- HUDZIK, John K. (2011): *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action*. NAFSA, 2011. Letölthető: http://www.nafsa.org/uploadedfiles/nafsa_home/resource_library_assets/publications_library/2011_comprehen_internationalization.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 1.)
- HUDZIK, John K. – MCCARTHY, Jo Ann S. (2012): *Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action*. NAFSA, 2012. Letölthető: http://www.nafsa.org/uploadedFiles/Chez_NAFSA/Resource_Library_Assets/Publications_Library/Leading%20CIZN.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 1.)

- KNIGHT, Jane (1994): *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education (CBIE) / Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI).
- KNIGHT, Jane – DE WIT, Hans (1995): Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives. In de Wit, Hans (ed.): *Strategies for Internationalisation of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America*. European Association for International Education, Amsterdam.
- KNIGHT, Jane (1999): Issues and Trends in Internationalisation: A Comparative Perspective. In BOND, S. – LEMASSON, J.-P. (eds): *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalisation, International Development Research Center*, Ottawa. 201–238.
- KNIGHT, Jane (2004): Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, vol. 8. No.1. 2004. 5–31.
- OECD (2008): A felsőoktatás a tudástársadalomért. Az OECD tematikus áttekintése a felsőoktatásról. I–II. kötet. OECD, 2008. Letölthető: https://www.felvi.hu/felsooktatasihely/avir/kiadvanyok/felsookta_a_tudastarsadalomert (Letöltés ideje: 2016. augusztus 1.)
- OECD (2015): Education at a Glance 2015. OECD, 2015. Letölthető: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 1.)
- QIANG, Zha (2003): Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, Volume 1., Number 2, 2003. 248–270.
- ROBERTSON, Susan L. (2012): „Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out...”, in Verger, A. – Novelli, M – Altinyelken, H (eds) (2012): *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practices*, Continuum Books. Letölthető: <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2012/07/2012-robertson-researching-global.pdf> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 1.)
- TEICHLER, Ulrich (2004): The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48.1. 5–26.
- WÄCHTER, Bernd – MAIWORM, Friedhelm (eds) (2014): English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014. ACA Papers on International Cooperation in Education. Lemmens Medien GmbH, Bonn, 2014. Letölthető: http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English-Taught_01.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 1.)
- WILKINS, S.– HUISMAN, J. (2012): The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher Education*, 64. 5. 627–645.

Kasza Georgina

A nemzetközi felsőoktatási mobilitás folyamatait meghatározó társadalmi-gazdasági változások, a mobilitás tendenciái

Bevezetés

A tanulmány azon meghatározó társadalmi-gazdasági folyamatok, valamint a felsőoktatási rendszeren belüli változások leírására törekszik, amelyek a nemzetközi felsőoktatási mobilitást befolyásolták, irányát, intenzitását meghatározták az elmúlt évtizedekben. Az elemzés elsősorban arra keresi a választ, hogy ezen társadalmi-gazdasági hatásokra hogyan változtak meg, milyen irányba mozdultak el a mobilitási trendek az elmúlt évtizedekben.

Az elemzés a doktori disszertáció alapját jelentő empirikus vizsgálat előzményeként készült, amelynek fő témája a felsőoktatás nemzetközivé válása.¹ A téma áttekintése kapcsán kiemelt területté váltak a felsőoktatási mobilitási folyamatok, hiszen a mobilitás a nemzetközivé válás egyik kiemelt mutatószáma.²

Az alábbi elemzés első része azokat a legfontosabb társadalmi-gazdasági folyamatokat mutatja be, amelyek a felsőoktatási rendszeren belüli változásokra, főként pedig

¹ Az elemzés *A felsőoktatás nemzetközivé válása – hazai intézményi gyakorlatok* munkacímű doktori disszertáció alapját képező empirikus vizsgálat előzményeként készült az ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia programjának keretében a Műhely I–II. kurzusok keretében.

² Természetesen a nemzetközivé válás ennél sokkal összetettebb folyamat. A nemzetközivé válás értelmezésével *A felsőoktatás nemzetközivé válása: reflexiók és megközelítések a nemzetközi szakirodalomban* című tanulmány foglalkozik.

a mobilitási tendenciákra, a mobilitás irányaira hatással voltak a 20. század közepétől kezdődően. A mobilitás társadalmi és gazdasági háttérével foglalkozó szakirodalmak az alábbi, a mobilitást is jelentősen meghatározó főbb folyamatokat emelik ki: a globalizációs folyamatok felerősödése, a demográfiai és urbanizációs folyamatok, a nemzetközi munkaerőpiac változása, a nemzetközi szervezetek befolyásának erősödése, a felsőoktatás tömegessé válása, a piaci szereplők befolyásának erősödése, a technológiai változások, az angol nyelv elterjedése, valamint a globális értékelés felerősödése (*Robertson–Kedzierski*, 2016).

A fenti folyamatok következményeként a felsőoktatási mobilitás az elmúlt évtizedekben jelentősen megélné, többszereplős és többirányú folyamattá vált. A mobilitás összetettevé vált: állandóan változik, hogy ki, hova és milyen célból megy tanulni, valamint átalakult a fogadó és küldő országok köre is. A nemzetközi felsőoktatási mobilitás csak elsőre tűnhet jól elemezhető, nyomon követhető és dokumentálható jelenségnek, valójában nehezen megragadható, többszereplős tendenciákról beszélhetünk. Az UNESCO, az OECD és az Eurostat nemzetközi felsőoktatási mobilitásra vonatkozó adatai a leggyakrabban használt források, a nemzetközi és regionális szintű tendenciák ezen adatbázisok alapján elemezhetők, vázolhatók fel. Az elemzésben felvázolt legfontosabb folyamatok elsősorban e három adatbázis adatai alapján készültek el.

Változó környezet: a felsőoktatási rendszert meghatározó legfontosabb társadalmi-gazdasági folyamatok

A 20. század második felétől végbemenő társadalmi és gazdasági változások felsőoktatási rendszerre való hatása megkérdőjelezhetetlenné vált. A felsőoktatás tágabb környezetében történő változások, illetve ezek együttes hatása jelentősen befolyásolta a felsőoktatás rendszerén belül végbemenő folyamatokat is (*Halász*, 2010).

Az elmúlt évtizedekben felerősödő globalizáció legfontosabb trendjei, mint a migráció erősödése, az értékek harmonizációja, a globális integráció, a kettős állampolgárság kérdésének előtérbe kerülése, a kereskedelmi minták változása, a bőség és az egyenlőtlenség növekedése, valamint a környezeti változások kérdései jelentős hatással vannak az oktatási rendszerre (*OECD*, 2016). A globális folyamatok erősödése az oktatást is új szerepekre készíti. Példaként említhető, hogy a migráció erősödése az oktatási rendszerben a szülők és a tanulók számára idegen nyelvi kurzusok elindításának szükségességét, a különböző kulturális értékek elfogadásának, megértésének taní-

tását, valamint az előzetes tanulás, képesítések elismerése iránti igényt hozta magával (OECD, 2016).

A 20. század meghatározó változása a demográfiai robbanás, amelynek eredményeként a Föld lakosságának száma közel egy évszázad alatt több mint a háromszorosára emelkedett. Ezt a népességszám-növekedést jelzi, hogy míg 1913-ban közel 2 milliárd fő volt a Föld lakossága, ez a szám 21. század elejére 7 milliárdra emelkedett (OECD, 2016). A demográfiai változások ugyanakkor régióként más-más módon, egymással eltérő irányúan következtek be: míg egyes régiókban a népességszám növekedése, Európában a csökkenő gyereklétszám, valamint a társadalom előregedése okoz gondot (OECD, 2016). A demográfiai robbanás mellett a felsőoktatási rendszerre hatással voltak az egyes országok társadalmi szerkezetében végment változások is. Ilyen változások például, hogy az elmúlt évtizedekben bizonyos ázsiai országokban (pl. Kína, Malajzia) erősödött az a középosztályi réteg, amely már képes volt gyermekei számára biztosítani a felsőfokú oktatással járó pénzügyi támogatást: például e folyamat eredményeként ma már meghatározó a világ különböző egyetemlein tanuló ázsiai hallgatók száma (Robertson et al, 2016).

Részben a demográfiai folyamatok hatására az *urbanizációs folyamatok* a világ számos régiójában felerősödtek. A 1960-as évektől erősödő városiasodás eredményeként 2013-ban az OECD-országokban a lakosság átlagosan közel 80%-a városokban élt. Az urbanizációval együtt jártak olyan előnyök, mint az innovációs folyamatok erősödése, a kulturális változások, a bérek emelkedése, a termelékenység növekedése, valamint a polgári elköteleződés a helyi közösségek iránt (OECD, 2016). Az ókori kínai példaktól a középkori európai városokon át a modern, észak-amerikai nagyvárosok egyetemlein keresztül számos példával lehetne bemutatni a régiók, városok, illetve a regionális fejlődés és a felsőoktatási intézmények egymásra gyakorolt hatását. Erre nagyon jó példa a 20. század végére létrejött ún. világvárosok (Global Cities), amelyek a világ gazdaságának meghatározó szereplőivé váltak. Az elmúlt évtizedekben a világ legnagyobb városai olyan központok lettek, ahol megtalálhatóak a világgazdaság legfontosabb szereplői, a vezető iparágak legnagyobb szervezetei és piacai, valamint ezek a városok a termelési innovációk keletkezésének legfontosabb központjai is (Sassen, 1994). Az elmúlt évtizedekben az urbanizációs folyamatokkal együtt helyi, regionális és világszinten is felerősödött a tudásgazdaság, a *tudásalapú gazdaság* kiépítése, amely a magasan képzett munkaerő iránt igény, valamint a kutatás-fejlesztési szektor megerősödésével járt együtt. Ezek a változások felerősítették a megfelelő minőségű, a munkaerőpiacra felkészítő oktatás és képzés szerepét, fontosságát (OECD, 2008). A nemzetközi vállalatok, szervezetek megjelenésével párhuzamosan megnövekedett a nemzetközi munkaerőpiacon azon munkavállalók iránti igény, akik nemzetközi munkakörnyezetben is jól érvénye-

sülnek, valamint megfelelő idegennyelv-tudással rendelkeznek. Ez az igény a felsőoktatási intézményeket is arra készítette, hogy nagyobb hangsúlyt fordítsanak az interkulturális kompetenciák fejlesztésére.

A nemzetközi, a nemzeti, valamint az intézményi szinten, a felsőoktatás és a kutatás területén, *az elmúlt évtizedekben meghatározó szereppel bírt* azon nemzetközi szervezetek erősödése, amelyek jelentős szerepet játszanak a felsőoktatás-politika alakításában is. Ezen szervezetek – mint például az UNESCO, az OECD és az Európai Unió – mandátumai kibővültek, szerepük számos országban megerősödött, a nemzeti felsőoktatási rendszereket befolyásoló politikájuk pedig az elmúlt évtizedben egyértelművé vált. A felsőoktatás nemzetközivé válásával kapcsolatban olyan tudásbázis áll e szervezetek rendelkezésére, amely jelenleg megkerülhetetlen a nemzeti vagy akár az intézményi szintű politikák tervezésében. Az OECD, az UNESCO és az Európai Unió adott szervezete rendszeresen közöl és elemez adatokat a felsőoktatással kapcsolatban, a felsőoktatási mobilitásra vonatkozó globális szintű adatgyűjtést pedig e három szervezet együttműködésben végzi (*Robertson–Kedzierski, 2016*).

Meghatározó változást eredményezett az élethossziglani tanulás koncepciójának fel erősödése is. A 20. század második felétől általánossá váló paradigma a tanulás kereteit, formáit, a tanulás időtartamát, a tanulással szembeni elvárásokat jelentősen átalakította, kiterjesztette. Az Európai Unióban a 2000-es évektől vált meghatározó iránnyá az oktatás valamennyi ágazatában, így a felsőoktatás területén is (*OECD, 2008*).

A felsőoktatás strukturális változásai közül meghatározó volt a *felsőoktatás tömegessé válása*, amelynek eredményeként a felsőoktatásban tanuló hallgatók köre és száma jelentősen megnövekedett. Az elmúlt században, de különösen az 1970-es évektől jelentős arányban emelkedett a felsőoktatásban tanulók száma, valamint a felsőoktatásban végzettek aránya. A jelenlegi előrejelzések szerint ez az emelkedés várhatóan folytatódni fog. A felsőoktatás expanziójának határai nem láthatóak, a tömegesedés regionális különbségei, intenzitása, természete különböző szakpolitikai következményeket teremt, az expanzió megvalósulása régióként változó (*OECD, 2008*). Ez a tömegesedés magával hozta a felsőoktatás szerepének újragondolását is. Ez a folyamat az intézményrendszer diverzifikációjával és differenciálódásával járt (*Hrubos, 2002*).

A felsőoktatásban végbemenő változások közül fontos kiemelni, hogy a *piaci szereplők* szerepe egyre jelentősebbé vált. Több elemző problémaként kezeli, hogy az egyetemeken esetében a közösségi gondolkodásról átkerült a hangsúly a piaci szerepvállalásra (*Hrubos, 2014*). Ennek hatására a különböző felsőoktatási szolgáltatások finanszírozására új típusú, rugalmasabb, a piaci viszonyokhoz jobban alkalmazkodó üzleti modellek jöttek létre (pl. public-private partnership, spin-off vállalkozások elterjedése). Ugyanakkor a piaci szerepvállalás együtt járt olyan negatív hatásokkal, mint például az

alapkutatásokra fordított erőforrások csökkenése, valamint a bölcsészettudományi és társadalomtudományi területek háttérbe szorulása (*Hrubos*, 2014).

Az elmúlt évtizedek technológiai változásai, főként az infokommunikációs technológiai eljárások, eszközök fejlesztése nagy hatással vannak a felsőoktatási rendszer és a társadalom kapcsolatára. Napjainkban a technológiai fejlődés megjósolhatatlan és ugrásszerű, az új technológiák pedig meghatározóak a kommunikációban, illetve a társadalmi, közösségi életünkben. Ezt a változást az adatok is nagyon jól tükrözik: 2006 és 2013 között az internethasználók aránya emelkedett, 2013-ban az OECD-országokban átlagosan a lakosság 79%-a számított internethasználónak (*OECD*, 2016). A technológia lehetőségei között fontos még megemlíteni a globális közösségek kialakulását, az információkhoz való széles körű hozzáférést, az orvostudomány, illetve a biotechnológia területén jelentkező előnyöket is (*OECD*, 2016). E változásoknak a felsőoktatás szempontjából kulcseleme, hogy a 21. század elejétől megindult az ún. nyitott tanulás elterjedése a felsőoktatásban. A nyitott tanulás eredményeként a világ meghatározó felsőoktatási intézményei ingyenesen hozzáférhetővé tették tanítási-tanulási tartalmaik egy részét. A 2010-es évektől megjelentek az ún. Massive Open Online Courses (MOOCs), amelyek térnyerésével új jelenség jelent meg a felsőoktatásban. A 2012-ben elindult Coursera, Udacity, valamint Edx szerepe meghatározó jelenleg is: ezek a platformok pár év alatt egyre nagyobb számban indítottak akkreditált képzési kurzusokat, az amerikai egyetemek mellett egyre több ország egyeteme is elindította kurzusát, valamint megnövekedett a nem angol nyelvű kurzusok száma is (*Setényi*, 2013). Ugyanakkor 2013-ban már egyre több elemzés jelent meg, amely szerint a MOOC nem hozott igazi átörést a felsőoktatásban (*Christensen–Weise*, 2014). Ennek egyik okát abban látták az elemzők, hogy a kapcsolódó platformok nem tudták megszólítani az ún. nem hagyományos tanulói csoportokat, vagyis azokat a tanulókat, akik valamilyen ok miatt nem, vagy nehezen tudnak bekapcsolódni a felsőoktatási képzésbe. Ennek a felismerésnek köszönhetően a legnagyobb platformok a képzési kínálatukat alapvetően átalakították, illetve kiszélesítették az elmúlt években. Elsősorban olyan képzési kurzusokat dolgoztak ki, amelyek a munkaerőpiacon való boldogulás szempontjából fontos készségek fejlesztését tűzik ki célul (*Christensen–Weise*, 2014). A nyitott online kurzusok megjelenésével kapcsolatban a felsőoktatás szerepével, illetve a felsőoktatással szembeni elvárásokkal kapcsolatos viták is felerősödtek.

A technológiai változások mellett meghatározó folyamat volt, hogy az angol nyelv mint munkanyelv használata a felsőoktatásban és a kutatásban, főként a posztgraduális szinten általánossá vált. Az angol nyelv dominanciája már az 1950-es évektől kezdődött, jelenleg a leggyakrabban beszélt „második nyelv”, számos ország oktatásában, képzésében pedig a leggyakrabban tanított idegen nyelv (*Altbach*, 2004). Az oktatás mellett

a tudomány, a kutatások nyelve is elsősorban az angol lett, az angol nyelvű tudományos folyóiratok száma és szerepe a tudományos világban napjainkban vitathatatlan. Ennek egyik eredményeként napjainkban a nemzetközi felsőoktatási mobilitás elsősorban az angol nyelvű országokba irányul (*Robertson, 2012*). Az angol nyelv elterjedésének pozitív hatásai – mint a mobilitás elősegítése vagy a tudásmegosztás hatékonyabbá tétele – mellett több kutató is hangsúlyozta az angol nyelv előretörésének negatív hatásait. Ilyen negatív hatás például az angol nyelvű folyóiratok vagy angol anyanyelvű kutatóközösségek dominanciája, és ezáltal a tudományos kutatások tematizálása, valamint a nemzeti kutatóközösségek, illetve a nemzeti jellegű témák háttérbe szorulása (*Altbach, 2004*).

A globalizáció egyik hatásaként azonosítják azt, hogy a felsőoktatásban felerősödött az intézmények, valamint a nemzeti rendszerek közötti verseny. Vitathatatlan, hogy az elmúlt évtizedekben a „globális értékelés” szerepe felerősödött (*Halász, 2010*), aminek egyik látható jele a különböző világ-, regionális, valamint nemzeti szintű felsőoktatási rangsorok megjelenése. Az 1980-as évektől sorra jelennek meg a különböző szempontú rangsorok, amelyek a világ felsőoktatási intézményeit értékelik, rangsorolják. A kétezres évektől meghatározó jelenség a nemzetközi felsőoktatási rangsorok iránti figyelem mind a közvélemény, mind a szakmai közösség részéről. Az egy-egy rangsor megjelenéséhez kapcsolódó médiafigyelem nagyban meghatározta a felsőoktatásról folyó szakmai párbeszéd intenzitását, témáit. Ugyanakkor az elmúlt évtizedben egyre több kritika érte a nemzetközi felsőoktatási rangsorokat elsősorban a felsőoktatás teljesítményének leegyszerűsített értékelése, a rangsorok által alkalmazott indikátorok, súlyozásaik, illetve számításaik (vagyis a módszertanuk) miatt (*Fábri, 2014*). A rangsorok módszertani hiányosságai és leegyszerűsített értékelése ellenére hatásuk megkérdőjelezhetetlen. Az elemzők szerint a rangsorok hatásai három fő területen érzékelhetőek. Az egyik terület az elszámoltathatóság kérdésköre, amely szerint a rangsorok fontos minőségbiztosítási szerepet játszanak azzal, hogy átlátható, érthető módon információkat szolgáltatnak a nyilvánosság számára (*Usher–Savino, 2006*). A második területhez azok az érvelések tartoznak, amelyek a rangsorok fontosságát abban látják, hogy a rangsorok valójában olyan menedzsment-, illetve policy-eszközök, amelyek képeseket átalakítani, befolyásolni az egyetemek stratégiai prioritásait, és akár erősíteni is a felsőoktatási intézmények vagy a nemzeti rendszerek verseny iránti elköteleződését (*Hazelkorn, 2008*). Végül egyes érvelések szerint a rangsorok értéket rendelnek a tudás mellé, vagyis az, hogy honnan származik a tudás, hogyan történik az adott tudás előállítása, vagyis milyen az adott intézmény hírneve, egyre fontosabbá válik a felsőoktatásról szóló párbeszédben (*Marginson, 2007*).

E gyorsan változó társadalmi-gazdasági környezetben meghatározó trenddé vált a felsőoktatás nemzetközivé válásának erősödése, a nemzetközi együttműködések ki-

alakulása, valamint a nemzetközi mobilitás növekvő intenzitása (OECD, 2008). A felsőoktatás nemzetköziesítése az elmúlt 15-20 évben jelentősen átalakult, megváltozott; az ezzel kapcsolatos célok megváltoztak, formái, eszközei kibővültek, jelentős regionális, illetve intézmények közötti különbségek alakultak ki. Számos példát lehet mutatni azzal kapcsolatban, hogy az elmúlt években a felsőoktatási intézmények hogyan gondolták újra a nemzetközivé válással kapcsolatos céljaikat, hogyan próbálták pozicionálni helyüket a felsőoktatás nemzetközi rendszerében.

A nemzetközi felsőoktatási mobilitás legfontosabb tendenciái³

Nemzetközi szervezetek adatbázisai

Amint az előző részben is láthattuk, a nemzetközi szervezetek munkája, illetve befolyásuk a felsőoktatási rendszeren belüli folyamatokra erősödött az elmúlt évtizedekben. Napjaink meghatározó, legtöbbször hivatkozott nemzetközi nyílt adatbázisai az UNESCO, az OECD és az Eurostat adatforrásai. A tanulmányi célú hallgatói mobilitás iránt érdeklődő szakértők, kutatók ezen adatforrások ismeretével, segítségével juthatnak számos hasznos adathoz, információhoz, ugyanakkor ezen adatforrások ismerete a felsőoktatási mobilitással kapcsolatos szakmai munka során szükséges és elengedhetetlen. A nemzetközi adatforrások áttekintésének egyik nehézsége az általuk használt fogalmak, illetve azok értelmezése. A külföldi felsőoktatási képzésen részt vevő hallgatókra vonatkozóan a vizsgált nemzetközi adatbázisok (UNESCO, OECD, Eurostat) a külföldi, a nemzetközi vagy nemzetközileg mobil, illetve mobil hallgatók fogalmakat használják. Ezek részben fedik egymást, de egyes esetekben előfordul, hogy azonos kifejezéseket némileg eltérően értelmeznek.⁴ Ehhez kapcsolódik az a probléma is, hogy ezen adatbázisok

³ A nemzetközi felsőoktatási mobilitással foglalkozó rész egy korábbi tanulmányom eredményeire építve készült el. Kasza Georgina (2014): *A nemzetközi mobilitás statisztikai megragadása*. In Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Balassi Intézet, Budapest.

⁴ Az UNESCO adatbázisa szerint a nemzetközi hallgatók azok, akik beiratkoztak egy adott külföldi intézménybe, és legalább egy évet vagy annál több időt töltöttek az adott országban tanulmányi célból. E meghatározás hátránya, hogy kizárja azon hallgatók tömegét, akik ennél rövidebb idejű külföldi képzésen vettek részt. A nemzetközi hallgatók meghatározásánál további három szempontot vesznek figyelembe: az egyik, hogy a hallgató mely ország állampolgára, hogy hol van az állandó lakcíme, és hol volt az előző tanulmányainak a helyszíne.

elsősorban az egy évnél hosszabb idejű mobilitásra vonatkozó adatokat gyűjtik, vagyis az adatbázisok nem tartalmazzák a felsőoktatásban rendkívül gyakori, az unión belül pedig meghatározó rövidebb idejű mobilitást. Ezáltal a rövidebb idejű mobilitásról kevesebb információ áll rendelkezésre. A mobilitás nyomon követését nehezíti továbbá, hogy egyre gyakoribb a nem szervezett formában, például nem valamely ösztöndíjprogram keretében, hanem egyénileg külföldön tanuló hallgatók száma.⁵ A szakmai elemzők nemzetközi adatbázisok hiányosságaiént azonosítják azt, hogy alábecsülik a hallgatói mobilitás valódi mértékét, valamint hogy nem tesznek különbséget a különböző mobilitási típusok, illetve az egyes képzési fokozatok között.

A fenti adatbázisok a fent bemutatott legfontosabb nehézségek mellett rendkívül hasznos tudásbázisok. Ez nemcsak az adatok gyűjtésében, feldolgozásában, valamint nyílt és felhasználóbarát formában való közzétételében rejlik, hanem abban is, hogy ezek a szervezetek folyamatosan jelentenek meg elemzéseket is a témához kapcsolódóan. Ilyen meghatározó elemzési munkák elsősorban az OECD keretében történnek, aminek nagyon jó példája az évenként megjelenő *Education at a Glance* című kiadvány, amelynek C4-indikátora foglalkozik a külföldi tanulás, tapasztalatszerzés kérdéskörével (EAG, 2016).

A legfontosabb nemzetközi mobilitási tendenciák

A hallgatói mobilitási aktivitás emelkedése

A nemzetközi hallgatói mobilitás meghatározó tendenciája, hogy a nemzetközi felsőoktatási, különösen pedig a hallgatók mobilitási aktivitása az elmúlt évtizedekben folyamatosan növekszik. Az elmúlt években a legjelentősebb fogadó országok az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Ausztrália, Franciaország és Németország voltak. A legtöbb külföldi hallgató pedig Kínából, Indiából, Dél-Koreából, Németországból, Japánból, Franciaországból, az Egyesült Államokból, Malajziából, Kanadából és Oroszországból vett részt külföldi tanulmányokon. Fontos tendencia, hogy átalakulóban van

⁵ A felsőoktatási hallgatói mobilitásnak alapvetően két formája különböztethető meg. Az ún. programmobilitás hosszabb idejű, egy-egy teljes képzési program elvégzését, diploma vagy bizonyítvány megszerzését jelenti egy másik országban. A hallgatói mobilitás másik fő formája az ún. kreditmobilitás, ami egy-egy másik ország intézményében töltött részidejű képzést jelent, amelynek elvégzése után a hallgatók végzettségüket már a hazai felsőfokú intézményben szerzik meg, a külföldi tanulmányút során szerzett krediteket a hazai egyetemen, főiskolán elismertethetik. A nemzetközi, illetve a külföldi hallgatók fogalmának megkülönböztetését a migrációs hatás kiszűrésére évek óta alkalmazzák a nemzetközi adatbázisok.

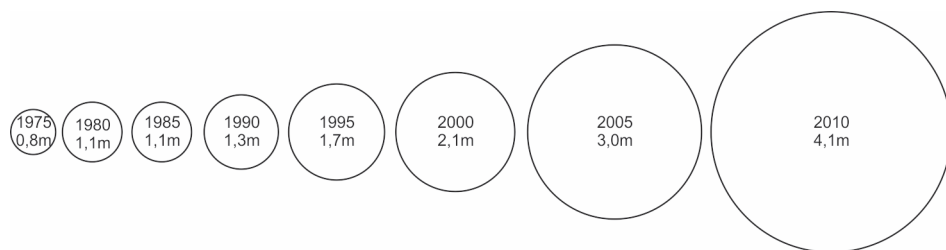
a jelentősebb fogadó és küldő országok köre. Egyes fogadó országok (pl. az Egyesült Államok, Németország) szerepe csökkent, míg másoké (pl. Ausztráliáé, Oroszországé) növekedett (EAG, 2012).

Az elmúlt bő egy évtizedben az alábbi meghatározó tendenciák figyelhetőek meg. Az egyik, hogy a nemzetközi hallgatók nagyobb valószínűséggel voltak mobilak a saját régiójukon belül: vagyis az ún. globális mobilitással szemben a regionális, tehát egy szűkebb földrajzi területen belüli mobilitás folyamatosan felértékelődik. A másik tendencia, hogy a célországok tekintetében a hallgatók egyre szélesebb palettáról választanak: egyre több ország kapcsolódik be a nemzetközi hallgatói mobilitás folyamatába (EAG, 2012).

A nemzetközi hallgatói mobilitási folyamatok alakulását számos tényező befolyásolhatja (EAG, 2012). Ezek közül a legjelentősebbek az egyes országok felsőfokú képzésének minősége, a képzések nyelve, a képzéssel kapcsolatos költségek, az egyes országok által alkalmazott bevándorlási politika, valamint olyan egyéb tényezők, mint az adott ország kulturális és társadalmi helyzete, illetve a felsőfokú képzések további jellemzői (pl. rugalmas képzési programok, a felvételi gyakorlata) (EAG, 2012).

A mobil hallgatók száma 2013 és 2015 között 5%-kal emelkedett (EAG, 2016). Ez az emelkedés országonként más-más arányú változást jelent. A legnagyobb arányú emelkedés Belgium, Észtország, Lettország, Új-Zéland és Lengyelország, nagyobb arányú csökkenés pedig Ausztria, Japán, Korea, Szlovénia és Törökország esetében figyelhető meg (EAG, 2016).

Fontos kiemelni, hogy a 2011-ben megjelent *Education at a Glance* ahhoz kapcsolódóan is közzölt adatokat, hogy az adott országban tanuló külföldi hallgatók tanulmányaik befejezése után milyen arányban maradtak az adott országban. Az EAG az International Migration Outlook adataira hivatkozva elemzi az adott országban maradást, valamint azt, hogy milyen céllal maradnak ott. Azokban az országokban, ahol megfelelő adatok elérhetőek voltak, átlagosan a hallgatók 25%-a maradt az adott országban a tanulmányai befejezése után, 74%-uk munka céljából (EAG, 2011).



1. ábra. A külföldi képzésbe beiratkozott hallgatók számának növekedése: hosszú távú tendenciák, 1975–2010 (Forrás: EAG, 2012)

A mobilitási aktivitás eltérése képzési szintenként

Az OECD adatai lehetővé teszik a képzési szintenkénti összehasonlítást is. Az az általános tendencia, amely már az UNESCO adataiból is látható, miszerint a külföldről érkező hallgatók főként az ISCED 5A és az ISCED 6 típusú képzési szintekre érkeznek, itt is igazolódik. Az OECD mutatószáma azt jelzi, hogy az adott típusú képzésen milyen arányban vesznek részt nemzetközi, illetve külföldi hallgatók. Az előbbi esetében az OECD-országokban a külföldi hallgatók 7,8%-a tanult harmadfokú A típusú és 21,1%-a az ISCED 6 típusú képzésen. Az összes külföldi és nemzetközi hallgatót vizsgálva az ISCED 5B típusú képzésen tanul 12,1%-uk, A típusú képzésen 78,6%-uk, és ún. advanced research programokon 11,2%-uk (EAG, 2012).

A külföldi, illetve nemzetközi hallgatók aránya képzési szintenként különbözik. A posztgraduális, illetve annál magasabb képzési szinteken nagyobb arányban tanulnak külföldi hallgatók, 2014-ben az ezen a szinteken tanulók száma elérte az 1,3 millió főt az OECD-országokban. A nemzetközi hallgatók aránya különösen magas egyes országokban (Egyesült Királyság, Új-Zéland, Hollandia, Litvánia, Chile) doktori képzések esetében.

A térségen belüli mobilitás erősödése

Az UNESCO 2009-ben megjelent kiadványa, a *Global Education Digest* részletesen elemezte a nemzetközi mobilitási tendenciákat. Az elemzés két fontos tendenciát állapított meg: az egyik, hogy a célországok tekintetében a hallgatók egyre szélesebb palettáról választanak, illetve hogy a mobil hallgatók nagyobb valószínűséggel voltak mobilak a saját régiójukon belül (GED, 2009). Ez a tendencia, vagyis a térségeken belüli mobilitás erősödése nagyon jól dokumentálható Európában, de egyes ázsiai térségekben is.

Az Európán belüli hallgatói mobilitás az elmúlt két évtizedben egyre aktívabbá vált, aminek esetében elsősorban szakpolitikai folyamatok által (Bologna-folyamat, uniós mobilitási politika) vezérelt folyamatról beszélhetünk. Az 1. táblázatban is jó látható, hogy milyen mértékben növekedett a hallgatói mobilitási aktivitás 2000 és 2010 között. 2000-ben a befelé irányuló mobilitás során 371 ezer, majd 2010-ben 663 ezer hallgatót fogadtak valamely európai ország felsőoktatási intézményében (Eurostat).

Az alábbi táblázat az egyes ázsiai országok esetében azt mutatja, hogy 2006-ban, 2011-ben és 2013-ban hogyan alakult a többi ázsiai országból érkező hallgatók aránya. Bár a 2013-as adatok egyes országok esetében az összes nemzetközi hallgatók arányában csökkenést jelez, jól látható, hogy ez a tendencia 2013-ban is meghatározó volt.

1. táblázat. Nemzetközi hallgatók száma, illetve az ázsiai országokból érkező nemzetközi hallgatók száma 2006-ban, 2011-ben és 2013-ban

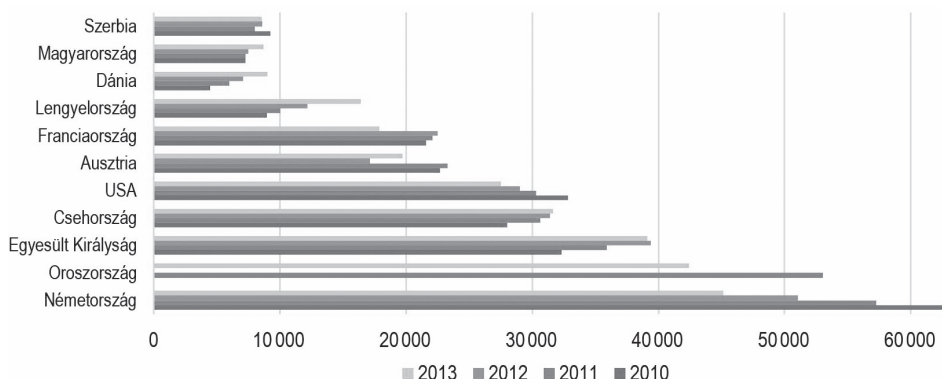
Fogadó ország	Nemzetközi hallgatók száma (fő)			Ázsiai országokból érkező nemzetközi hallgatók száma (fő)		
	2006	2011	2013	2006	2011	2013
Kína	36 386	79 638	96 409	n. a.	n. a.	n. a.
Malajzia	24 404	63 625	40 471	21 001	44 014	25 772 (63,7%)
Dél-Korea	22 260	62 675	55 536	20 724	55 511	50 841 (91,5%)
Szingapúr	n. a.	47 915	48 938	n. a.	n. a.	n. a.
Thaiföld	5601	20 155	12 274 (2014)	4710	17 224	10 782 (2014)

(Forrás: uis.unesco.org)

A legfontosabb mobilitási tendenciák Közép- és Kelet-Európában

2005-ben a közép- és kelet-európai országokban a kifelé irányuló hallgatói mobilitási arány 1,6% volt, 2008-ban 1,8%, majd 2013-ra 2%-ra emelkedett. A 2. táblázatban látható, hogy a kifelé irányuló mobilitás a térség országai közül magas volt Szlovákiában, Bulgáriában, Bosznia-Hercegovinában, Moldovában és Észtországban. A hallgatók többsége valamely nyugat-európai országot választotta, ám 1999 és 2007 között növekedett a közép- és kelet-európai országokat választók aránya is (25%-ról 28%-ra). Elsősorban Oroszország és Csehország számított népszerű úti célnak. A térség országaiból a külföldi hallgatók sok országban jelen vannak, kivételnek számít Szlovákia, Albánia és Belorusszia, amely országok hallgatói főként a már említett Oroszországot és Csehországot választják (GED, 2009).

A közép- és kelet-európai országokat elsősorban a közép-ázsiai térségből (44,2%), kelet-közép-európai országokból (27,7%), az arab államokból (5,6%) és Nyugat-Európából választották (3,9%). 2013-as adatok elmozdulást mutatnak Lettországnál a befelé és kifelé irányuló mobilitás, Litvánia esetében a kifelé, míg Magyarország esetében a befelé irányuló mobilitás irányába.



2. ábra. Közép-kelet-európai hallgatók legnépszerűbb tanulási célországai, 2010–2013
(Forrás: uis.unesco.org)

2. táblázat. Kifelé és befelé irányuló mobilitás néhány közép-kelet-európai országban 2010 és 2013 között

	2010				2011				2013	
	Befelé irányuló mobilitási arány (%)	Befelé irányuló mobilitás (fő)	Kifelé irányuló mobilitási arány (%)	Kifelé irányuló mobilitás (fő)	Befelé irányuló mobilitási arány (%)	Befelé irányuló mobilitás (fő)	Kifelé irányuló mobilitási arány (%)	Kifelé irányuló mobilitás (fő)	Befelé irányuló mobilitási arány (%)	Kifelé irányuló mobilitási arány (%)
Bulgária	4	10 060	8	24 316	4	10 345	9	24 417	4,1	8,7
Csehország	8	34 992	3	11 486	9	38 041	3	11 945	9,4	2,9
Észtország	2	1 230	6	3 971	n. a.	n. a.	n. a.	4 124	2,9	6,4
Lengyelország	1	18 356	1,5	31 551	1	20 711	1	28 881	1,5	1,2
Lettország	2	1 760	4	4 955	2	1 979	5	5 546	3,7	6,7
Litvánia	1	2 973	4	8 802	2	3 004	5	9 993	2,5	7,5
Magyarország	4	15 606	2,1	8 092	4	16 465	2,1	8 079	5,8	2,4
Románia	1	13 459	3	25 718	2	16 075	3	28 258	3,5	n. a.
Szerbia	4	9 483	5	11 047	4	8 242	5	11 572	3,7	5,0
Szlovákia	3	7 946	13	30 767	4	8 748	15	32 921	4,9	15,8
Szlovénia	2	1 934	2	2 490	2	1 976	2	2 563	2,6	2,8
Ukrajna	1	37 674	1	36 200	2	38 777	1	37 321	2,3	1,8

(Forrás: uis.unesco.org)

Magyar hallgatók külföldön⁶

A külföldön tanuló magyar hallgatók száma az elmúlt évtizedekben folyamatosan emelkedett. A magyar hallgatók elsősorban európai országokat választottak tanulási úti célul. 2000-ben a magyar hallgatók száma 6987 volt, míg 2014-re ez a szám 12 179 főre emelkedett. A növekvő hallgatói létszám mellett a fogadó országok köre átalakult: a magyar hallgatók között a német nyelvű országok népszerűek voltak, de míg a kétezres évek elején Németország, addig 2013-ban már inkább Ausztria volt népszerű (lásd a 3. táblázatot).

3. táblázat. Magyar hallgatók száma (fő) a legnépszerűbb célországokban, 2000–2014

	2000	2005	2010	2011	2013	2014
Ausztria	1092	1344 (2004)	1744	1789	1655	1744
Németország	2642	2881	1849	1626	1611	n. a.
Egyesült Királyság	397	584	1158	1147	1213	1461
Egyesült Államok	1076	976	658	657	660	634
Dánia	21	13	247	n. a.	558	794
Franciaország	472	601	613	627	504	547
Hollandia	64	108	155	216	387 (2012)	n. a.
Olaszország	87	177	188	205	359	n. a.
Románia	80	74	179	197	281	305
Svájc	152	216	184	190	223	246
Finnország	70	101	127	132	167	198
Spanyolország	119	22	68	117	117	n. a.
Japán	74	93	89	84	95	n. a.
Svédország	192	63	44	57	82	100
Lengyelország	72	81	70	54	64	n. a.
Csehország	11	29	141	103	50	33
Portugália	4	9	11	17	10	9
Magyar hallgatók külföldön (összesen fő)	6987	7608	8092	8079	9672	12 179

(Forrás: uis.unesco.org)

Az Egyesült Királyságban tanuló hallgatók száma az elmúlt 15 évben több mint 3,5-szeresére növekedett, 2014-ben ott 1461 magyar hallgató tanult. Dánia szintén egyre népszerűbb célpont a magyar hallgatók körében: 2000 és 2014 között rendkívül nagy arányban

⁶ Az alábbi rész a nemzetközi adatbázisok elemzésével készült. Természetesen a hazai adatbázisok áttekintésével ennél részletesebb, árnyaltabb folyamatokat lehet feltérképezni.

emelkedett az ott tanuló magyar diákok száma, ennek következtében 2014-ben Dánia a harmadik legnépszerűbb tanulási célpont lett. Az említett országok mellett Franciaország, az Egyesült Államok és Svájc számít népszerű tanulási célpontnak. A szomszédos országok között Romániában tanult több magyar hallgató is: 2013-ban 281 fő, míg 2014-ben 305 fő.

A külföldön tanuló magyar hallgatói létszám emelkedése nem jelentette azt, hogy a kifelé irányuló mobilitási arány is emelkedett volna.⁷ Ez az arány ugyan 2000 és 2008 között csökkent, azóta azonban folyamatosan emelkedik. 2000-ben a kifelé irányuló mobilitási arány 2,3% volt, 2008-ban 1,9%, 2010-ben pedig 2,1%. Az elmúlt években ez a mobilitási arány 2,1 és 2,4% között volt. A kétezres évek elejéhez képest ez az arány magasabb, de 2005 és 2010 között is 1,6–1,9% között mozgott csupán.

Külföldi hallgatók Magyarországon

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók között – hasonlóan több európai országhoz – nagyon magas a szomszédos országok hallgatóinak aránya, ezt a jelenséget határon átnyúló mobilitásnak (*cross-border mobility*) nevezi a szakirodalom. A 2010-es OECD-adatok szerint Magyarország esetében ennek az aránya, valamennyi képzési területet figyelembe véve, 47,8%, míg az OECD-országok átlaga 20,7% volt. Az alábbi táblázatból az is látható, hogy ez a jelenség számos, főként európai országra jellemző. Európai államok közül 50% feletti a szomszédos országokból érkezők aránya Svájcban, Hollandiában, Lengyelországban, Szlovákiában, Csehországban, Észtországban és Görögországban, ami az európai térségen belüli aktív mobilitást jelzi (EAG, 2012). A 2016-os EAG a mester-, illetve PhD-szintű határokon átnyúló mobilitásra vonatkozóan közölt 2014-es adatokat (lásd a 4. táblázatot). Ez az arány az európai országok között, és főként a középkelet-európai országokat nézve is nagyon magas: Lengyelország esetében 66%, Csehországnál 60%. A Magyarországon posztgraduális szinten tanuló külföldi hallgatók aránya alacsonyabb a szomszédos országokéhoz képest, 2014-ben 21%-uk érkezett a szomszédos országokból (EAG, 2016).

⁷ A bruttó kifelé irányuló mobilitási arány (gross outbound mobility rate) jelentése: az UNESCO által alkalmazott mutatószám, amely az adott országból kifelé irányuló mobilitásban részt vevő hallgatók arányát a vonatkozó korcsoport létszámához viszonyítva mutatja.

4. táblázat. A szomszédos országokból érkező külföldi hallgatók aránya néhány OECD-országban, 2010–2014

	A szomszédos országokból érkező külföldi hallgatók aránya valamennyi szinten, 2010 (%)	A szomszédos országokból érkező külföldi hallgatók aránya a posztgraduális szinteken (mester-, illetve doktori képzés), 2014 (%)
Szlovénia	42,7	37%
Magyarország	47,8	21%
Belgium	48,0	22%
Svájc	51,0	46%
Hollandia	51,6	23%
Lengyelország	53,9	66%
Ausztria	56,6	58%
Szlovákia	62,9	44%
Csehország	66,3	60%
Észtország	76,9	43%
Görögország	78,7	n. a.
Korea	79,2	53%
OECD-átlag	20,7	n. a.

(Forrás: EAG, 2012, 2016)

Az 5. táblázat a szomszédos országokból Magyarországra érkező hallgatók számát mutatja az UNESCO adatai alapján. Látható, hogy az elmúlt években ez a szám emelkedett: a legtöbb hallgató Szlovákiából és Romániából, valamint Szerbiából érkezett. Az elmúlt években magas volt az Ukrajnából érkező hallgatók száma is, 2014-ben pedig e négy országból közel 5900 hallgató érkezett, hogy Magyarországon tanulhasson. Természetesen nagy valószínűséggel többségük külföldi magyar hallgató.

5. táblázat. A szomszédos országokból Magyarországra irányuló mobilitás (hallgatók száma, fő), 1998–2014

	1998	2000	2005	2010	2014
Románia	1008	3171	2307	1976	2253
Szlovákia	529	2341	2109	2184	2330
Szerbia	662	1132	1171	1225	1560
Ukrajna	376	1294	1033	1105	1169
Horvátország	110	215	108	100	125
Ausztria	36	39	124	109	146
Szlovénia	21	25	19	21	28

(Forrás: UNESCO IS)

Összegzés

A társadalmi-gazdasági változások, valamint a felsőoktatási rendszeren belüli változások a mobilitási folyamatokra is hatással voltak. A nemzetközi felsőoktatási mobilitás egyre összetettebb jelenséggé vált az elmúlt évtizedekben. Ugyan a mobilitás nyomán követésével, dokumentálásával kapcsolatban számos észrevétel, hiányosság fogalmazódott meg, mégis ezen nemzetközi adatbázisok jelenleg a legjelentősebb, legtöbbet hivatkozott adatforrások. Ezen nemzetközi (globális) adatbázisok – az UNESCO, az OECD és az Eurostat – folyamatosan törekednek módszertanuk fejlesztésére: az ismert hiányosságok ellenére hasznos, jól áttekinthető, könnyen elérhető és értelmezhető tudásbázisokat jelentenek.

A szakirodalmi elemzés alapján kijelenthetjük, hogy az alábbi folyamatok váltak a nemzetközi hallgatói mobilitás meghatározó tendenciává: a térségen belüli mobilitás erősödése, az ázsiai országok előretörése, valamint a mobilitási folyamatba bekapcsolódó országok körének kiszélesedése.

Irodalomjegyzék

- ALTBACH, Philip G. (2004): Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. In *Tertiary Education and Management*, 10. 3. 3–25.
- CHRISTENSEN, Clayton M. – WEISE, Michelle R. (2014): MOOCs' disruption is only beginning. *The Boston Globe*, 2014. 05. 09.
- EAG (2012): *Education at a Glance 2012*. OECD, 2012.
- EAG (2016): *Education at a Glance 2011*. OECD, 2016.
- FÁBRI György (2014): Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát? *Educatio*, 2014. 4. 590–599.
- Global Education Digest 2009. Higher Education*. UNESCO, 2009.
- HALASZ Gábor (2010): *A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban*. Letölthető: [http://halaszg.ofi.hu/download/BCE_\(teljes\)_\(2010\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/BCE_(teljes)_(2010).pdf)
- HAZELKORN, Ellen (2008): *Learning to Live with League Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders*, Letölthető: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.3525&rep=rep1&type=pdf>

- HRUBOS Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 2. 96–106.
- HRUBOS Ildikó (2014): Expanszió – határok nélkül. *Educatio*, 2014. 2. 205–215.
- KASZA Georgina (2014): A nemzetközi mobilitás statisztikai megragadása. In VEROSZTA Zsuzsanna (szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Balassi Intézet, Budapest.
- KNIGHT, J. (2001): Issues and Trends in Internationalisation: A Comparative Perspective. In BOND, S. – LEMASSON, J.-P. (eds): *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalisation*. International Development Research Center, Ottawa.
- MARGINSON, S. (2007): Global University Rankings: Implications in General and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29. 2. 131–142.
- OECD (2008): *A felsőoktatás a tudástársadalomért. Az OECD tematikus áttekintése a felsőoktatásról*. I–II. kötet. OECD, Paris.
- OECD (2016): *Trends Shaping Education 2016*. OECD Publishing, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en
- ROBERTSON, Susan L. (2012): Researching Global Education Policy: „Angles In/On/Out...”. In VERGER, A – NOVELLI, M. – ALTINYELKEN, H. (eds): *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practices*. Continuum Books. Letölthető: <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2012/07/2012-robertson-researching-global.pdf>
- ROBERTSON, S. – KEDZIERSKI, M. (2016): *On the Move: Globalising Higher Education in Europe and Beyond*. Letölthető: <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2009/10/robertson-and-kedzierski-2015-on-the-move-september-28.pdf>
- SASSEN, Saskia (2004): *The Global City. New York, London, Tokyo*. Princeton University, 2004.
- SETÉNYI János (2013): A nyitott tanulás térnyerése a felsőoktatásban. *Educatio*, 2013. ősz. 377–391.
- USHER, Alex – SAVINO, Massimo (2006): *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Educational Policy Institute, Toronto.

A felhasznált adatbázisok elérhetőségei

Erasmus program eredményei, statisztikái: www.tka.hu

EUROSTAT: epp.eurostat.ec.europa.eu/

Felsőoktatási statisztikák: www.oktatas.hu

OECD: www.oecd.org

UNESCO: www.uis.unesco.org

Mérei Zsófia

Utógondozottak tanulási hátrányai szakértői interjúk elemzésének tükrében

Hazánkban a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőtt személyek társadalmi integrációjának kérdése még mindig problémaként jelentkezik nemcsak elméleti, de gyakorlati szinten is, megoldása az egyéni életvezetésben való segítségnyújtáson keresztül a társadalomnak is komoly hasznot hozhatna. Kutatásom elvégzéséhez az a szakmai alapvetés vezetett, miszerint a gyermekotthonban felnőtt, jelenleg utógondozás alatt álló populáció törvényszerűen rendelkezik bizonyos hiányosságokkal a szocializáció, valamint a tanulmányok terén, aminek főbb oka lehet a szakellátásban, azaz a családon kívül történő nevelkedés, valamint a gyermekvédelmi gondoskodásba való bekerülés okául szolgáló rendezetlen háttér (*Kuslits*, interjú, 2010).

Kutatásom azon 18 és 24 év közötti fiatal felnőtteket célozza, akik jelenleg szakellátottként utógondozás alatt állnak, ezen csoportból is kiemelten azok, akiknek ellátása utógondozó otthonban történik, ami a populáció 18,7%-át jelenti (*Merisch-Szabó*, 2004). A célcsoport megválasztásának egyik szempontja az volt, hogy még nem kerültek ki a rendszerből, tehát könnyen elérhetőek, így potenciális fejlesztésük könnyen megvalósítható, a másik pedig, hogy nagykorúságuk miatt esetükben egy fejlesztő foglalkozáson való részvétel csakis önkéntes úton történhetne, ami komoly motiváltságot feltételez a résztvevők részéről.

Kutatásom célja egy olyan módszer feltérképezése, akár kialakítása, amely alkalmas a meglévő szocializációs és tanulmányi hiányok kompenzálására, az ezekhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztésére úgy, hogy az nem igényel előzetes tudást, ami kiemelten fontos az esetleges kudarcélmények elkerülése szempontjából.

Jelen publikációban a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőttek intézményi életútjának hátterét, valamint a gyermekvédelmi gondoskodásban dolgozó szakembereknek

a populáció tanulmányi életútjával kapcsolatos tapasztalatait, véleményét ismertetem. A tanulmány elméleti szakaszában hazánk – a szakirodalom által már részletesen feldolgozott – gyermekvédelmi rendszere kerül áttekintésre, ezen belül az alap- és szakellátások formái, szükségességük okai, azaz a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőttek útja az állami gondoskodásban egészen az utógondozásig. A téma áttekintését azért tartom fontosnak, mert meglátásom szerint az utógondozottak helyzetét nem lehet kontextusából kiragadva tárgyalni, hanem ahhoz, hogy pontosan megérthessük a vizsgált alrendszer működését és funkcióját, lényeges, hogy legyen rálátásunk az egész intézményrendszerre. A későbbiekben helyet kap a gyermekotthonban felnövekedett személyek tanulmányi életútja a szakirodalomban szereplő adatok alapján. A tanulmány empirikus része a szakellátottaknak dolgozó szakértőkkel felvett félig-strukturált interjúinak elemzését tartalmazza, amely az utógondozó otthonban élő fiatal felnőttek tanulmányi eredményeire fókuszál.

Hazánk gyermekvédelmi rendszerének bemutatása

A gyermekvédelem, valamint a gyámügy egységes jogi szabályozása 1997-ben született meg hazánkban,¹ amikor megalkották az 1997. évi XXXI. törvényt a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.^{2, 3, 4} A törvény célja a gyermekek jogainak érvényesítése, a veszélyeztetettség megszüntetése, a szülői gondoskodás pótlása, valamint a kikerülők társadalmi beilleszkedésének támogatása volt. Ez a törvény szabályozza az önkormányzatok és az állam gyermekjóléti és gyermekvédelmi feladatait, melyek „pénzbeli és természetbeni ellátásokból, személyes gondoskodást nyújtó alap- és szakellátásból, valamint hatósági intézkedésekből állnak” (*ÁSZ-jelentés*, 2004, 9.). A Gyermekvédelmi törvény harmadik fejezete írja le gyermekvédelmi rendszerünket, melynek 14. paragrafusát idézve „a gyermekek védelme a gyermek családban történő nevelésének elősegítésére, veszélyeztetettségének megelőzésére és megszüntetésére, valamint a szülői vagy más hozzátartozói gondoskodásból kikerülő gyermek helyettesítő védelmének

¹ Hazánkban 1901-ben kezdődött az állam gyermekek iránti felelősségvállalása, először a gyermek hat-, majd tizenöt éves koráig, egészen 1952-ig, amikor is ezen korhatárt tizennyolc évre módosították.

² Lásd részletesen Dr. Veczkó József (2002): *Gyermek- és ifjúságvédelem – Család- és gyermekkérdések*. APC-Stúdió, Gyula.

³ Előzménye a New Yorkban 1989-ben elfogadott Gyermek Jogairól szóló Egyezmény (*Bódizs–Antal*, 2013).

⁴ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV×hift=1

biztosítására irányuló tevékenység” (GYVT, 1997). Fontos tehát, hogy a legfőbb cél a gyermek családban maradása, ám ha ez mégsem valósulhat meg, a későbbiekben a „hazagondozás” módszere érvényesül, amelynek keretén belül a különböző szakemberek és szervezetek a vér szerinti családjába való visszajutásukhoz igyekeznek segíteni a gyermekeket (Both, 2012). A gyermekvédelem a gyakorlatban négy kormányzati szinten valósul meg, melyek a következők: a családon belüli fejlődés támogatása, gyermekvédelmi alapellátás, gyermekvédelmi szakellátás, valamint a gyermekvédelmi gondoskodás hatósági intézkedései. A gyermekvédelmi gondoskodás körébe tartozó hatósági intézkedések a következők: a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fennállásának megállapítása, a védelembe vétel, a családba fogadás, az ideiglenes hatályú elhelyezés, a nevelésbe vétel, a nevelési felügyelet elrendelése, az utógondozás elrendelése, az utógondozói ellátás elrendelése, valamint a megelőző pártfogás elrendelése.⁵ A gyermek családban történő nevelkedésének, családban maradásának, azaz a gyermekvédelem legfőbb céljának elősegítése a gyermekvédelmi alapellátás és a családon belüli fejlődés támogatása szintjén valósul meg. A családon belüli fejlődés támogatása körébe tartozik a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény, a gyermektartásdíj megelőlegezése, a gyermekétkeztetés és az otthonteremtő támogatás. A gyermekvédelmi alapellátás első pillérét a gyermekjóléti szolgálatok jelentik, melyek funkciója a gyermek testi és lelki egészségének, valamint családban történő nevelkedésének elősegítése. A gyermekvédelmi alapellátás emellett célját a gyermekek napközbeni ellátásával igyekszik elérni, amely kategóriába tartozik a bölcsőde, a családi napközi, a házi gyermekfelügyelet, a családi gyermekfelügyelet, valamint az alternatív napközbeni ellátás. Az alapellátás utolsó eleme az átmeneti gondozás, melynek „keretében [...] a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését elősegítő, az életkorának, egészségi állapotának és egyéb szükségleteinek megfelelő étkeztetéséről, ruházattal való ellátásáról, mentálhigiénés és egészségügyi ellátásáról, gondozásáról, neveléséről, lakhatásáról, azaz teljes körű ellátásáról kell gondoskodni” (TÁMOP 5.4.1, 2011, 10.) maximum 12 hónapon keresztül. Ez történhet helyettes szülő közreműködésével, valamint gyermekek vagy családok átmeneti otthonában történő elhelyezéssel. Gyermekvédelmi alapellátásba akkor kerül a gyermek, amikor veszélyeztetettségét a Gyermekjóléti Szolgálatnál jelzik. Ezt megteheti maga a szülő is, de ugyanúgy az iskola, orvos, rendőr, védőnő, önkormányzati szerv vagy bármely magánszemély is. A gyermek családból való kiemeléséről a Gyámhivatal dönt, abban az esetben pedig, ha a szülő nem működik együtt, a gyermek védelembe vehető. A gyermekvédelmi szakellátás körébe tartozik a területi

⁵ A „2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyarországi Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról” alapján.

gyermekvédelmi szakszolgáltatás, valamint az otthont nyújtó ellátások és az utógondozói ellátás. Az otthont nyújtó ellátások közé tartozik a nevelőszülői hálózat, a gyermekotthonok, az utógondozók és a fogyatékosokat ápoló-gondozó bentlakásos intézmények. A Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat az átmeneti vagy tartós nevelésbe vételi eljárás során, valamint az ideiglenes hatályú elhelyezést követően válik illetékesé, feladata pedig a szakellátásba került gyermekek személyiségvizsgálata, szakvélemény, elhelyezési javaslat és egyéni gondozási terv készítése, az örökbefogadás intézése, családgondozás és utógondozás végzése, a nevelőszülői, az eseti gondnoki, a vagyonkezelő gondnoki, a hivatalos gyámi hálózat és a gyermekvédelmi szakértői bizottság működtetése, valamint a Gyámhivatal tájékoztatása (*ÁSZ-jelentés*, 2004). Az utógondozói ellátás a gyámhivatal által kerül elrendelésre, és keretein belül a fiatal felnőtt teljes körű ellátást, valamint az önálló élet megkezdéséhez szükséges tanácsadást, segítséget kap.

Az alábbi statisztikai adatok betekintést nyújtanak abba, hogy az elmúlt években miképp alakult a gyermekvédelmi szakellátásban részesülők száma, valamint hogy az otthont nyújtó ellátások közül hogy alakult az elhelyezés aránya.

1. táblázat. A gyermekvédelmi szakellátásban részesülők száma gyermekkorú és nagykorú bontásban 2007–2014-ben

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
0–17 éves	17 145	17 532	17 514	17 792	18 287	18 464	18 674	19 953
18–25 éves	4102	3970	3902	3626	3162	3070	2954	2969
<i>összesen</i>	21 247	21 502	21 416	21 418	21 449	21 534	21 628	22 922

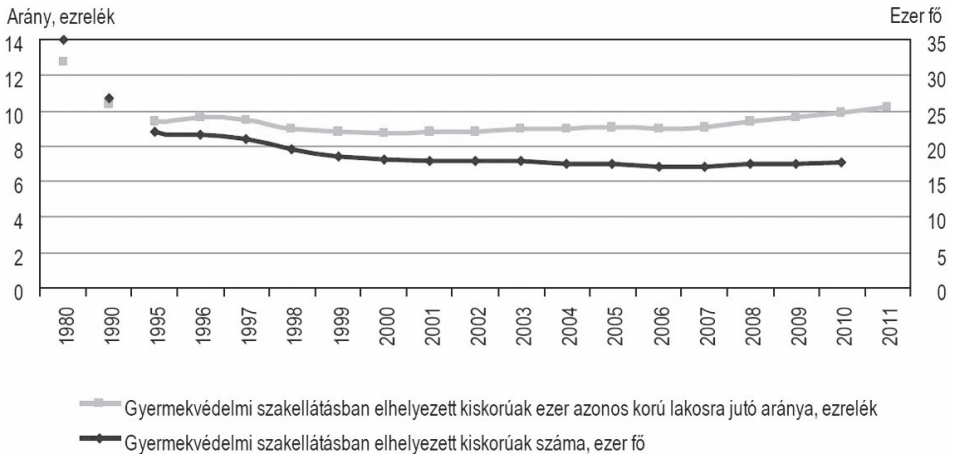
(*Forrás:* Pedagógusok Szakszervezete Gyermekvédelmi Tagozata Országos Értekezlet, 2015)

A statisztika alapján látható, hogy a szakellátásba kerülők száma stagnált a 2007–2014-es időszakban, azonban az is kitűnik, hogy míg a 0–17 éves korosztály bekerülési aránya magasabb lett az időszak végére, a 18–25 éves korosztályé, tehát az utógondozói ellátást igénylőké alacsonyabb.

Az *1. ábra* fókuszáltan mutatja a gyermekvédelmi szakellátásban elhelyezett kiskorúak számát és arányát, ezen belül pedig figyelemmel kísérhetjük a romló tendenciát. A gyermekvédelmi gondoskodásba került kiskorúak száma bár 2006–2010 között stagnált, azonos korú lakosságra vetített arányuk évről évre magasabb lett.

A szakellátásban, azon belül az otthont nyújtó ellátás valamely formájában (gyermekotthonban vagy nevelőszülőnél) való felnövekedés nemcsak a személyiségre, a szocializációra és a kommunikációs készségekre lehet negatív hatással, hanem rossz tanulmányi eredményekben is manifesztálódhat (*Kuslits*, interjú, 2010). Az megfelelő iskolai teljesítmény kiemelten lényeges eleme a testi és lelki biztonság érzése is, amelyet

a családból kiemelték esetében rendkívül nehéz megteremteni, különösen a nem nevelőszülőknél elhelyezettek esetében (Szombath–Kuslits, interjú, 2010; Állami gondoskodás, 2012).



1. ábra. A gyermekvédelmi szakellátásban elhelyezett kiskorúak száma és aránya (Forrás: KSH jelentés: Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig, 2012)

A 2. táblázatban láthatjuk, hogy 1998 és 2014 között több mint 20%-kal emelkedett a nevelőszülőknél elhelyezettek száma, amellett, hogy a szakellátásba bekerültek száma stagnál.

2. táblázat. A gyermekvédelmi szakellátásban elhelyezett kk.+ nk. aránya gondozási formánként

	nevelőszülő (fő)	gyermekotthon (fő)	egyéb hely (fő)	összesen (fő)	nevelőszülőknél elhelyezettek aránya (%)
1998	9196	11 201	2518	22 915	40,13
2007	11 856	9087	201	21 144	56,07
2008	11 729	9053	720	21 502	54,54
2009	12 167	8714	587	21 468	56,67
2010	12 270	8479	669	21 418	57,28
2011	12 632	8371	446	21 449	58,89
2012	12 906	8218	410	21 534	59,93
2013	13 457	7770	401	21 628	62,22
2014	14 234	8090	598	22 922	62,09

(Forrás: Pedagógusok Szakszervezete Gyermekvédelmi Tagozata Országos Értekezlet, 2015)

Bár a szakellátottak körében egyre nő az érettségizettek aránya, számuk alacsonynak mondható, hiszen az érettségi megszerzésére törekvők aránya 2011-ben is mindössze 25% volt, szemben a „teljes népesség adataival – ahol a gyermekek kétharmada kezdte meg tanulmányait érettségi bizonyítványt nyújtó iskolában” (*Állami gondoskodás*, 2012, 10.). Befolyásolja az arányokat az is, hogy a szakellátás nevelőszülőnél vagy gyermekotthonban történik-e, hiszen míg a nevelőszülőknél elhelyezettek 15%-a tanult gimnáziumban a KSH 2011-es adatai szerint, ez az arány a gyermekotthonban élőknel mindössze 5% (*Állami gondoskodás*, 2012).

2011-ben a KSH eredményei alapján a szakellátottak 7,5%-a részesült tartós, 86%-uk átmeneti nevelésben, míg 7%-uk volt ideiglenes hatállyal elhelyezett. Az ideiglenes elhelyezés esetében az elsődleges gondozási hely a gyermekotthon, amely változik, ha a nevelés tartóssá válik, ebben az esetben ugyanis törekszenek a nevelőszülőnél történő elhelyezésre. A gyámhatóság állapítja meg azt az okot, ami miatt gondozásba veszik a gyermeket, ez pedig a 2008–2011-es adatok alapján minden negyedik esetben a szülők halála, minden második esetben pedig a szülői felügyeleti jog bíróság által történő megvonása. Ez utóbbi indoka lehet, hogy a szülő nem tartja a kapcsolatot a gyermekkel, súlyosan elhanyagolja, vagy szándékosan bűncselekményt követ el vele szemben (*Állami gondoskodás*, 2012). A KSH *Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig* című kiadványában részletesen tárgyalják a szakellátásba való bekerülés okait. 2011-ben az átmeneti nevelésbe vételek 70%-a szülői elhanyagolás miatt következett be, a 3223 nevelésbe vett gyermek közül 162-en saját maguk kérték gondozásba vételüket, 384 esetben pedig a szülő volt a kezdeményező. Az elhanyagolás lehet testi vagy lelki, és bár „utóbbi nyomai ugyan nem látszódnak, de komoly mentális problémákat okozhatnak, és a kiskorú felnőttkori életére is kihathatnak” (*Állami gondoskodás*, 2012, 4.).

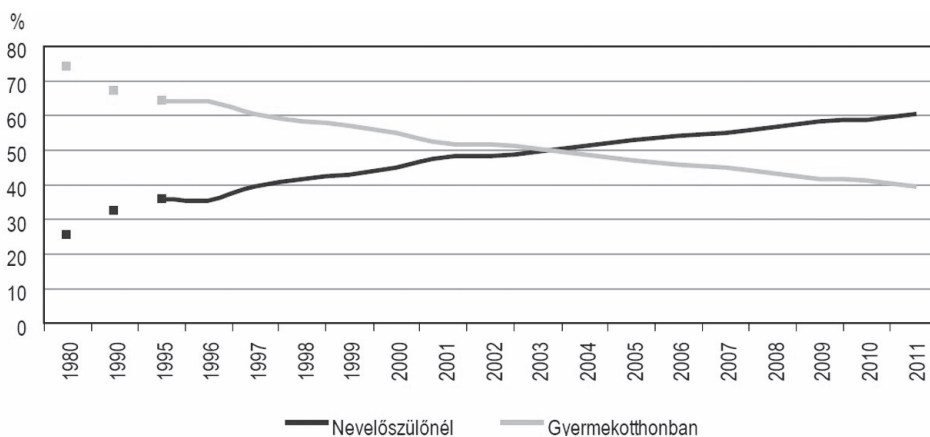
A tartós nevelésbe vétel folyamata a következő: amennyiben a gyermek veszélyeztetettsége [„olyan – a gyermek vagy más személy által tanúsított – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza” (*GYVT*, 1997)] nem szűnik meg – és annak oka nem anyagi természetű, ugyanis emiatt a családból nem kiemelhető (*GYVT*, 1997) –, akkor az érintettet kötelező ideiglenes hatályú elhelyezésben részesíteni, majd a TEGYESZ által elkészített szakvéleményt és helyzetértékelést figyelembe véve egy elhelyezési értekezleten tesznek javaslatot a gyermek családba való visszahelyezésére, átmeneti vagy tartós nevelésbe vételére. Az eljárás alatt a szülők a gyermekjóléti alapellátás támogatásaiban folyamatosan részesülnek. Súlyos veszélyeztetettség [„a gyermek olyan bántalmazása, elhanyagolása, amely életét közvetlen veszélynek teszi ki, vagy testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődésében jelentős és helyrehozhatatlan károsodást okozhat” (*GYVT*, 1997)] esetében, vagy akkor, ha a szülő nem tartja a kapcsolatot

a gyermekkel, a gyámhivatal egy ellene indított per útján megszüntetheti a szülői felügyeleti jogot, ezzel egy időben elrendelheti az örökbefogadást, harmadik személy által történő nevelést vagy a tartós nevelésbe vételt.

Amikor a szakellátásba való bekerülés megtörténik, a gyermek vagy fiatal felnőtt a fentiek értelmében a következő intézményekben kerülhet elhelyezésre: gyermekotthonban; lakásotthonban; speciális gyermekotthonban; utógondozó otthonban; emellett vagy hivatásos vagy hagyományos nevelőszülőnél. Ezek közül a gyermekotthonokra, lakásotthonokra és utógondozókra térek ki, mert ezek azok intézmények, amelyek kutatásom szempontjából relevánsak. A gyermekotthon és lakóotthon részletes bemutatása azért lényeges, mert innen kerül a legtöbb fiatal felnőtt utógondozó otthonba (*Balogh et al., 2009*), így ismertetésük elengedhetetlen a rendszer megismeréséhez. Az utógondozó otthonok bemutatására részletesen kitérek, hiszen kutatásom célcsoportját a jelenleg is utógondozói ellátásban részesülők teszik ki.

Az 1990-es években megindult a gyermekotthonok átalakítása, modernizálása, melynek lényege „a gyerekek számának radikális csökkentése, kor és nem szempontjából heterogén csoportok kialakítása, a belső iskolák felszámolása vagy megnyitása nem állami gondozott gyermekek számára, a csoportok [...] autonóm életének biztosítása” (*Arató et al., 2002, 78.*). A gyermekvédelmi törvény meghatározza a gyermekotthonokban maximálisan elhelyezhető személyek létszámát, ami jelenleg 40 főt jelent, míg lakásotthonok esetében ez a szám maximum 12. A lakásotthonok már a gyermekotthonok modern generációjához tartoznak, de lényegében a klasszikus gyermekotthonokkal rokon intézmények. A lakásotthonok fő célja a családi környezethez hasonló miliő megteremtése, valamint az önállóságra nevelés egy-egy kertes, különálló családi házban, ahol a gyermekek a nevelőkkel együtt vezetik a háztartást. Arató Domonkos, Csizmadia Sándor és Szabó Enikő 2002-ben végzett kutatásából, amit a Fóti Károlyi István Gyermekközpont lakásotthonai és telepszerű csoportjai közti különbségről végeztek, az derült ki, hogy a kihelyezett csoportban élők nagyban elégedettebbek, kevesebb a deviancia, emellett az állami gondozottak biztonságérzete is nagyobb az otthonhoz való erősebb kötődés és a nevelőkkel való jobb kapcsolat mellett (*Arató et al., 2002*). Ennek következménye lehet, hogy a 2004-es Állami Számvevőszék-jelentés szerint a gyermekek lakásotthonokban való elhelyezése élvez prioritást a többi megoldással szemben, természetesen a nevelőszülőnél való elhelyezés után. A klasszikus gyermekotthonokban, ahogy fent említettem, maximum 40 fő kerülhet elhelyezésre. Ezekben az intézményekben a gyermekek teljes körű ellátást kapnak, miközben törekednek a családi kapcsolatok ápolására, hiszen a végső cél minden esetben a családba való visszahelyezés, ami az átmeneti nevelésbe vett gyermekek esetében mindössze 27-28%-ában történik meg (*ÁSZ-jelentés, 2004*). A 2. ábrán az ehhez kapcsolódó arányok láthatóak azt vizsgálva,

hogy a gyermekek nevelőszülőnél vagy gyermekotthonban kerülnek-e elhelyezésre.⁶ Látható, hogy míg 1995-ben a gyermekotthonban történő elhelyezés volt számottevő a nevelőszülőnél való elhelyezéssel szemben, 2003-ban az arány megfordult, és egyre nagyobb teret nyert az otthont nyújtó ellátás nevelőszülőknél megvalósuló formája.



2. ábra. A szakellátásban élők aránya a kijelölt gondozási hely szerint
(Forrás: KSH-jelentés: *Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig*, 2012)

Az utógondozói ellátás bemutatása

Kutatásom célcsoportját azon fiatal felnőttek alkotják, akik utógondozás alatt állnak, amely életszakasz azért kiemelten lényeges, mert „az utógondozás az utolsó lehetőségek legfontosabbika ezeknek a fiataloknak a számára” (Bede–Rakos, 2012, 402.). A szakellátásban felnőttek esetében a 18 éves kor utáni családba való visszatérés komoly nehézségekbe ütközik, ugyanis a fiatalok családból való kiemelésének okául szolgáló körülmények jellemzően változatlanok. A másik lehetőség a szakellátásból való kikerülés után a teljesen önálló életkezdés, ami mind anyagi szempontokból, mind a kellő élettapasztalat hiányából fakadóan sokszor sorozatos kudarccal végződik. Sok esetben tehát a szakellátásban maradás, azaz az utógondozói ellátás igénybevétele tűnik a legcélsze-

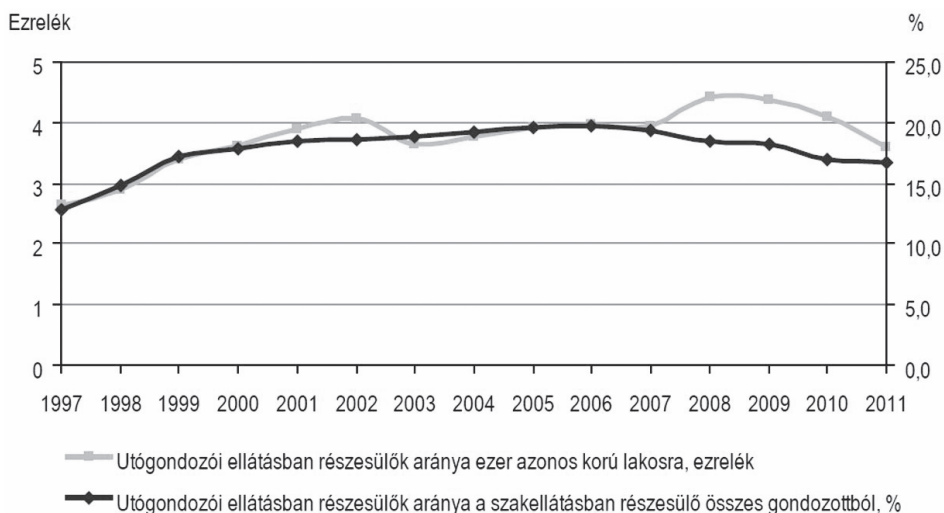
⁶ KSH-jelentés: *Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig*, 2012.

rúbbnak ezen fiatalok számára. A felnőtté válás folyamata a többségi fiatalok esetében is jelentősen kitolódik, ám ez még szélsőségebben jelentkezik az utógondozottak esetében, azzal a különbséggel, hogy tőlük a 18. életévük betöltésével elvárt lenne az önállósodás – ez küszöbölhető ki többek között az utógondozói ellátás igénybevételével mint a felnőtté válás egy lépcsőfokával (*Bede–Rakos*, 2012). Más megközelítés szerint, Szabóné Pluhár Bernadett és Szikulai István értelmezésében az, hogy egyre nő az utógondozói ellátást igénylők száma, egyrészt ellentétben áll a gyermekvédelmi törvény alapelveivel, másfelől akadályozza az önálló életvezetés kialakítását, emellett negatív hatással van a társadalmi beilleszkedésre is, mindez pedig azt jelzi, hogy a gyermekvédelmi rendszer nem működik megfelelően (*Szabóné–Szikulai*, 2002).

„A gyermekvédelmi gondoskodásban való nevelkedés jelentősen befolyásolja a későbbi élet- és karrierlehetőségeket” (*Balogh et al*, 2009, 15.), az innen kikerült fiatalok a munkaerőpiacon is többszörös hátránnyal indulnak. Ennek oka ugyanúgy kereshető a szocializációs hiányosságokban, mint az alacsony végzettségben, ami jellemzően nyolc vagy tíz elvégzett osztályt jelent. A fiatal felnőttek az esetleges elhelyezkedés után is problémákba ütköznek, hiszen esetükben jellemzően alacsony a stressztűrőképesség és alkalmazkodókészség, rossz az önmenedzselésük, emellett nehezítő körülmény az is, hogy nincs stabil háttérük, nem tudnak kire támaszkodni. Traumatikus emlékek tarthatják őket fogásukban, amelyek „három nagy témakör köré szerveződtek: a bekerülés traumája, a családban elszenvedett negatív tapasztalatok és a gyermekotthoni emlékek” (*Balogh et al.*, 2009). Mindezek következménye gyakran a munkanélküliség, súlyosabb esetben pedig a kriminalizálódás vagy hajléktalanná válás lehet (*Kuslits*, interjú, 2010). A Budapest Főváros Önkormányzatának Módszertani Gyermekvédelmi Szakszolgálatá által kiadott módszertani kiadvány egy becslése szerint a fővárosi hajléktalanok 25–30%-a kerül ki a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőttek köréből, míg egy 1992-es tanulmány ezt az arányt 13,9% körül határozta meg (*Balogh et al.*, 2009). A szakemberek meglátása szerint „a gyermekvédelmi szakellátásban nagykorúvá vált fiatalok hátrányainak csökkentése érdekében az utógondozó rendszerben törekedni kellene arra, hogy a munkaerőpiaci készségek fejlesztésében, a munkahelykeresésben és a munkahelyen való megmaradásban is támogassák a fiatalokat” (*Bede–Rakos*, 2012, 409.).

Utógondozói ellátásban olyan fiatalok részesülhetnek, akik 18. életévük betöltésekor szakellátottként élnek, korukat tekintve 18 és 24 éves kor közöttiek, azaz fiatal felnőttek. A fiatal felnőtt 18. életévének betöltése után kérvényezheti az utógondozói ellátásba történő bekerülését, amelynek helyszíne lehet többek között utógondozó otthon, vagy történhet nevelőszülőknél (*Merisch–Szabó*, 2004). Mindenköztben a fiatal felnőtt segítséget kap a továbbtanulásban és álláskeresésben a vele foglalkozó gyermekvédelmi szakemberektől. Az utógondozói ellátásba való bekerülés menete a következő:

a gondozott, miután betölti 18. életévét, kérelmet ír az utógondozói ellátásra, majd miután a kiválasztott intézmény, amely hajlandó fogadni a fiatalt, kiadott egy befogadó nyilatkozatot, ezeket megküldik a Gyámhivatalnak, amelynek határozathozatalát követően kötnek egy megállapodást az utógondozásról a fiatal felnőttel. Az 1997. XXXI. törvény 92. §-a értelmében, amennyiben elrendelik az utógondozást, annak minimális időtartama egy év, 93. §-a értelmében pedig ezt a Gyámhivatalnak kötelező megtennie, amennyiben a gyermek nagykorúsága után nem tudja fenntartani magát, nappali tagozaton tanul, vagy szociális bentlakásos intézményben felvétel várja. Az utógondozás megszűnik, amennyiben a fiatal felnőtt betölti a 24. életévét, tanulmányai véget érnek, vagy súlyosan megsérti a házirendet. Az 3. ábrán az utógondozottak arányát láthatjuk a lakosságra, valamint a szakellátásban élők populációjára vetítve.⁷ 1997 és 2002 között az utógondozottak aránya mindkét kategóriában emelkedett. A lakosságra vetítve nagyarányú emelkedés figyelhető meg 2007 és 2009 között, majd visszaesés 2011-re.



3. ábra. A szakellátásban élők aránya a kijelölt gondozási hely szerint
(Forrás: KSH jelentés: *Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig*, 2012)

Az utógondozó otthonok a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) számú Nemzetgazdasági Minisztérium rendeletének szabályozása szerint végzik tevékenységüket (Bede–Rakos, 2012). Kötelezően biztosítaniuk

⁷ KSH-jelentés: *Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig*, 2012.

kell a fiatal felnőttek számára lakhelyet, helyiségeket a tisztálkodásra, főzésre – az utóbit alapanyagokkal együtt –, ruhát, mentálhigiénés támogatást, valamint elsősegélyhez szükséges felszereléseket. Az utógondozói ellátáshoz tartozik még az otthonteremtő támogatás segítése is, melyet a TEGYESZ segítségével valósítanak meg (*Both–Kuslits*, 2012), valamint az utógondozottnak való segítségnyújtás a következőkben: továbbtanulás, munkavállalás, partnerkapcsolatok és az ehhez kapcsolódó konfliktushelyzetek kezelése, a jövedelem megfelelő beosztása, a támogatási lehetőségekkel kapcsolatos informálódás, életviteli gondok, valamint szociális problémák megoldása (*NM-rendelet*, 1998). Azonban mivel a fiatalok életritmusa eltérő, nem egységes, „ennek megfelelően szervezett, »készen adott« szabadidős, terápiás foglalkozások, és egyéb szolgáltatások (kiadószolgálat, mosodai szolgáltatás, étkeztetés) sincsenek” (*Balogh et al.*, 2009, 74).

Az utógondozás a következő elvek mentén valósul meg: az önkéntesség elve, a személyiségi jogok védelmének elve, az egyenlőség elve, a szociális munka funkciójának elsőbbsége elve, a rendszerelmélet elve (*TÁMOP 5.4.1/2*, 2011).

Nagy különbség a gyermekotthon és utógondozó otthon között, hogy az utóbbi esetében nincsen napirend, házirend, szervezett programok, hanem a közösen módosítható *Együttélési Szabályzat* szerint élnek együtt. A hierarchikus felépítés megszűnik, egy-egy dolgozóhoz két-három fiatal tartozik, akikkel egyénileg foglalkozik. A fiatalok értékelése négy lépcsőben történik: előre, az Egyéni Gondozási Szerződésben lefektetett időközönként az utógondozott és gondozó között, hetente a gondozók által, havonta az otthongyűlés által, ahol a fiatalok egymást és önmagukat értékelik, valamint félévente a gyámhivataloknak küldött jelentésekben. A legfontosabb célkitűzés, hogy az utógondozó otthonban önálló életre, önállóságra neveljék a fiatalokat. A 15/1998 (IV. 30.) NM-rendelet⁸ alapján „az utógondozó együttműködik az utógondozott lakóhelye szerinti gyermekjóléti szolgálattal, továbbá felkutatja, és lehetőség szerint bevonja az utógondozásba azokat a civil szervezeteket, vallási közösségeket és önkéntes segítőköt, amelyek, illetve akik az utógondozottat segíteni tudják” (*NM-rendelet*, 1998).

Amit ebből az áttekintésből feltétlenül lényegesnek tartok kiemelni, az maga az átmeneti és tartós nevelésbe vétel előzménye, valamint az utógondozás. A családból való kiemelés, a gyermekvédelmi gondoskodásban történt felnövekedés mindenképpen hatást gyakorol az érintettek további életvezetésére (*Allami gondoskodás*, 2012). A fent felsoroltak alapján az átmeneti vagy tartós nevelésbe vétel oka lehet környezeti ártalom, a szülők halála, gyermekről való lemondása vagy felügyeleti joguk bíróság általi megszüntetése. Ezek mindegyike valószínűleg kora gyermekkortól negatív irányba

⁸ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800015.NM.

befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését, és bár az otthont nyújtó intézmények törekednek a családi légkör kialakítására, az elsődleges szocializáció károsodásából fakadó deficiteket, valamint a sérült anya–gyermek-kapcsolatokat kevésbé tudja kompenzálni, már csak a gyermekek intézménnyel szemben tanúsított negatív attitűdje miatt sem (*Kuslits*, interjú, 2010). Ez utóbbit is feloldhatja, hogy utógondozottak körében folyik a kutatás, hiszen ebben az esetben ők kérelmezték felvételüket, maguk választották ezt az elhelyezési formát, így hozzáállásuk is pozitívabb lehet. Az utógondozás témájában fontosnak tartom kiemelni, hogy ez a szakellátás utolsó szakasza, tehát a fiatal felnőttek utolsó lehetősége, hogy ezen kereteken belül szervezett segítséget kapjanak, amely a szocializációs és tanulmányi hiányok kompenzálását célozza. Ahogy a fent leírtakból kitűnik, erre a vizsgált populációnak kiemelt szüksége van, hiszen mind a tanulmányi eredményeket célzó statisztikákban, mind munkaerőpiaci helyzetükben rossz eredményeket mutatnak.

Szakértői interjúk az utógondozott fiatal felnőttek tanulmányi hátrányainak témakörében

Kutatásomban a félig strukturált interjú módszerét használtam, célom pedig egy általános kép felvázolása volt megkérdezett szakemberek utógondozottak tanulmányi életútjához fűződő tapasztalatairól, véleményéről.

Az interjúk során nyílt kérdéseket alkalmaztam egy előre meghatározott szempontsor alapján. A kérdések kidolgozása során ügyeltem azok maximális pontosítására és egyértelműsítésére, a kutatáshoz szükséges információk kérdések általi lefedettségére, ugyanakkor igyekeztem pluszinformációkat is nyerni a témában, aminek teret engedett az interjúk félig-strukturált mivolta.

Félig-strukturált interjúimat olyan szakemberekkel vettem fel, akik munkájuk során szakellátottakkal foglalkoznak, a kérdéssor pedig illeszkedik a megkérdezett csoport sajátosságaihoz, a kutatás fő problémafelvetéseihez, és igyekszik kitérni a kutatott téma minden főbb motívumára (*Szokolszky*, 2004; *Falus*, 1996).

A félig-strukturált interjúk alanyainak megválasztása során igyekeztem a legpontosabban körülhatárolni, kik azok, akik elegendő szakmai tapasztalattal és rálátással rendelkeznek ahhoz, hogy hitelesen tudjanak nyilatkozni a kérdésben. Nagyon lényeges szempont, hogy Budapest finansziális szempontból kivételezett helyzetben van a gyermekvédelem terén, ezért egyedül itt vannak meg a megfelelő anyagi erőforrások egy po-

tenciális terápiás foglalkozás tényleges megvalósításához (*Kuslits*, interjú, 2010). Ehhez kapcsolódik a következő szempont, mely szerint a fővárosban eddig mindössze két önálló utógondozó otthon működött, a TEGYESZ Utógondozó Otthona és Budapest Főváros Utógondozó Otthona, melyeket összevontak az utóbbi vezetésével. Félig-strukturált interjúim alanyai a gyermekvédelem területéről Kuslits Gábor,⁹ a TEGYESZ Utcai és Utógondozó Szolgálatának volt osztályvezetője és Szombath Tibor, Budapest Főváros Utógondozó Otthonának szakmai vezetője. Jelen kutatás előzménye egy 2010-ben elvégzett igényfelmérés, amely azt célozta, hogy a szakellátásban lenne-e igény potenciális fejlesztő foglalkozások – ezen belül konkrétan a zeneterápia – bevezetésére. Ezen igényfelmérés során Kuslits Gábor megfogalmazásában elhangzott, hogy az intézményből kikerült fiatal felnőttek esetében komoly veszélyt jelent a kriminalizálódás, valamint a hajléktalanná válás, ezért jelen tanulmány egyik interjúalanyának Róka Juditot kértem fel, aki az Igazságügyi Hivatal Pártfogó Felügyelői Szolgálatánál dolgozik mint felnőtt pártfogó, így nagy tapasztalattal rendelkezik arról, hogy a vizsgált populáció valóban képviselteti-e magát ezen a területen.

Az interjú bevezető, kapcsolatteremtő kérdésekkel kezdődött, ezeket követték a téma kifejtésére irányuló fő kérdések, esetenként rávezető és elmélyítő kérdések, majd olyan levezető, lezáró kérdésekkel fejeztük be a beszélgetést, amelyeken belül a résztvevők feltárhatták a témával kapcsolatos, még ki nem mondott gondolataikat (*Falus*, 1996).

A szakellátottakkal foglalkozó szakemberekkel felvett interjúk során szempontsorom a következő kérdésekből állt:

1. Munkakör, beosztás
2. Szakellátással kapcsolatos munkavégzés jellege
3. Mióta dolgozik szakellátottakkal?
4. Hogyan ítéli meg az utógondozó otthonban élő fiatal felnőttek tanulmányi életútját?
5. Mik a tapasztalatai, a szakellátás formája befolyásolja-e a tanulmányi életutat?
6. Tapasztalnak-e tanulmányi nehézségeket az érintett populációban?
7. Amennyiben igen, milyen jellegűeket?
8. Ön szerint mire vezethetőek vissza az esetleges tanulmányi problémák a szakellátásban élők körében?
9. Tapasztalatai szerint mi az oka az esetleges lemorzsolódásnak?
10. Ön szerint hogyan lehetne csökkenteni a lemorzsolódást és motiválni a szakellátottakat tanulmányaik folytatására?

⁹ Korábbi interjúra való hivatkozás: időpont: 2010. 12. 17., helyszín: Fővárosi TEGYESZ, 1081 Budapest, Alföldi utca 9–13.

Szombath Tibor szakmai vezetői pozícióban dolgozik a Budapest Főváros Utógondozó Otthonában, a szakellátás területén pedig több mint harminc évet töltött el. Az utógondozás alatt álló fiatal felnőttek tanulmányi életútjával kapcsolatban tapasztalatai alapján összességében elmondható, hogy az érintettek komoly lemaradást mutatnak korosztályukhoz képest. Esetükben jellemzően nem egyszerű lemorzsolódásról beszélhetünk, hanem sok esetben több félbehagyott iskola, tanulmányi kudarc áll mögöttük. Az intézménybe kerülő fiatalok 18-19 évesen túlnyomórészt 8, 9 vagy 10 osztályt végeztek, azt is több iskolában. A szakember meglátása szerint az elsődleges probléma, ami a tanulmányok félbehagyásához vezet jelen populáció esetében, az a motiválatlanság, valamint a tanulással kapcsolatos hibás preconcepciók. A fiatalok esetében általános probléma, hogy a tanulás terhet jelent számukra, negatív kötelességként élik meg, nem pedig értéként, ami a boldogulás eszköze lehet. Komoly hátráltató tényező emellett, hogy a fiatalok nincsenek tisztában a karrierlehetőségekkel, a potenciális szakmákkal, valamint az azok betöltéséhez szükséges követelményrendszerrel. Azzal kapcsolatban, hogy a szakellátás formája befolyásolja-e a tanulmányi életutat, a szakembernek nincs összehasonlítási alapja, hiszen utógondozó otthonukba jellemzően intézményből érkeznek a fiatal felnőttek, ritka az, aki nevelőszülőktől kerül át – ezekben az esetekben azonban nem lát szignifikáns különbséget a két csoport között. A fiatal felnőttek a szakmai vezető elmondása alapján jellemzően speciális, második esély iskoláiban végzik tanulmányaikat, ahol maga az intézményi légkör sem illeszkedik tökéletesen az igényeikhez. A lemorzsolódás csökkentése meglátása szerint úgy lenne megvalósítható, ha az oktatási intézmények speciálisan a vizsgált populáció szükségleteinek megfelelő közeget teremtenének, amelynek legfontosabb eleme az elfogadás és a türelem lenne, ami érzelmi biztonságot nyújtana a fiataloknak, és ami lekötné érdeklődésüket, akár élménypedagógiai elemek felhasználásával.

Róka Judit a területen szerzett 20 éves szakmai tapasztalata során mind pártfogó felügyelőként, mind nevelőként foglalkozott utógondozott fiatal felnőttekkel, így széles rálátása van a vizsgált célcsoportra. Elmondása megerősítette Kuslits Gábor gyermekvédelmi szakember véleményét azzal kapcsolatban, hogy a populáció valóban veszélyeztetett a kriminalizálódás terén, stabil családi háttér hiányában sodródnak a környezetükkel, és amennyiben problémás társaságba kerülnek, az jóval könnyebben gyakorol rájuk negatív hatást. A pártfogás rendszere a 8/2013. (VI. 29.) KIM-rendelet a Pártfogó Felügyelői Szolgálat tevékenységéről¹⁰ alapján működik, fiatakorúaknál kötelező az elrendelése, felnőttek esetében pedig bírósági határozat szükséges hozzá.

¹⁰ <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc2.cgi?dbnum=1&docid=A1300008.KIM>.

Elmondása szerint azon utógondozott fiatal felnőttek, akik a pártfogása alatt álltak, igen alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek, jellemzően 8 elvégzett osztállyal. Ennek okát nagyrészt az intézményi létben való szocializálódásban látja, valamint az ebből fakadó, a jövőhöz kapcsolódó irreális elképzelésekben. A fiataloknak nincs konkrét jövőképük, nem tudják, milyen lépéseket kell megtenniük fejlődésük, tanulmányi előmenetelük érdekében. Az intézményi lét során hozzászoktak, hogy a rendszer segíti őket szükségleteik kielégítésében, így ugyanezt várják el a jövőben is. Eközben nagy szabadságvágy is munkál bennük, szeretnének szabadulni az intézményi kötelekektől, ám amikor ez megtörténik, talajvesztetté válnak, és a megfelelő végzettség és szakma nélkül nem tudják megteremteni maguknak az alapvető feltételeket az életvezetéshez. Komoly nehézség, hogy a szakellátásból való kikerülés után jellemzően nincs mellettük olyan személy, aki támogatást, iránymutatást adhatna nekik, így mentálisan is egyre rosszabb állapotba kerülnek. Mindezek eredménye lehet az, hogy a bűnözés felé fordulnak mint legegyszerűbb megoldáshoz. A szakember tapasztalata alapján miután a fiatal felnőttek már elindultak ezen az úton, igen nagy a visszaesés valószínűsége is. A tanulmányi életúttal kapcsolatban megjegyezte: amellett, hogy a 8 elvégzett osztály dominált a pártfogoltak körében, minden szinten nagyon jellemző a lemorzsolódás. A tanulmányokkal kapcsolatban Szombath Tiborhoz hasonlóan ő sem lát szignifikáns különbséget az intézményben és nevelőszülőknél nevelkedettek között, elmondása szerint mindkét esetben lehet találkozni pozitív példakkal, a legfontosabb pedig az egyén beállítottsága, valamint a kapcsolat a nevelőkkel, nevelőszülőkkel. A lemorzsolódás csökkentésének módját a rendszer megreformálásában látja, hiszen a nevelők között nagyon nagy a fluktuáció, rendkívül leterheltek, ami rányomhatja a bélyegét az utógondozottakkal való kapcsolatra is. Meglátása szerint egy magasabb szintű eszközrendszer kiépítése, képzések, rekreációs lehetőségek segíthetnék a szakemberek fejlődését, tehermentesítését, csökkentenék a problémaként jelentkező fluktuációt, ami pedig maga után vonhatja a szakellátottakkal való minőségibb és intenzívebb foglalkozást is.

Összegzés

A szakemberekkel felvett interjúk, valamint a szakirodalmi kitekintés alapján is elmondható, hogy a szakellátottak tanulmányi életútja problémás, jellemző az alacsony befejezett iskolai végzettség, és nagy a körükben a lemorzsolódók aránya. Ennek háttere lehet a motiválatlanság, a stabil érzelmi kapcsolatok, valamint a megfelelő információk

hiánya magával a tanulással kapcsolatban. Míg a szakirodalmi elemzés során komoly különbség mutatkozott a nevelőszülőknél és gyermekotthonban élők tanulmányi előmenetele között (a gyermekotthonban élők 5%-a, a nevelőszülőknél élők 15%-a tanult gimnáziumban a KSH 2011-es adatai alapján), addig a szakemberek nem tapasztaltak nagy eltérést a két csoport között. A megoldás tekintetében mindkét megkérdezett szakember az intézményrendszer fejlesztésében látja a lehetőséget, Szombath Tibor az iskolák esetében eszközölné a tanulók lemorzsolódásának elkerülése érdekében történő változtatásokat, míg Róka Judit inkább a szakellátásban tenne lépéseket a nevelők tehermentesítése, fejlesztése terén, ami hosszú távon a szakellátottak javára is válna.

Irodalomjegyzék

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (1997).
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV (Letöltés ideje: 2010. december 13.)
- 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800015.NM (Letöltés ideje: 2016. szeptember 10.)
- 8/2013. (VI. 29.) KIM-rendelet a Pártfogó Felügyelői Szolgálat tevékenységéről. <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc2.cgi?dbnum=1&docid=A1300008.KIM> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 14.)
- Állami Számvevőszék-jelentés a helyi önkormányzatok szakellátási tevékenységének ellenőrzéséről (2004) (a szövegben lásd *ÁSZ-jelentés*, 2004).
[http://www.asz.hu/ASZ/jeltar:nsf/0/9407FD97C625445AC1256EC1004D5476/\\$FILE/0430J000.PDF](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar:nsf/0/9407FD97C625445AC1256EC1004D5476/$FILE/0430J000.PDF) (Letöltés ideje: 2010. december 20.)
- ARATÓ Domonkos – CSIZMADIA Sándor – Szabó Enikő (2002): Nevelőotthon-típusok összehasonlító vizsgálata. *Család, gyermek, ifjúság*, 11. 3. sz. 17–25.
- ATKINSON, R. L. – ATKINSON R. C. – SMITH, E. E. – BEM, D. J. – NOLEN-HOEKSEMA, S. (2003): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BALOGH Dániel – DR. BEDE Nóra – FELMÉRY Tamás – KUSLITS Gábor – MÓGA Mária – NÉMETH Katalin – RAKOS Eszter – SIMON Balázs – SZABÓ Áron (2009): *„sokan vagyunk egyedül” – Utógondozás, utógondozói ellátás*. Budapest Főv. Önkormány-

- zatának Módszertani Szakszolgálata. Módszertani füzetek I. Budapest. (a szövegben lásd *Molnár*; 2009)
- BEDE Nóra – RAKOS Eszter (2012): „Életünk rendszerint befér egy sporttáskába” – Az utógondozás fontossága. In: *Válogatás a Fővárosi Módszertani Tegyesz tanulmányai-ból, cikkeiből*. 402–418. <http://mek.oszk.hu/11300/11386/11386.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 2.)
- BOKKON László – KOVÁCS József (1986): *Személyiség és szocializáció*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- BOTH Éva (2012): Hazagondozás – érdekellentétek és érdekegyezések. In: *Válogatás a Fővárosi Módszertani Tegyesz tanulmányaiból, cikkeiből*. 243–254. <http://mek.oszk.hu/11300/11386/11386.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 2.)
- BOTH Éva – KUSLITS Gábor (2012): Tegyesz Koncepcióhoz. A Tegyesz értékei – feladattartalmai. In: *Válogatás a Fővárosi Módszertani Tegyesz tanulmányaiból, cikkeiből*. 3–10. <http://mek.oszk.hu/11300/11386/11386.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 2.)
- BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BROCHER, T. (1975): *Csoportdinamika és felnőttoktatás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BUDA Béla (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- European Roma Rights Center, Editorial Team (2007): Introduction to the Hungarian child protection system. *Research Papers Issue*, 4. 19–22. (A szövegben lásd *Introd.*, 2007) <http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=a5e7de46c2954141962b43da34406658> (Letöltés ideje: 2010. december 20.)
- FERGE Zsuzsa (2005): Ellenálló egyenlőtlenségek. *Esély*, 17. 4. sz. 3–41.
- GALAMBOS Katalin (2002): *A fejlődéslelektan és szocializáció alapjai*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- r. GÁTI Ferenc (1989): *Gyermek- és ifjúságvédelmi alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GERGELY Jenő (2005): *A gyógypedagógia pedagógiai-pszichológiai kérdéseiről*. APC-Stúdió, Gyula.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOVÁCS Ilma (2011): Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben. Magánkiadás, Budapest. <http://mek.oszk.hu/09100/09190/09190.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 8.)

- KSH-jelentés (2012): *Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/allamigondoskodas.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 13.)
- MERISCH Gábor – SZABÓ Áron (2004): *Hangulatjelentés - Felmérés a budapesti utógondozó otthonokban élő fiatalok aktuális helyzetéről – kérdőív alapján*. Kézirat.
- NÉMETH Balázs (2007): *A lifelong learning paradigma értelmezése*. www.pbkik.hu/download.php?id=7347 (Letöltés ideje: 2016. szeptember 9.)
- ORBÁN István (1995): *Szociálpolitika, család, gyermek- és ifjúságvédelem*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.
- Pedagógusok Szakszervezete Gyermekvédelmi Tagozata Országos Értekezlet (2015). <http://www.pedagogusok.hu/sites/pedagogusok.hu/files/dokumentumtar/Gyermekv%C3%A9delem-20150312.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 13.)
- SOMLAI Péter (1997): *Szocializáció – A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest.
- SZABÓNÉ PLUHÁR Bernadett – Szikulai István (2002): Az utógondozói ellátás. *Család, gyermek, ifjúság* **11.** 4. sz. 33–37.
- TÁMOP 5.4.1.-08/1-2009-0002 projekt (2011): *Gyermekjóléti alap-és gyermekvédelmi szakellátás*. <http://szociologiaszak.uni-miskolc.hu/segedanyagok/GYAGYSZ.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 13.)
- TÓT Éva – BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – SZEGEDI Eszter (2012): *Az egész életen tartó tanulást támogató eszközrendszer*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- VÁRNAGY Elemér – VÁRNAGY Péter (2003): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus, Budapest.
- VECKŐ József (2002): *Gyermek- és ifjúságvédelem – Család- és gyermekérdekek*. APC-Stúdió, Gyula.
- VECKŐ József (2007): *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból – Társadalmi, család- és gyermekérdekek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZACHAR László (2009): *Az Európai Unió kulcskompetenciái*. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt., Székesfehérvár. http://tvk.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=50ba0fc1-eda9-4e6c-bb17-fd02614693c8&groupId=65957 (Letöltés ideje: 2016. szeptember 9.)

Interjúk

Interjú KUSLITS Gáborral, a Budapest Főváros Önkormányzatának Módszertani Gyermekvédelmi Szakszolgálat Utógondozó Otthon és Utcai Gondozószolgálatának osztályvezetőjével (2010. 12. 17.)

Interjú SZOMBATH Tiborral, a Budapest Főváros Önkormányzatának Utógondozó Otthonának igazgatóhelyettesével (2010. 12. 23.)

Interjú SZOMBATH Tiborral, a Budapest Főváros Önkormányzatának Utógondozó Otthonának szakmai vezetőjével (2016. 09. 13.)

Interjú RÓKA Judittal, az Igazságügyi Hivatal Pártfogó Felügyelői Szolgálatának munkatársával (2016. 09. 13.)

Mérei Zsófia

Nemzetközi jó gyakorlatok feltárása a gyermekotthonban felnőtt fiatal felnőttek kapcsán

Kutatásom központi kérdése a gyermekotthonban felnőtt fiatal felnőttek társadalmi integrációja, annak esetleges nehézségei és a problémák megoldásának lehetőségei. Korábbi, gyermekvédelmi területen dolgozó szakemberekkel felvett félig-strukturált interjúk során fény derült rá, hogy a vizsgált populációban mind a család nélküli felnövekedés, mind az esetleges problémás családi háttér miatt hangsúlyosan megjelennek az életvezetési problémák, szocializációs és tanulmányi nehézségek. (*Kuslits*, interjú, 2010) Kutatásom azokat a fiatal felnőtteket célozza, akik jelenleg utógondozás alatt állnak, még hozzá önálló utógondozó otthonban. Ez az ellátottak 18,7%-át jelenti (*Merisch, Szabó*, 2004), kiválasztásuk szempontjai pedig a következők voltak:

- a fiatal felnőttek még a rendszerben vannak, így könnyű megszólítani őket, és ez a fázis, „az utógondozás az utolsó lehetőségek legfontosabbika ezeknek a fiataloknak a számára” (*Bede–Rakos*, 2012, 402.);
- csak önkéntes úton vehetnének részt egy potenciális fejlesztő foglalkozáson, ami motiváltságot feltételez a részükről;
- akkor kerülnek önálló utógondozó otthonba a fiatalok, ha a megelőző gondozási hely nem vállalja őket, vagy ők nem szeretnék ott maradni, ami egy plusz orvoslásra váró kudarcot jelent az életükben.

Kutatásom célja egy olyan módszer feltérképezése, akár kialakítása, amely alkalmas a meglévő szocializációs és tanulmányi hiányok kompenzálására, az ezekhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztésére úgy, hogy az nem igényel előzetes tudást, ami által elkerülhető az esetleges kudarcélmény.

Ahhoz, hogy megfelelő megoldást lehessen találni az esetleges problémákra, elengedhetetlen a rendszer működésének ismerete, a fiatal felnőttek életútjának, problémáinak feltérképezése és a szakirodalom vonatkozó részeinek feltárása. Jelen tanulmányomban a fiatal felnőttek tanulmányi hátrányai kapcsán az élethosszig tartó tanulás koncepcióját ismertetem, valamint ehhez és a szocializációs hiányokhoz kapcsolódóan a releváns kulcskompetenciák jellemzőit. A későbbiekben olyan nemzetközi kutatásokat, jó gyakorlatokat tárok fel, amelyek a gyermekotthonban felnőttek tanulmányi előmenetelének segítését, társadalomba való beilleszkedésüket, tehát alapvetően az életvezetésük megkönnyítését célozzák.

Az élethosszig tartó tanulás

A következőkben az Európai Unió főbb célkitűzéseit, az általa meghatározott kulcskompetenciák témám szempontjából releváns elemeit részletezem. Ez azért lényeges, mert a hátrányos helyzetű – amely halmazba tartozik az általam vizsgált populáció – réteg esetében komoly problémák, hiányosságok fedezhetők fel mind a tanulási életút, mind az alapvető kompetenciák terén.

Ahhoz, hogy átláthassuk az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciák fontosságát, nagyon lényeges a folyamat feltárása, amely azok kialakításához vezetett. Az élethosszig tartó tanulás mai fogalma a 20. század végén kezdett el terjedni, ám hasonló törekvéseket felfedezhetünk már a 18. században is. Nagy paradigmaváltást vont maga után az oktatásban a II. világháború, amit követően komoly változások következtek be a felnőttképzésben és általánosságban véve az oktatásban (*Tót–Borbély-Pecze–Szegedi*, 2012).

A mai lifelong learning kialakulása a 20. században a következőképpen követhető nyomon. 1972-ben a Faure-jelentésben mint „lifelong education” említették a koncepciót, tehát alapvetően képzésként tekintettek a folyamatra, ami még azt sugallja, hogy nem az egyén állt a központban.

Az EU 1990 óta nagy hangsúlyt fektet az egész életen át tartó tanulásra, és központi kérdésként kezeli a stratégiai célkitűzések esetében is. 1995-ben az *Oktatási Fehér Könyv*ben hangsúlyosan jelenik meg az oktatáshoz kapcsolódó esélyegyenlőség kérdése is. Az 1996-os év a lifelong learning éve volt az Európai Bizottság kijelölésében, és ugyanebben az évben jelent meg a Delors-jelentés az UNESCO támogatásával, amely elsősorban a szakképzésre fókuszál (*Némethi*, 2007). 1999-ben a német, majd pedig a finn európai uniós elnökség alatt fogalmazódik meg a gazdasági megújulást szolgáló lissza-

boni program részeként az új költségvetési periódushoz kapcsolódó Socrates- és Leonardo-programokhoz kötődő lifelong learning-felfogás igénye, melyet 2000 márciusára az EURYDICE tanulmányában összegeznek, és amelyet majd a lisszaboni tanácsülés határozata alapján az Európai Bizottság formál önálló munkaanyagba, mely a *Memorandum* nevet kapja szintén 2000-ben (Németh, 2007). A lifelong learning mint stratégiai paradigma lényeges pontjai származtathatóak az EURYDICE-tanulmányból, úgymint hogy az ember életében többször, akár folyamatosan tanulhat, hogy egyre inkább felértékelődik a szaktudás, hogy a formális és nem formális területek együttműködése egyre fontosabb, és hogy a foglalkoztatás elősegítése a fő cél. Az irányadó a minőségi fejlesztés, az esélyegyenlőség növelése és a partnerségi alapú fejlesztés (Németh, 2007). A lisszaboni stratégia legfőbb célja, hogy az Európai Unió térségét a világ legversenyképesebbé tegye, a következő célkitűzések megvalósításával: „(1) A tudásalapú társadalom és gazdaság megteremtése. (2) A dinamikus gazdasági növekedés (a makrogazdasági teljesítmény javítása). (3) A világgazdasági, globális piacon a gazdasági versenyképesség biztosítása. (4) A gazdasági fejlődés környezeti szempontokat figyelembe vevő fenntarthatósága. (5) A szociális integráció, s ennek keretében a lehetőség szerinti teljes foglalkoztatottság és a szociális gondoskodás új európai modelljének kialakítása” (Kőrösi, 2012, 1.).

A 2002-ben Barcelonában megrendezett európai tanácsi ülés a foglalkoztathatósághoz és aktív állampolgársághoz kapcsolódó kulcskompetenciák fejlesztését tűzte ki célul. Mindehhez hozzátartozik a szakképzés megújítása, a felsőoktatás bevonása a tanulás fejlesztésébe az egységes európai képesítési keretrendszer megvalósításával. A 2002-es „Oktatás és képzés munkaprogram”-ról szóló állásfoglalás rögzítette az oktatás erősítésének igényét, a nyelvtanulás elősegítését, valamint a tudástársadalom megszületéséhez szükséges készségek fejlesztését (Zachár, 2009). 2006-ban született az Európai Felnőttoktatási Szövetség (EAEA) *Felnőttoktatási Trendek és kulcstémák* című munkaanyaga, amely az összefüggéseket tárja fel az egész életen át tartó tanulás, a felnőttoktatás, valamint a felnőttkori tanulás között (Kőrösi, 2012).

Napjainkban a legnagyobb hangsúly az egyén tanulásán, a képzési rendszer átjárhatóvá tételén van, ami azért nagyon lényeges, mert amellet, hogy személyre szabotabb, a felnőtt tanuló ezáltal passzív befogadóból aktív cselekvővé lényegül át, aki tudatosan építi tanulási karrierjét, és használja – valamint megtalálja – a forrásokat. Összességében tehát „...a cél szempontjából, azaz a tudás megítélése szempontjából a tanulást sokkal inkább előtérbe helyezzük a tanítással szemben. [...] Vége a passzív, a tudás befogadására váró tanuló típusának” (Kovács, 2011, 18.). Számos körülmény kényszeríti a felnőtteket az élethosszig tartó tanulásra, úgymint a munkakörnyezet változásai, valamint az információs társadalomból adódó jelenség, miszerint az érvényes tudás felzési ideje folyamatosan csökken. A tudás gyarapítása annál eredményesebb, minél

tudatosabban használja a felnőtt a rendelkezésre álló forrásokat, minél fejlettebb a tanulási kultúrája, és minél motiváltabb. „Az egyéni nézőponttól eltérően az egész életen át tartó tanulás rendszerszerű megközelítése olyan mechanizmusok, szabályok, intézmények működésének létrehozására, fenntartására, alakítására irányul, amelyek megkönnyítik az állampolgárok számára az önálló tanulást vagy a szervezett képzésbe történő belépést és az ottani előrehaladást, kompetenciák és az azokat tanúsító képzettségek megszerzését” (*Tót–Borbély–Pecze–Szegeci*, 2012, 11.). Számos oka van annak, amiért az élethosszig tartó tanulás egyre szükségsebb, többek között a fent említett munkaerőpiaci igények, a társadalmi integráció elősegítése, a versenyképesség javítása, valamint az országok közti mobilitás lehetővé tétele.

„Az egész életen át tartó tanulás koncepciója a társadalom által felkínált összes lehetőséget hasznosíthatónak tartja az egyén által. Mindenki számára megnyitja a tanulás lehetőségét, és sokféle cél elérése érdekében teszi ezt: ha kell, egy második, vagy éppen egy harmadik esély biztosítása révén is [...] és akkor is, ha a munka világa által szabott követelményeknek megfelelően kiegészítő, át- vagy továbbképzésekben akar valaki részt venni, vagy kell valakinek részt vennie!” (*Kovács*, 2011, 17.) A második vagy harmadik esély különösen fontos a szakellátásban felnőttek esetében, hiszen mind a szocializáció, a kommunikáció és a tanulmányok tekintetében nagy elmaradásokat mutatnak. Ahhoz, hogy segíthessük őket a későbbi tanulásban, elhelyezkedésben, elsőnek a kommunikációs készségeiket, anyanyelvi és tanúlással kapcsolatos kompetenciáikat szükséges fejleszteni, hiszen ez a további fejlődés alapja.

Az élethosszig tartó tanulás szempontjából alapvető, hogy lehetővé váljon a hozzáférés a tanulási lehetőségekhez, hogy az állampolgárok számára működjenek különböző támogató szolgáltatások – úgymint életpálya-tanácsadás, pályainformációs tanácsadás –, emellett a nem formális tanulás beszámítása és elismerése, az önálló tanulás képességének fejlesztése, az érintett szervezetek, csoportok szakmai együttműködése, valamint a tudás társadalmi elismertségének növelése.

Európában az az általános nézőpont, miszerint az egész életen át tartó tanulás növekedése egyenesen arányos a versenyképesség javulásával. Az élethosszig tartó tanulás gyakorlati átültetésének vizsgálatát célozza az „LLL2010” projekt,¹ amely 4 modellhez sorolja a kutatásban résztvevő országokat. A skandináv modellben (Norvégia) nagyon magas szinten fejlesztik és investálnak az élethosszig tartó tanulásba, több oldalról megtámogatva azt, emellett jellemző a törekvés a társadalmi kirekesztettség megakadályozására. Az angolszász modell esetében (Anglia, Skócia) szintén nagy

¹ Részt vevő országok: Anglia, Ausztria, Bulgária, Csehország, Észtország, Belgium, Írország, Litvánia, Magyarország, Norvégia, Oroszország, Skócia, Szlovénia.

a részvétel a formális képzésekben, és ezt látják a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásának lehetőségének is. A kontinentális modellre (Ausztria, Belgium) inkább a túlszabályozottság jellemző, valamint a kirekesztett csoportokkal szembeni alacsony integrációs törekvés. A felzárkózók csoportja (ide tartozik Magyarország is) nagyon nagy különbségeket mutat, ám az egyöntetűen jellemzi a csoportot, hogy az élethosszig tartó tanulásra mint gazdasági növekedést elősegítő eszközre tekintenek, a kirekesztett csoportokra pedig általánosságban kevés hangsúlyt fektetnek (*Tót-Borbély-Pecze-Szegeði, 2012*).

Európa 2020 stratégia

2010 tavaszán fogadták el a lisszaboni stratégia folytatását, az Európa 2020 stratégiai programot. Ennek előzménye, hogy 2004-ben felülvizsgálták a lisszaboni stratégiát, 2005-ben pedig megtörtént az értékelése, amelynek következtében a korábbi, 2010-es céldátumot törölték, ám a koncepció megmaradt, valamint új, fejlesztendő stratégiai területeket jelöltek ki. Ezek a tudás kiterjesztése és az innováció, az egységes belső piac megvalósítása, új munkahelyek megteremtése, valamint a makrogazdaság stabilizálása voltak. Az EU-2020 fejlesztési stratégia tartalmazza a 2010-től megvalósítandó főbb célkitűzéseket (*Kőrösi, 2012*). Az öt fő célkitűzés: „(1) A 20–64 éves népesség körében a foglalkoztatási ráta növelése legalább 75 százalékra (a jelenlegi kétharmados szintről). (2) A K+F-beruházások növelése a GDP jelenlegi 1,9 százalékáról három százalékára (megismétlik az eredeti, tíz évvel ezelőtti célt). (3) 2020-ig el kívánják érni a megújuló energiák arányára, az energiafogyasztás csökkentésére és a széndioxid-kibocsátás mérséklésére vonatkozó cél-kitűzéseket. (4) Az alapfokú oktatásban az iskolát be nem fejezők arányát tíz százalékra tervezik csökkenteni (jelenleg 15%), a felsőfokú oktatás fejlesztésével elérendő cél, hogy a fiatalok legalább 40 százaléka rendelkezzen diplomával (a beiratkozottak aránya már most hasonló, azt kell elérni, hogy a diplomáig eljussanak). (5) A szegénységi küszöb alatt élők arányát 25 százalékkal kívánják csökkenteni (ez a küszöb országonként eltérő, a fejlettség függvényében), összességében e cél elérése 20 millió embert érintene” (*Kőrösi, 2012, 2*). Ezen célkitűzéseket a tagállamoknak akciótervekbe kellett integrálniuk. A stratégia keretében hét „zászlóshajó” projekt szerepelt, melyek között szerepel a fiatalság mobilitásának, az innovációnak az ösztönzése és elősegítése, a digitális fejlesztés napirendjének meghatározása, az erőforrások hatékonyabb felhasználása, az iparpolitika fejlesztése, a munkaerőpiacon a kereslet és kínálat összehangolása, valamint a szegénység csökkentése.

Lifelong learning Magyarországon

Hazánkban elsősorban a foglalkoztatás javítása jelenik meg stratégiai célként, amikor az élethosszig tartó tanulásról beszélünk. A 2005-ös stratégia a következő prioritásokat fogalmazta meg: az oktatás minőségének fejlesztése, a képzés és gazdaság viszonyának erősítése, az oktatás esélyteremtő szerepének növelése és a képzés hatékonyságának javítása. A Nemzeti Fejlesztési tervek lehetőséget biztosítottak nagy volumenű fejlesztések és olyan operatív programok megvalósítására, mint a HEFOP, a TÁMOP és a TIOP. A kormányzati stratégia megvalósulását eu-s kötelezettség szerint két évente értékelik, ami hazánkban először 2007-ben történt meg, és azt állapította meg, hogy a fejlesztések elsősorban az iskolarendszerű képzést célozták, emellett hiányzott az együttműködés a szereplők között (*Tót–Borbély-Pecze–Szegedi*, 2012). „Az Unió 2010-re megfogalmazott célkitűzése volt, hogy a tagországok 25–64 éves korú népességének a bármilyen szervezett oktatásban és képzésben való részvételi aránya elérje a 12,5%-ot. [...] Magyarország esetében ez alatt az időszak alatt 4%-ról 2,7%-re csökkent ez az arány” (*Tót–Borbély-Pecze–Szegedi*, 2012, 19).

Az operatív programok támogattak bizonyos hátrányos helyzetű csoportokat (úgy mint munkanélküliek), a fent említett „LLL2010 projekt” negatív statisztikáin azonban még sokat kellene javítani, ami a fentiek alapján többek között a hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatásán, kompetenciáik fejlesztésén keresztül lenne megvalósítható.

Magyarország mint EU-tagállam ugyanúgy érdekelt a liszaboni folyamat megvalósításában, az oktatás, képzés minőségének fejlesztésében.

2011 júliusától Magyarország volt az elnöke az EUREKA-programnak, melyet Európa versenyképességének erősítésére hoztak létre, és elsősorban a tudományos és vállalati szféra együttműködését célozza, kiemelten a kis- és középvállalkozások bevonásával.

Kulcskompetenciák

A kulcskompetenciák megszületése alapvetően a gazdaság fejlesztésének igényéből fakadt, melyhez elengedhetetlen a munkaerő fejlesztése. A munkavállalónak is érdeke a fejlődés, hiszen így tudja megszerezni és megtartani munkáját, emellett folyamatos alkalmazkodásra van szükség, hiszen pályája során akár többször is szakmát válthat. „Ebben az alkalmazkodásban kulcstényező a »tudás-társadalom« fejlettsége, amely – a poten-

ciális és tényleges munkaerő szakmai képzettségén kívül – magában foglalja a népesség iskolázottságának szintjét és korszerűségét, a tanuló társadalom kiterjedtségét, illetve az egész életen át tartó tanulás szervezethez (Zachár, 2009, 13.). Az élethosszig tartó tanulás a fentiekre hivatkozva beépült az Európai Unió, és a tagállamok foglalkoztatási stratégiájába is. A liszaboni stratégia és az „Oktatás és képzés 2010 munkaprogram” után az Európa Tanács 2003-ban kezdte el a kulcskompetenciák meghatározását, majd 2005-ben írta le a foglalkoztatással kapcsolatos készségeket. 2003-ban elfogadták az alapvető referenciaértékeket az írási, olvasási és szövegértési készségekre vonatkozóan (Zachár, 2009). Az Európa Tanács 2003 és 2005 között célul tűzte ki a korai iskolai lemorzsolódás csökkentését a középfokú végzettség, valamint a felnőttek tanulási aktivitásának növelése mellett.

Hazánkban is hangsúlyosan jelenik meg az emberierőforrás-fejlesztés, amely lehetőség a világgazdaságba történő bekapcsolódásához. Ehhez szükséges, hogy a gazdaságilag aktív korosztály, azaz a 15 és 64 év közöttiek olyan tudással rendelkezzenek, ami maga után vonja a foglalkoztathatóságot. Ehhez szükséges a tanulási képesség, a megfelelő szaktudás és a pályaválasztási, munkahelykeresési és -megtartási képesség, valamint nagymértékű alkalmazkodóképesség. Mindebben az állam felelősségvállalására is szükség van, ugyanis nagy szerepe van a tanácsadást illetően, főleg a karrier- és pályorientáció terén, valamint fel kell karolnia a hátrányos helyzetű csoportokat, amelyek esetében a fenti képességek kialakítása és fenntartása sokkal nehezebb, mint más állampolgároknál.

Emellett természetesen az egyéni felelősség is rendkívül fontos, és egyre inkább felértékelődött az utóbbi években. Ennek kapcsán született meg a kompetencia fogalma az angolszász országokban, „amely egy adott munka (tevékenység) végzéséhez, új érték előállításához, vagy munkakör betöltéséhez (ellátásához) szükséges tudás” (Zachár, 2009, 15.). A kompetencia hazai hivatalos fogalmát a felnőttképzési törvény definiálja: „A felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére” (2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről)². Ebből az értelmezésből adódóan a kompetencia birtoklása „kompetenssé tesz, azaz felhatalmazási lehetőséget ad egy adott munkakör betöltésére, feladat végzésére stb.” (Zachár, 2009, 18.). A kompetencia, így a kulcskompetenciák is magukban foglalják tehát a következőket: ismeret, készség és attitűd. A munkavállalóra több komoly teher hárul, először is szembesülnie kell a technikai-technológiai változásokkal, meg kell

² <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0100101.TV>.

szereznie, majd meg kell tartania a munkahelyét, emellett be kell illeszkednie szűkebb és tágabb környezetébe. A beilleszkedés kérdése különösen problémás a szakellátásban felnőtt populáció esetében, hiszen bár intézményen belül könnyen tudnak integrálódni, az utógondozó otthon falain kívül komoly problémákba ütköznek az emberi kapcsolatok terén (*Szombath, interjú, 2010*). A fent felsorolt kihívásokkal való szembenézésre öt tudásrendszernek kell a birtokában lenni, melyek a következők: az általános műveltséghez tartozó, a szakmai, a munka világához tartozó, a társadalmi beilleszkedéshez és együttéléshez kapcsolódó, valamint a tanulás kompetenciái. Az Európai Unió a kulcskompetenciákat 2006-ban definiálta, amikor is megszületett a tanácsi állásfoglalás a kompetencia-referencia-keretről. A meghatározott kulcskompetenciák a következők:

- anyanyelvi (beszéd, olvasás, írás);
- idegen nyelvi (beszéd, olvasás, írás);
- matematikai kompetenciák;
- természet-, és műszaki tudományi kompetenciák;
- digitális kompetencia (számítógép- és internethasználat);
- szociális és állampolgári kompetenciák;
- kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetenciák;
- kulturális tudatosság és kifejezőképeség kompetenciái;
- a tanulási képesség kompetenciái.

Ezen kompetenciák négy nagy kategóriába oszthatóak: az általános műveltség kompetenciái (kommunikáció: anyanyelv, idegen nyelv, matematika, természet- és műszaki tudományok, digitális kompetencia), a munka világának kompetenciái (kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetenciák), a társadalmi beilleszkedés és együttélés kompetenciái és a tanulás kompetenciái (*Zachár, 2009*). Mindezek közül az általános műveltségre (azon belül is az anyanyelven folytatott kommunikációra), a társadalmi beilleszkedésre és együttélésre (azon belül a szociális és állampolgári kompetenciák közül a szociális kompetenciára), valamint a tanulási képességet érintő kompetenciákra térek ki részletesebben a továbbiakban, ugyanis ezek azok a területek, amelyek a vizsgált populáció esetében problémásak (*Kuslits, interjú, 2010*).

Az általános műveltség – benne az anyanyelvi kompetencia – kiemelten fontos, hiszen ez képezi az alapját a további, magasabb rendű tudás megszerzésének, ezenkívül pedig a társadalmi beilleszkedés legfontosabb eleme az anyanyelvi kompetencia. Birtokában alkalmasak vagyunk véleményünk, gondolataink, érzéseink megfogalmazására szóban és írásban, valamint képesek vagyunk a társadalmi és kulturális életben való részvételre. Ismeretek szintjén a szókincs, a nyelvtan és a nyelvi funkciók jelennek meg, kész-

ségek szintjén a kommunikációs érintkezés készségét, az érvelést, az adekvát megnyilvánulásokat, az információ összegyűjtését és értelmezését igényli, attitűd terén pedig a pozitív hozzáállást és a környezettel való azonosulást követeli meg. Az általános műveltség, azon belül az anyanyelvi kommunikáció megléte elengedhetetlen az élethosszig tartó tanuláshoz is, hiszen a tanuláshoz, a többszöri szakmaváltáshoz szükséges egy mélyebb szintű általános műveltségi szint (*Zachár, 2009*).

A szociális kompetencia – benne a szociális és állampolgári kompetenciákkal – alapvető jelentőségű a társas kapcsolatokban, a beilleszkedésben és általánosságban a személy viselkedésében. Lényeges eleme az emberek közti különbségek megértése és kezelése, valamint az empátia. A szükséges ismeretek a következők: „az egyén és a különböző közösségek (csoportok, munkaszervezetek) kapcsolatával, a nemek közötti egyenlőséggel és megkülönböztetés-mentességgel kapcsolatos felfogások, társadalompolitikai megközelítések (»politikák«), másrészt a sikeres interperszonális kapcsolatokhoz, és a társadalmi részvétel gyakorlásához szükséges viselkedési szabályok” (*Zachár, 2009, 42.*). Készségek szintjén elvárt a saját vélemény megfelelő stílusban történő kifejtése és mások véleményének elfogadása, emellett a konstruktív kommunikáció, a tolerancia és a szociális helyzetből fakadó stressz kezelése. Attitűdszinten elengedhetetlen a magabiztosság és az együttműködés, a másság elfogadása és tisztelete, valamint a kompromisszumkészség (*Zachár, 2009*).

A tanulás elsajátításának kompetenciája elengedhetetlen a tanulási folyamat megtervezéséhez, megszervezéséhez, a tanulási szükségletek felméréséhez, valamint a tudás megszerzéséhez. Kiemelten fontos kulcskompetencia, hiszen megléte elengedhetetlen ahhoz, hogy az egyén a további kulcskompetenciák birtokába kerüljön. Fontos eleme az idővel és az információval történő gazdálkodás képessége, a saját tanulási szükségletek és tanulási stratégiák ismerete. A szükséges ismeretek a következők: önismeret a tanulási stratégiára, a képességekre vonatkozóan, a képzési lehetőségek, valamint a tanulási módszerek ismerete. A készségek esetében elvártak az alapvető kommunikációs és információszerzési készségek, az önfegyelem és a megfelelő szervezőkészség. Attitűdök szintjén elengedhetetlen a kíváncsiság és a motiváltság, ami a tanulási folyamat mozgatórugója.

Statisztikai adatok

A következőkben a szakellátottak tanulmányi eredményeivel és a rendszerbe való bekerülésével kapcsolatos statisztikai adatokat ismertetek, amelyek rávilágítanak a terület fejlesztésének szükségességére. Bár a szakellátottak körében egyre nő az érettségizettek aránya, számuk alacsonynak mondható, hiszen az érettségi megszerzésére törekvők aránya 2011-ben is mindössze 25% volt, szemben a „teljes népesség adataival – ahol a gyermekek kétharmada kezdte meg tanulmányait érettségi bizonyítványt nyújtó iskolában” (*Allami gondoskodás*, 2012, 10.). Természetesen befolyásolja az arányokat, hogy a szakellátás nevelőszülőnél vagy gyermekotthonban történik-e, hiszen míg a nevelőszülőknél elhelyezettek 15%-a tanult gimnáziumban a KSH 2011-es adatai alapján, ez az arány a gyermekotthonban élőknel mindössze 5% (*Allami gondoskodás*, 2012).

A KSH 2011-es adatai alapján a szakellátottak 7,5%-a részesült tartós, 86%-uk átmeneti nevelésben, míg 7%-uk volt ideiglenes hatállyal elhelyezett. Az ideiglenes elhelyezés esetében az elsődleges gondozási hely a gyermekotthon, amely változik, ha a nevelés tartóssá válik, ebben az esetben ugyanis törekszenek a nevelőszülőnél történő elhelyezésre. Alapvetően a gyámhatóság állapítja meg azt az okot, ami miatt gondozásba veszik a gyermeket. Ez az ok a 2008–2011-es adatok alapján csak minden negyedik esetben a szülők halála, sok esetben maguk a szülők mondanak le a felügyeletről, minden második esetben pedig a bíróság vonja meg a szülői felügyeleti jogot. A felügyeleti jog bíróság általi megszüntetésének okai között szerepel, hogy a szülő nem tartja a kapcsolatot a gyermekkel, súlyosan elhanyagolja, vagy szándékosan bűncselekményt követ el vele szemben (*Allami gondoskodás*, 2012). A KSH *Allami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig* című kiadványában részletesen tárgyalják a szakellátásba való bekerülés okait. 2011-ben az átmeneti nevelésbe vételek 70%-a szülői elhanyagolás miatt következett be, a 3223 nevelésbe vett gyermek közül 162-en saját maguk kérték gondozásba vételüket, 384 esetben pedig a szülő volt a kezdeményező. Az elhanyagolás lehet testi, vagy lelki, és bár „utóbbi nyomai ugyan nem látszódnak, de komoly mentális problémákat okozhatnak, és a kiskorú felnőttkori életére is kihathatnak” (*Allami gondoskodás*, 2012, 4.).

Hazai jó gyakorlat

Hazánkban 2011–2013 között valósult meg a TÁMOP-5.2.5/A-10 Gyermek és fiatalok társadalmi integrációját segítő programok A) Gyermekvédelmi komponens tárgyú felhívására a Fővárosi Módszertani Gyermekvédelmi Szakszolgálat „Gyermeklánc” – személyiségfejlesztő módszerek alkalmazása a szakellátásban című projekt, amelynek célcsoportját a Fővárosi Módszertani Gyermekvédelmi Szakszolgálat keretein belül működő Befogadó Otthonban és Nevelőszülői Hálózatban élők alkották. A fő cél a TEGYESZ-ben működő munka minőségi fejlesztése, valamint a szakellátásban élők segítése volt. A projekt keretében többek között a következő fejlesztő foglalkozások kerületek megvalósítására:

- szimbolikus problémakezelő csoport;
- fejlesztő, felzárkóztató, iskolapótló program;
- pszichodráma csoport;
- önálló életvezetési technikák;
- családkonzultáció.

Nemzetközi jó gyakorlatok

Mind Ázsiában, mind az Amerikai Egyesült Államokban és Afrikában nagy hangsúlyt fordítanak arra az állami és a civil kezdeményezések szintjén, hogy a gyermekotthonban felnőtt személyek esélyeit növeljék azáltal, hogy támogatják őket tanulmányaik elvégzésében. A következőkben nemzetközi jó gyakorlatok kerülnek ismertetésre, amelyek a lemorzsolódás csökkenését, az életvezetés segítését, a társadalmi beilleszkedés javítását célozzák a gyermekotthonban élők körében.

A Kínában 2003 óta működő Love Without Boundaries nevű nonprofit szervezet keretein belül működik egy tanulmányi program, amelynek a lényege, hogy a civil támogatóknak lehetőségük van szponzorálni egy kiválasztott gyermeket az óvodától egészen a felsőoktatásig.

A kezdeményezésnek része az is, hogy a speciális igényekre való tekintettel olyan iskolákat hoztak létre, amelyek a gyermekotthonokon belül működnek, így mindenki részesülhet oktatásban. A Love Without Boundaries program keretein belül táboroztatás

is működik, ahová a világ minden tájáról várják az érkezőket, s célja az élethez szükséges alapvető kompetenciák elsajátítása annak érdekében, hogy a gyermekek, a fiatal felnőttek a társadalom integráns részévé válhassanak. A 12 éve ezzel a populációval töltött gyakorlat alapján a tábor azt célozza, hogy a fiatal felnőttek képesek legyen beilleszkedni, és elkerüljék az elmagányosodást (*LWBP*).

A továbbiakban egy Észak- és Dél-Afrikában gyermekotthonban élők és hátrányos helyzetűek helyzetéről 2009-ben készült tanulmánykötet, a *Promoting Quality Education for Orphans and Vulnerable Children* kerül ismertetésre. A bekerülés oka ezen a területen jellemzően a szülők halála, a fő halálzási okot pedig az AIDS jelenti, ami az árvákat is érinti, ugyanis húsból egy fő szenved a betegségben a tanulmánykötetben vizsgáltak körében. A kutatások alapján az a tendencia figyelhető meg, hogy míg a gyermekotthonban élők száma növekszik, a közösségek egyre kevésbé képesek kielégíteni az alapvető igényeiket, köztük az iskoláztatást. A tanulmánykötet az e folyamatokat megakadályozó jó gyakorlatokra fókuszál. Kiemeli, hogy az érintett területen az oktatás több célt szolgál, az ismeretátadás mellett fontos a védelmező környezet biztosítása, valamint a prevenció, ami különösen hangsúlyos az AIDS megállításában. Reményt ad az életre, a munkára és esélyt a vírussal való szembeszállásra. A forrás tizenkét programot ismertet, amelyet hat országban valósítottak meg, s ezek a következők: Kenya, Ruanda, Uganda, Tanzánia, Zambia és Szváziföld. A programok nagyon szerteágazóak voltak, a formálistól a non-formális oktatásig és a munka világába történő belépés kompetenciáinak elsajátításán keresztül a minőségi oktatásba való csatlakozás eléréséig sokrétű célokkal bírtak, de a lényegük ugyanaz volt, hogy biztosítsák az érintettek oktatáshoz való jogát. Az utóbbi évek tendenciái az oktatás szempontjából kedvezőek, hiszen az alapfokú oktatás komoly fejlődést mutatott, ám az árvák közti AIDS-fertőzöttség a hátrányosabb helyzetű területeken akár 300%-os növekedést is mutathatnak. A jó gyakorlatok közül a következőkben a Tanzániában megvalósuló programot ismertetem, ugyanis ez a legrelevánsabb kutatásom szempontjából. A program lemorzsolódottaknak, valamint túlkorosoknak biztosít egy második lehetőséget, akiknek magukra utalva nagyon nehéz megtalálniuk az utat az oktatás világába, különösen akkor, ha egyszer már elbuktak a formális oktatás keretein belül. A 3 éves programokat 1997-ben kezdték el működtetni, lényegük pedig a kompetenciaalapúság volt, amelynek segítségével nemcsak a formális oktatásba való visszatérésre volt lehetőség, hanem az élethez szükséges alapvető készségek elsajátítására is. A program 2007-re 185 206 főt ért el. A tananyagban is nagy hangsúlyt fektettek az alapvető tantárgyak mellett a kommunikációs, személyes és szakmai készségek elsajátítására. Az oktatás napi három és fél órában történt heti öt napban, két tizenöt hetes időszakban, 3 éven keresztül. Frissen végzett tanítók és segítők végezték a tevékenységet, módszereik között pedig szerepelnek drámapedagógiai elemek, cso-

portfoglalkozások, valamint tematikus beszélgetések. A statisztikai adatok bizonyították a projekt hatékonyságát, hiszen az első 3 év végére a program 1530 tanulót számlált 50 oktatóközpontban, akik közül 449 volt árva, és amely csoportban fiatal felnőttek is szerepeltek (*UNICEF*, 2009).

A következő jó gyakorlat a szintén nemzetközi Orphan Education Foundation – egy alapítvány az árvák oktatásáért – kezdeményezésére indult 2010-ben Haitin, ahol az alapítvány megálmódója különböző árvaházakban lett látogatása után felmérte, mennyire keveset tesz a társadalom ezért a csoportért. A szegénységből való kitörés kulcsát az oktatásban látta, így az alapítvány létrehozója első lépésben tanárokat alkalmazott, hogy oktassanak a Haitin található árvaházakban. Azóta a cél a program globális kiterjesztése. Az alapítvány elképzelése, hogy a család nélküli felnövekedés ellenére az oktatáson keresztül egészséges és produktív felnőtteké válhassanak az érintettek, ezt pedig helyi, kvalifikált tanárok segítenek elérni, a végső cél pedig, hogy segítségükkel a fiatal felnőttek ne csak magukon, hanem a közösségen, a társadalmon is segíthessenek. Többértűen igyekeznek segíteni az árvaházban élőket, a következők figyelembevételével: a gyerekek 30%-a éri el a 6. osztályt, az árvaházak esetében pedig különösen rontja a helyzetet, hogy kevés helyen engedhetik meg maguknak képzett tanárok alkalmazását. Mivel az árvaházakban jellemzően maximum 3 évet töltenek el a gyerekek, az alapítvány felépített egy gyorsított, 11 hónapos oktatási programot, hogy a kilépők hatékonyabban tudjanak szembenézni az élet kihívásaival. A képzésben nagy hangsúlyt fektetnek az angol nyelv oktatására, valamint az informatikai ismeretek átadására (*OEF*).

A következő nemzetközi jó gyakorlatot felmutató szervezet a Hidaya nonprofit oktatási és jótékonyági alapítvány, amely 1999 óta működik és szolgálja a szegényeket Pakisztánban, Indiában, Bangladesben, Sri Lankán, Indonéziában, Észak-Afrikában Amerikában és Kanadában. A jelen tanulmányt érintő kezdeményezéseik közül a „No Orphan without Education” projekt keretein belül közel 10 000 árvát támogatnak havonta 100 000 dollárral. A projekt három szinten kerül megvalósításra:

- támogatják az árvákat alapvető oktatási szükségleteik kielégítésében;
- időszakosan figyelemmel kísérik az oktatási folyamatokat;
- igyekeznek elhárítani a felmerülő akadályokat, gátló tényezőket.

Támogatják az oktatást, segítik az árvákat, hogy ne kelljen dolgozniuk ahhoz, hogy megteremtsék maguknak a szükséges feltételeket, ám szigorúan ellenőrzik, hogy ne történjen lemorzsolódás. Az oktatási szükségletek kielégítése mellett a Hidaya több típusú támogatást nyújt a rászorultaknak, például orvosi segítséget, ivóvizet, ruhát biztosít. A szervezet másik releváns projektje a Widow/Orphan Support-projekt, amelyközel 200 000 dollár értékben támogat mintegy 5000 özvegyet és gyermeket havonta. A projekt fő

irányelvei a következők: a túléléshez szükséges alapvető igények kielégítése, egészséges, stabil környezet megteremtése, a gyermekmunka elkerülése (Hidaya).

A következő bemutatásra kerülő jó gyakorlat Koreából származik, 2007 óta működik, és egy önkéntes mozgalomból nőtt ki magát. A projekt neve „Korean Kids and Orphanage Outreach Mission” (KKOOM), céljai pedig a következők:

- az árvaházakban élők életének javítása és gazdagítása a napi szükségletek kielégítésével, oktatási eszközökkel, élményekkel, programokkal;
- a fiatalok támogatása az árvaház elhagyása után is, segítségnyújtás a saját életük kialakításában, támogatás a továbbtanulásban;
- az intézmények támogatása a források és a mindennapi tevékenységek szintjén;
- a közösség figyelmének felhívása az árvák helyzetére;
- jótékonyági adománygyűjtő tevékenységeken való részvétel a cél érdekében.

A KKOOM évek óta ösztöndíjakkal támogatja a tanulni vágyó fiatal felnőtteket, így segítve őket, hogy felsőfokú végzettséget szerezhessenek.

A következőkben egy 2015-ben született tanulmány, *The Dynamics of Educational Attainment for Orphaned Children in Sub-Saharan Africa: Evidence from Malawi* kerül bemutatásra, amely a fekete-afrikai árvák iskolázottságát és annak tendenciáit vizsgálja. A kiinduló elmélet az, hogy a tanulmányi előmenetelben rögtön érezteti negatív hatását a szülők elvesztése, jellemzően osztályismétlés formájában, és a következő folyamat várható:

- 1) az árvák lemaradnak a tanulmányaikban;
- 2) alacsonyabb évfolyamon folytatják tanulmányaikat;
- 3) nagyobb valószínűséggel hagyják abba az iskolát idősebb korban, ha nehézséggel kerülnek szembe.

A tanulmány a megjósolt minta megvalósulását elemzi kiemelten lányok esetében. A szülők elvesztésének hosszú távú negatív hatásait számos tanulmányban tárgyalják, az elmúlt 20 év tapasztalatai pedig hangsúlyosabban felhívják az emberek figyelmét a problémára Fekete-Afrikában. Az elméleti vizsgálat középpontjában az árvák tanulmányi befektetései állnak, valamint a szülők halála utáni esetleges környezetváltozás hatásai a tanulmányaikra nézve.

A Malawira vonatkozó adatok begyűjtése, elemzése 2004 és 2005 között történt. Malawi erősen érintett az AIDS-megbetegedések tekintetében, ami miatt nagyon sok gyermek elárvul a térségben. A kutatás során a következő összefüggések kerültek megállapításra: a tanulmányi nehézségek, hátrányok a kor előrehaladtával hatványozottab-

ban jelennek meg, az azonos nemű szülő halála viseli meg jobban a gyermekeket, de a legjobban a kettős árvák maradnak el tanulmányaikban.

Ez alapján következtethetünk arra, hogy későbbi életkorban, fiatal felnőttek esetében is szükséges az intervenció, a potenciális fejlesztés. A központi kérdés, hogy az esetleges beavatkozásnak mikor kell bekövetkeznie ahhoz, hogy a leghatékonyabban segíthessen az árvák tanulmányi előmenetelében. Ennek a tanulmányban megállapítottak alapján országspecifikusnak kellene lennie. A Malawiban megvalósult kutatás eredményei alapján az intervenció a következő módokon valósulhat meg:

- 1) az árvákat a szülők halála után azonnal el kell kezdeni támogatni tanulmányaikban;
- 2) idősebb korban nagyobb figyelmet kell fordítani azon lányokra, akik elvesztették az édesanyjukat;
- 3) a lemorzsolódás tekintetében mind a fiúk, mind a lányok esetében hangsúlyozottabb figyelemre van szükség a kettős árvák esetében (*KKOOM*).

A következő jó gyakorlat kezdeményezője az Indiában működő Reaching Hand nevű jótékonyági szervezet, amely 1996-ban kezdte meg működését azzal a céllal, hogy segítse életvezetésükben a hátrányos helyzetű gyermekeket, az elnyomott nőket és családokat, valamint reményt és méltóságot adjon nekik. A társadalmi változások katalizálásával ígéretesebb jövőt vizualizálnak minden érintett csoport számára. A hátrányos helyzetű nők, gyerekek, családok erősítésének kulcsát a minőségi oktatásban, az egészségügy fejlesztésében, valamint a kompetenciafejlesztésben látják. A szervezet jelen tanulmányban releváns kezdeményezése az „Education & hope for 50 orphan children in India”, azaz Oktatás és remény 50 indiai árvának. A kiindulási probléma: az Indiában élő 25 millió árva esetében komoly veszélyként jelentkezik, hogy elvesztik lehetőségüket az iskoláztatásra, az egészségügyi ellátásra és a megfelelő táplálkozásra, tehát a kielégítő életre. A program lehetőséget biztosít 50 árvának a tanulásra, különös tekintettel a számítástechnikai ismeretekre, emellett karrier-tanácsadással, az életvezetéshez szükséges készségek fejlesztésével támogatják őket, hogy India produktív állampolgáiraivá válhassanak. A Reaching Hand működése során gondoskodó, támogató környezetet teremt, amelyben definiálják az árvák személyes szükségleteit, majd ennek megfelelő tanácsadást, mentori szolgáltatást nyújtanak, igyekeznek tiszta lakókörnyezetet, ételt, ruhát biztosítani az árváknak, emellett iskolai igényeik kielégítésében és az életvezetésben is igyekeznek támogatni őket. A szervezet tervezi a projekt kibővítését, és terveik szerint 500 érintett gyermeket szeretnének elérni (*Reaching Hand*, 2011).

Összegzés

A felvonultatott nemzetközi tanulmányokban, projektekben egyrészt megfigyelhető, hogy a szervezetek nagy hangsúlyt fordítanak a kompetenciafejlesztésre, mikor az ár-
vák tanulmányi téren történő fejlesztését vagy életvezetési támogatását tűzik ki célul. Az is látható, hogy a legtöbb esetben gyerekkorban igyekeznek csökkenteni a potenciális hátrányokat, ritka az, hogy fiatal felnőttekkel foglalkozzanak. Ebből látszik, hogy ez nemzetközi szinten is hiányterületet jelent, ami alátámasztja kutatásom létjogosultságát, hiszen összességében elmondható, hogy az idősebb korosztály fejlesztésére nem fektetnek akkora hangsúlyt. A hazai szakellátási rendszert tekintve ez azért is kiemelten fontos, mert az utógondozás a gyermekvédelem utolsó lépcsője, így nagyon fontos szintterévé válhat a potenciális fejlesztő foglalkozások megvalósításának.

Irodalomjegyzék

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV (Letöltés ideje: 2010. december 13.)
2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0100101.TV> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 15.)
- Állami Számvevőszék-jelentés a helyi önkormányzatok szakellátási tevékenységének ellenőrzéséről (2004) (A szövegben lásd *ÁSZ-jelentés*, 2004)
[http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/9407FD97C625445AC1256EC1004D5476/\\$FILE/0430J000.PDF](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/9407FD97C625445AC1256EC1004D5476/$FILE/0430J000.PDF)
(Letöltés ideje: 2010. december 20.)
- KSH-jelentés (2012): *Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig* <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/allamigondoskodas.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 13.)
- ARATÓ Domonkos – CSIZMADIA Sándor – SZABÓ Enikő (2002): Nevelőotthon-típusok összehasonlító vizsgálata. *Család, gyermek, ifjúság*. 11. 3. sz. 17–25.
- ATKINSON, R. L. – ATKINSON R. C. – SMITH, E. E. – BEM, D. J. – NOLEN-HOEKSEMA, S. (2003): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- BALOGH Dániel – DR. BEDE Nóra – FELMÉRY Tamás – KUSLITS Gábor – MÓGA Mária – NÉMETH Katalin – RAKOS Eszter – SIMON Balázs – SZABÓ Áron (2009): „*sokan vagyunk egyedül*” – *Utógondozás, utógondozói ellátás*. Budapest Főv. Önkormányzatának Módszertani Szakszolgálat. Módszertani füzetek I. Budapest. (A szövegben lásd *Molnár*, 2009)
- DR. BOKKON László – DR. KOVÁCS József (1986): *Személyiség és szocializáció*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BROCHER, T. (1975): *Csoportdinamika és felnőttoktatás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- DR. BUDA Béla (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- European Roma Rights Center, Editorial Team (2007): Introduction to the Hungarian child protection system. *Research Papers Issue*, 4. 19–22. (A szövegben lásd *Introd.*, 2007) <http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=a5e7de46c2954141962b43da34406658> (Letöltés ideje: 2010. december 20.)
- FERGE Zsuzsa (2005) Ellenálló egyenlőtlenségek. *Esély*, 17. 4. sz. 3–41.
- GALAMBOS Katalin (2002): *A fejlődéslelektan és szocializáció alapjai*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- DR. GÁTI Ferenc (1989): *Gyermek- és ifjúságvédelmi alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GERGELY Jenő (2005): *A gyógypedagógia pedagógiai-pszichológiai kérdéseiről*. APC-Stúdió, Gyula.
- GORDOSNÉ SZABÓ Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hidaya Foundation. <http://www.hidaya.org/> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 8) (A szövegben lásd *Hidaya*)
- Korean Kids and Orphanage Outreach Mission. <http://kkoom.org/> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 15.) (A szövegben lásd *KKOOM*)
- KOVÁCS Ilma (2011): *Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben*. Magánkiadás, Budapest. <http://mek.oszk.hu/09100/09190/09190.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 8.)
- Love Without Boundaries Program. <https://www.lovewithoutboundaries.com/programs/education/> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 8.) (A szövegben lásd *LWBP*)
- MERISCH Gábor – SZABÓ Áron (2004): *Hangulatjelentés – Felmérés a budapesti utógondozó otthonokban élő fiatalok aktuális helyzetéről – kérdőív alapján*. Kézirat.

- NÉMETH Balázs (2007): *A lifelong learning paradigma értelmezése*. www.pbkik.hu/download.php?id=7347 (Letöltés ideje: 2016. szeptember 9.)
- DR. ORBÁN István (1995): *Szociálpolitika, család, gyermek- és ifjúságvédelem*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.
- Orphan Education Foundation. <http://www.orphan-ed.org/about-oeff/> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 9.) (A szövegben lásd *OEF*)
- Reaching Hand Annual Report (2011): <http://www.globalgiving.co.uk/pfil/9316/projdoc.pdf> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 15.) (A szövegben lásd *Reaching Hand*, 2011)
- SOMLAI Péter (1997): *Szocializáció – A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest.
- TÓT Éva – BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – SZEGEDI Eszter (2012): *Az egész életen tartó tanulást támogató eszközrendszer*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- UNICEF (2009): *Promoting Quality Education for Orphans and Vulnerable Children*. http://www.unicef.org/spanish/education/files/Promoting_Quality_Education_for_Orphans_and_Vulnerable_Children_Programmes_from_Eastern_and_Southern_Africa.pdf (Letöltés ideje: 2016. szeptember 9.) (A szövegben lásd *UNICEF*, 2009)
- DR. VÁRNAGY Elemér – DR. VÁRNAGY Péter (2003): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus, Budapest.
- DR. VECZKÓ József (2002): *Gyermek- és ifjúságvédelem – Család- és gyermekérdekek*. APC-Stúdió, Gyula.
- DR. VECZKÓ József (2007): *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból – Társadalmi, család- és gyermekérdekek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- DR. ZACHAR László (2009): *Az Európai Unió kulcskompetenciái*. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt., Székesfehérvár. http://tvk.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=50ba0fc1-eda9-4e6c-bb17-fd02614693c8&groupId=65957 (Letöltés ideje: 2016. szeptember 9.)
- YASUHARU, Shimamura (2016): The Dynamics of Educational Attainment for Orphaned Children in Sub-Saharan Africa: Evidence from Malawi. *Journal of International Cooperation Studies*, 2016. 1. sz., 29–61.

Interjúk

Interjú KUSLITS Gáborral, a Budapest Főváros Önkormányzatának Módszertani Gyermekvédelmi Szakszolgálat Utógondozó Otthon és Utcai Gondozószolgálatának osztályvezetőjével (2010. 12. 17.) Helyszín: Fővárosi TEGYESZ, 1081 Budapest, Alföldi utca 9–13. (A szövegben lásd *Kuslits*, interjú, 2010)

Interjú SZABÓ Áronnal, a TEGYESZ Utógondozó Otthonának nevelőjével (2010. 12. 21.) Helyszín: Utógondozó Otthon – TEGYESZ, 1185 Budapest, Szerencse utca 9/a.

Interjú SZOMBATH Tiborral, a Budapest Főváros Önkormányzatának Utógondozó Otthonának igazgatóhelyettesével (2010. 12. 23.) Helyszín: Fővárosi Önkormányzat Utógondozó Otthona, 1103 Budapest, Kőér utca 26.

Szakképzési centrumok az oktatáspolitikai tükrében

Bevezetés

A szakképzés és a gazdaság szoros kapcsolata napjainkban kulcskérdés, hiszen a szakképzés látja el a gazdaságot képzett munkaerővel. A szakképzésből kilépő, fejlett kompetenciákkal rendelkező, képzett munkaerő könnyebben megtalálja helyét a munka világában, így hozzájárulhat a gazdaság fellendítéséhez, a versenyképesség megteremtéséhez és fenntartásához. Ehhez azonban korszerű, a gazdaság igényeihez és a mindenkori változásokhoz alkalmazkodni képes szakképzésre van szükség (*Nagy, 2016; CEDEFOP, 2013; Szakképzés a gazdaság szolgálatában* c. koncepció). „A megfelelően képzett munkaerő tartós hiánya bizonyos ágazatokban, foglalkozásokban és régiókban – a szükséges készségek hiányával párosulva – a gazdasági fejlődés gátja” (*ReferNet, 2014, 14.*).

A szakképzés minőségének javítása Európa-szerte, így hazánkban is fontos feladat (*Czomba, 2012; Pálos, 2012; Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2014; CEDEFOP, 2013*). Ezt szolgálják az Európa-szerte megrendezett szakmai versenyek. Ilyen verseny hazánkban a Szakma Sztár Fesztivál, melyet legutóbb 2016 áprilisában rendeztek meg Budapesten, az Országos Szakmai Tanulmányi Verseny (OSZTV), a Szakmai Tantárgyi Komplex Verseny (SZTKV), valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma által meghirdetett Szakmacsoportos szakmai előkészítő érettségi tantárgyak (SZÉTV) versenye is. A nemzetközi versenyek közül kiemelendő a 2016. december 5–9. között Brüsszelben megrendezett European Vocational Skills Week, az EuroSkills és a WordSkills, amit a Szakmák olimpiájának is hívnak. Ezekben a versenyekben a magyar fiatalok is részt vesznek, és rendszerint jó eredményeket érnek el.

Hazánkban a felnőttképzés és a szakképzés területén az utóbbi évtizedekben jelentős változások zajlanak, ezt jelzik a jogszabályok és a szakképzés intézményrendszerének átalakulási folyamatai (2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről; 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről; 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről). A változások célja mindig az, hogy közelebb hozza a munka és a tanulás világát, közelítse egymáshoz a gazdaság igényeit, azaz a munkaerőpiaci keresletet, valamint a szakképzésből és a felnőttképzésből kilépő munkaerő-kínálatot (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2014; Czomba, 2013). A változtatások igyekeznek elősegíteni a gazdaság igényeinek mind nagyobb arányú kiszolgálását, a tanulók számára a gyakorlati tapasztalat megszerzésének lehetőségét, a munkaalapú tanulást és képzések fejlesztését (Parragh, 2012; Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, 2015). Ezt szolgálja a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara megnövekedett szerepe a szakképzés területén (Parragh, 2012; ReferNet, 2014). A jogszabályi változások hatására a szakképzésben több olyan intézkedés történt, amelyek a tanulók munkahelyi környezetben szerzett tudásának, szakmai gyakorlatának bővítését célozzák. Nő a gazdálkodó szervezeteknél szervezett gyakorlati képzés aránya, és szélesedik a duális képzés rendszere. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara ún. kamarai garanciavállalásban erősítette meg ennek szerepét. „A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény (a továbbiakban: Szt.) 2015. július elsején hatályba lépő módosítása szerint, amennyiben a területileg illetékes gazdasági kamara (a továbbiakban: területi kamara) ellenőrzési és minősítési folyamata által megfelelőnek nyilvánított képzőhely biztosított és ezáltal a tanuló szerződés megköthető, a tanuló gyakorlati képzése a szakiskola kilencedik évfolyamának összefüggő gyakorlatától kezdődően, kizárólag ennek keretében szervezhető meg. A kiadvány további részében ezt az intézkedést kamarai garanciavállalásként említjük. A kamarai garanciavállalás rendszere jelentős mértékben elősegíti, hogy a tanulók minél hamarabb vállalati környezetben, munkafolyamatba ágyazott tanúlással sajátítsák el a választott szakképesítést” (Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, 2015, 11.).

Az intézményrendszer legutóbbi átalakítására 2015-ben került sor, a szakképzési centrumok létrehozásával (1040/2015. Korm. határozat a „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” című koncepcióról; 120/2015 Korm. rendelet; 146/2015. Korm. rendelet). A 2015 júliusában megalakult intézmények szakmailag irányítják és koordinálják a hazai szakképzés jelentős részét. Bár voltak korábban a centrumok elődjének tekinthető központi intézmények (Vámosi, 2010), mégis a centrumok több tekintetben új intézménytípusnak tekinthetők. Szakképző iskolákat és szakközépiskolákat fognak össze, amelyek szakmai irányítása és fenntartása is a Nemzetgazdasági Minisztérium hatáskörébe került („Szakképzés a gazdaság szolgálatában” c. koncepció; 120/2015 Korm. rendelet; 146/2015. Korm. rendelet). A létrejött 44 szakképzési centrum közül 39 vidéki

nagyvárosokban található, valamint ágazatok szerint öt a fővárosban. Azonban fontos megjegyezni, hogy a centrumok nem azonos számú tagintézménnyel rendelkeznek („Szakképzési centrumok és tagintézményeik elérhetőségi adatai” c. lista).

Jelen tanulmány célja, hogy vizsgálja a szakképzési centrumok intézményrendszerét, kitekintve a szakképzési centrumok előzményének tekinthető TISZK-rendszerre, elemezze a centrumokkal kapcsolatos főbb jogszabályokat, szakpolitikai, oktatáspolitikai dokumentumokat, valamint kutassa a szakképzés várható trendjeit, különös tekintettel a szakképzési centrumokra.

A TISZK-rendszer bemutatása mint a szakképzési centrumok elődje

A TISZK-rendszer működésének vizsgálatával az elmúlt évek során számos tanulmány foglalkozott (*Oktatási és Kulturális Minisztérium*, 2008; *Mártonfi–Sinka*, 2009; *Vámosi*, 2010; *Tellné*, 2012; *Kraiciné*, 2015), a szakképzési centrumok vizsgálatának bevezetőjeként mégis érdemes kitérni az elődintézmények, a Térségi Integrált Szakképző Központok rendszerének működésére.

A TISZK-rendszer megalapítása a 2005-ös szakképzésfejlesztési stratégia fontos eleme volt, 2006-ban a kormányprogram is kiemelte. Az ország jelentős területi differenciáltsága indokolta, hogy a szakképzés megújításáért felelős TISZK-rendszer regionális alapon szerveződjön. A TISZK-ek legfontosabb feladata a szakképzési rendszer átalakítása, korszerűsítése volt, amelyben a központi irányítás mellett megjelent a decentralizációs szándék, és a hangsúly a helyi lehetőségeken alapuló fejlesztésekre helyeződött (*Vámosi*, 2010; *Kraiciné*, 2015). A TISZK-rendszer lényege a nagy eszköz- és költségigényű gyakorlati képzések központosítása volt, amit elsősorban a régiónkénti korszerű technológiával felszerelt központi tanműhelyek kialakításával kívántak elérni. A korszerű technológiák bevezetése a kompetenciaalapú képzés megerősödését is jelentette. A külföldi – főként német – minták alapján felépülő rendszernek a szakképzés komplex modernizálása során új típusú feladatszervezéssel is szembe kellett néznie. Mindehhez jelentős európai uniós források is kapcsolódtak (*Kraiciné*, 2015)

2005-ben – első körben – 16 TISZK alakult meg, oly módon, hogy a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok végezték a stratégiai döntéshozatalt, döntöttek a képzési kínálatról, az állami támogatáshoz vagy a szakképzési hozzájárulásokhoz való hozzáférésről is. 2008-ban, új szervezeti struktúrával jött létre a TISZK-ek második köre, amely

az első körös intézményekhez képest kiszélesített és differenciált intézményhálózatot jelentett (661 tagiskola) (*Kraiciné, 2015*).

2013 hozta meg a TISZK-rendszer történetének harmadik körét, amire a központosság erősödése volt jellemző. Az intézményrendszer a *KLIK* fennhatósága alá került, csökkentve a központok önálló kezdeményezéseinek és a piaci tevékenységének lehetőségeit. Az új rendszerben a finanszírozás változatlanul európai uniós projektek keretében történt, s előtérbe kerültek az Európai Unió kiemelt témái és támogatandó célcsoportjai (hátrányos helyzetű csoportok, fogyatékkal élő személyek, nők, romák) (*Kraiciné, 2015*).

A TISZK-rendszer hanyatlásához több ok vezetett (*Kraiciné, 2015*). A bevezetésekor előkészítetlen volt a jogszabályi környezet, nem volt kellően kidolgozott a szervezet működésének feltételrendszere. A tagintézményeket többféle fenntartó felügyelte, és nem volt világos a TISZK helye az oktatás rendszerében, következésképp nem működött megfelelően az integráció. A rendszer átalakításakor, az intézményrendszer kiszélesítését célzó második kör bevezetésekor nem értékelték az első kör tapasztalatait, ami nehezítette a későbbiekben a működést. Gondot okozott, hogy minden területen folyamatos változásokkal kellett szembenézni, s a projektben történő megvalósítás miatt a projektmenedzsment formai megfelelése elsőbbséget élvezett az elemző, értékelő és fejlesztő munkával szemben. A párhuzamosságok megszüntetését nehezítette a földrajzi és szakterületi sokszínűség, s a felnőttképzési feladatok megvalósítása elmaradt, vagy esetleges volt. A TISZK-rendszer működése nem volt elég költségghatékony, a forráselosztás egyenlőtlenségei miatt egyes iskolák hátrányba kerültek. Az oktatáson kívül a létrehozott nagy értékű műhelyek és csúcstechnológias eszközök kihasználatlanok voltak, és több helyen hiányzott a működéshez szükséges professzionális humán erőforrás is. A nehézségek miatt a kiemelt célcsoportokkal való foglalkozás vállalt feladata (a hátrányos helyzetű tanulók, a fogyatékkal élő személyek, a nők és a romák támogatása) elmaradt. Az iskolák és a gazdaság közötti együttműködés nem mindenhol volt hatékony (*Kraiciné, 2015*).

Azonban a TISZK-rendszer számos ponton pozitív eredményeket hozott. Mindezenelőtt a fejlesztések hozzájárultak a szakképzési rendszer infrastrukturális és tartalmi korszerűsítéséhez, a képzés világa nemzetközi tapasztalatokkal gazdagodott, megalapozódott a szakképzés új, korszerű szemlélete. Előrelépés történt a képző és a gazdasági intézmények közötti együttműködés és bizalomépítés területén, mindez pedig hozzájárult a szakképzés és a munkaerőpiac közeledéséhez (*Kraiciné, 2015*).

A szakképzési centrumok bemutatása

A szakképzési centrumok 2015. július alakultak meg, a 120/2015 (V. 21.) és a 146/2015. (VI. 12.) Kormányrendeletek alapján. Az intézményeket a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter alapította, azzal a céllal, hogy az oktatás-képzés világát közelebb hozza a gazdasághoz és a munkaerőpiachoz.

A „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” c. koncepció ismertette azokat a lépéseket, amelyek a munkaerőpiaci kereslet, valamint a szakképzésből és felnőttképzésből kilépő munkaerő-kínálat közelítését célozzák. A koncepció az új intézményrendszer szakmai irányítását és fenntartását egy kézbe helyezte az eredményes működés, a változásokra és gazdasági igényekre való rugalmas reagálás, a versenyképesség fenntartása érdekében. A Nemzetgazdasági Minisztérium feladata a szakmai irányítás és a fenntartás is, amely korábban a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) feladata volt. „Jelenleg a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) által fenntartott és működtetett szakképző intézményeket vizsgálva Magyarországon 170 tisztán szakképzési, 66 tisztán szakképzési profilú és kollégiumot fenntartó, 238 vegyes szakképzési profilú intézmény található. A tiszta profilú intézmények teljes körűen átvételre kerülnek, míg a vegyes profilú intézmények esetén az átvétel módjáról az EMMI és az NGM közötti megállapodásban szükséges rendelkezni” (Szakképzés a gazdaság szolgálatában, 2015). A koncepcióban megfogalmazott célok megvalósításáról és végrehajtásáról a fentebb említett két kormányrendelet ad részletes leírást és útmutatást.

A 44 szakképzési centrum intézmények összevonása révén jött létre, szakképző iskolákat és szakközépiskolákat, valamint – a 120/2015. (V. 21.) Korm. rendelet 1. és 4. mellékletében megnevezett – köznevelési intézményeket és többcélú intézményeket fognak össze. Irányításuk a szak- és felnőttképzés hatálya alá tartozik, ezzel is segítve a munkaerőpiac és a szakképzés egymáshoz való közeledését.

A 44 új intézmény az ország régióinak nagyvárosaiban és a fővárosban található. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (továbbiakban NSZFH) weboldalán található „Szakképzési centrumok és tagintézményeik elérhetőségi adatai” c. listából azonban látható, hogy ezek a szervezetek nem egyenlő nagyságúak, egy-egy központ alá különböző számú tagintézmény tartozik. A dokumentumokból az is látszik, hogy az átalakítási folyamat még nem fejeződött be, így a rendszer átalakításának eredményeit, hatását mérni még kevéssé lehet. Azonban fontos megjegyezni, hogy a fő cél, hogy a gazdaság és az oktatás közelebb kerüljön egymáshoz, már évek óta jelen van az oktatáspolitikában (Czomba, 2013), a Regionális Képző Központok, később a Térségi Integrált Szakképző

Központok is területi centrumai voltak a felnőttképzésnek (Vámosi, 2010), melyek alapításakor és átszervezésekor hasonló célokat fogalmaztak meg.

A tanulmány a következő részében a szakképzési centrumok helyével, szerepével, feladataival, működésével foglalkozik, és a rendszer erősségeit, esetleges gyengeségeit mutatja be.

A szakképzési centrumok helye, szerepe, feladata

A szakképzési centrumok többcélú köznevelési intézmények, melyeket az Oktatási Hivatal új OM-azonosítóval vett nyilvántartásba. Az intézmények vezetője a főigazgató, az intézmény egy központi egységből és a tagintézményekből áll (Tóth, 2015). A 44 költségvetési szervként funkcionáló szakképzési centrumnak 365 tagintézménye van, és körülbelül 200 000 tanulót készítenek fel a munka világába való kilépésre. A 44 szakképzési centrumból öt intézmény, ágazatonként egy-egy, Budapesten található (Tóth, 2015).

A szakképzési centrumok feladata, hogy tagintézményeinek nevelési-oktatási-képzési tevékenységét irányítsa, szervezze, a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő képzési szerkezetet alakítson ki, és aktív szerepet vállaljon a felnőttoktatásban és felnőttképzésben (Tóth, 2015).

A szakképzési centrumok tagintézményeiben hangsúlyos a gyakorlati képzés. Ennek érdekében a tagintézményekben gyakorlati képzésért felelős oktatásvezetőt is kell alkalmazni, aki garantálja a gyakorlati képzés zökkenőmentes lebonyolítását. „Az állam által fenntartott szakképző iskolákban, szakképzési centrum tagintézményeiben a 2016/2017-es tanévtől kötelező gyakorlati oktatásvezetőt foglalkoztatni” (*Magyar Kereskedelmi és Iparkamara*, 2015, 70.).

A szakképzési centrumok működése

A szakképzési centrumok fenntartója a Nemzetgazdasági Minisztérium, középírányító szerve a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal. Az NSZFH fontos döntési jogkörökkel rendelkezik. Meghatározza a képzés szakmaszerkezetét, a beiskolázási létszámokat, a szakképzési centrumokban indítható osztályok, csoportok számát, vizsgálja és elfogadja a tantárgyfelosztást, jóváhagyja a továbbképzési programot, összegzi a pedagógiai szakmai munka értékelését, felterjeszti azt a Nemzetgazdasági Minisztérium felé, és nyilvántartja a szakmai értékeléseket. Véleményezi és felterjeszti a centrumok SZMSZ-ét, megvizsgálja a pedagógiai programokat, és dönt azok esetleges módosítá-

sáról. Az NSZFH egységes útmutatókat készít, koordinálja a központi kormányzati felnőttképzési programokat, a szakképzési centrumokban belső ellenőrzést végez. Koordinálja a centrumok HÍD programmal kapcsolatos feladatait, ellátja az esélyegyenlőséggel és tanulói jogokkal kapcsolatos feladatokat, valamint statisztikákat készít. Az NSZFH feladata továbbá a szakképzési centrumokkal kapcsolatos fejlesztési tervek előkészítése és szakmai koncepciók készítése is (Tóth, 2015).

A kormányhivatal együttműködik a szakképzési centrummal, illetve engedélyezi a működését, ellenőrzi annak törvényességét. Koordinálja a vizsgák lebonyolítását, a vizsgatételek elosztásától kezdve a vizsgabizottság megszervezéséig, a fellebbezések elbírálását, továbbá intézkedik a szülő kötelezésében a javasolt pedagógiai szakszolgálati ellátás igénybevétele kérdésében (Marton, 2016).

A kormányhivatal hatáskörébe tartozik az iskolarendszeren kívüli szakképzés esetén a szakmai vizsgaszervezés engedélyezése, az engedéllyel rendelkezők nyilvántartása és a tevékenység ellenőrzése. A vizsgaszervezési engedélyt célszerű lenne a szakképzési centrumoknak is megszerezniük, így más képzők számára szolgáltatásként biztosíthatnák a vizsgaszervezést (Marton, 2016).

A szakképzési centrumokra vonatkozóan az NSZFH a következő kilenc sikertényezőt, stratégiai célt határozta meg: teljesítményközpontúság, magas elvárások, tanulásközpontú iskolavezetés, egyetértő és összetartó tantestület, az oktatási tartalom és a tanulási lehetőségek minősége, az iskola légköre, az iskola értékelési képessége, a szülők bevonása, a tantermi légkör és a tudatos pedagógia (Tóth, 2015).

A szakképzési centrumok SWOT-analízise

Mint látható, a szakképzési centrumok a hazai szakképzés komplex, központi intézményei. Az erősségek és gyengeségek elemzése során nemcsak a szakképzési centrumok, hanem esetenként a TISZK-rendszer jellemzőire is kitértem, hiszen az elődintézmények működésének tanulságai alapján sok probléma, hiba lenne kiküszöbölhető. Ezért elkészítettem a szakképzési centrumok SWOT-analízisét, amely az *1. melléklet*ben található, szöveges ismertetése pedig alábbiakban olvasható.

Erősségek

A szakképzési centrumok erősségei közé tartozik, hogy a szakmai irányítás mellett a fenntartása is egy kézbe, a Nemzetgazdasági Minisztérium hatáskörébe került. A centrum mint szervezeti forma átlátható: a centrumok önálló költségvetési szervek, amelyek

egy központi egységből és a tagintézményekből állnak, és együttműködnek a kormányhivatalokkal. Ez a szervezeti forma az érintettek számára áttekinthető, értelmezhető. A szakképzési centrumokkal kapcsolatos kilenc stratégiai cél alapot jelent a minőségbiztosított működéshez, és lehetőséget teremthet a rendszer további fejlesztéséhez. A gyakorlati képzés hangsúlyos és sikeres lebonyolítása érdekében a szakképzési centrumokban gyakorlati oktatásvezetőket alkalmaznak, megteremtve e fő feladat megvalósításának humánerőforrás-feltételét.

Gyengeségek

A centrumok gyengeségének tekinthető, hogy egyenetlen a területi megoszlás, hiszen míg a nagyvárosokban egy-egy intézmény működik, addig a fővárosban ágazatok szerint öt intézményt hoztak létre. A működés során nehézséget okozhat, hogy a centrumok nem egyenlő nagyságúak, különböző számú tagintézményt foglalnak magukba, amiből irányítási-szervezési és finanszírozási problémák adódhatnak. A szakképzési centrumok tevékenysége meglehetősen komplex, valamennyi feladatot vélhetően nehéz lesz folyamatosan minőségbiztosított módon, az NSZFH által megjelölt kilenc sikertényezőnek megfelelően megoldani. Végül, de nem utolsósorban a központosítás veszélyeztetheti a helyi érdekek érvényesülését, az innovatív javaslatok megvalósulását.

Lehetőségek

A szakképzés és a munkaerőpiac közelítésének igénye, a gazdaság gyors változása azonnali és rugalmas válaszokat kíván a szakképzési centrumoktól, ami a folyamatos innováció lehetőségét kínálja. A centrum mint többcélú köznevelési intézmény sokszínűségénél fogva gazdagabbá, színesebbé teheti a képzési rendszert, hozzájárulhat a szakképzéssel kapcsolatos – jelenleg nem túl pozitív – társadalmi és szakmai attitűd javulásához, és eredményesebbé válhat az együttműködés a partnerek között. Növelheti a bizalmat a partnerek, valamint a szakképzési intézmények és a társadalom között. A gyakorlati képzés hangsúlyának erősödésével nő a tanulóknak a munka világában azonnal alkalmazható, gyakorlati munkatapasztalata. A centrumok középírányító szerve, az NSZFH alkalmas arra, hogy segítse a jogszabályoknak megfelelő, hatékony működést. A megfogalmazott stratégiai célok megalapozzák a minőségbiztosítást és a szakképzés további fejlesztését, míg a különböző, lemorzsolódást csökkentő törekvések – így az ösztöndíjrendszer, a különböző programok, a kamarai garanciavállalás stb. – hozzájárulnak a tanulók eredményes képzéséhez.

Veszélyek

A szakképzési centrumokkal kapcsolatban több veszélyeztető tényező is fennáll. Az új központosított rendszernek nem volt pilot jellegű, kísérleti bevezetése, amiből prognosztizálni lehetett volna a várható nehézségeket. A bevezetés óta eltelt rövid idő nem ad módot a tapasztalatok összegyűjtésére, tanulságok levonására, nehéz alapvető irányokat, trendeket felvázolni a jövőre nézve. A centrumok eltérő számú és profilú tagintézményei különböző nagyságú intézmények, ami számos nehézséget okozhat a mindennapi működés során. Több fontos döntési jogkör nem a centrumok, hanem az NSZFH kezében van. A nagy tagszámú intézményekben féltő, hogy a felnőttképzés területén elvárt tanulóközpontúság, a felnőtt tanulók sajátosságainak, érdekeinek figyelembevétele nem lesz megvalósítható, a tanuló maga „elveszhet” a rendszerben. A speciális tanulói célcsoportok, így a hátrányos helyzetű tanulók, a fogyatékkal élő személyek vagy akár a kisebbségek támogatása kevéssé érvényesül a működés során, így nagy a lemorzsolódás veszélye, ami szembemegy a lemorzsolódás csökkentésére irányuló határozott oktatáspolitikai törekvésekkel. Mivel a hatóságok a szakképzést érintő, várható további változásokat (pl. az OKJ vagy akár az intézmények megnevezéseinek területén) meglehetősen erőtlenül kommunikálják a nyilvánosság felé, a lakosság körében nőhet a bizalmatlanság mind az szakképzés egésze, mind a szakképzési centrumok vonatkozásában. A lakossággal történő együttműködés nehézsége vagy hiánya pedig a sikeres működés egyik jelentős veszélyforrása lehet.

A szakképzési centrumok széles körű bemutatása után a kapcsolódó jogszabályok elemzésére kerül sor.

A szakképzési centrumokkal kapcsolatos jogszabályok áttekintése

A szakképzési centrumokkal kapcsolatos jogszabályok ismertetését érdemes tágabb kontextusban értelmezni, így célszerű a szakképzési törvénnyel kezdeni.

2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről

„4/B. § (1) A felelősségi körébe tartozó szakképzési feladatot a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter az általa alapított és fenntartott szakképzési centrumok szakképző iskolai feladatot ellátó tagintézményei keretében látja el. A szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter megyéknként legfeljebb három, a fővárosban legfeljebb tíz, költségvetési szervként működő szakképzési centrumot hozhat létre.

(2) A szakképzési centrum kollégiumi alapfeladatot, továbbá nevelő- és oktatómunkához kapcsolódó, nem köznevelési tevékenységet is elláthat.

(3) A szakképzési centrum alapfeladatának ellátását szolgáló feladat ellátási helye a szakképző iskolai feladatot ellátó tagintézményének címe. A szakképzési centrum tagintézménye több telephelyen is működhet. A több telephelyen működő tagintézmény esetében valamennyi telephelyen biztosítani kell a tagintézmény vezetőjének jogszabályban meghatározott köznevelési feladatai helyettesítés útján történő ellátását.

(4) A szakképzési centrumnak a szakképző iskolai osztályban tanulók hivatalos októberi statisztikai létszám alapján, három tanítási év átlagában számított létszáma legalább kétezer fő.

(5) A szakképzési centrum élén főigazgató áll, helyettesei a szakmai főigazgató-helyettes és a gazdasági főigazgató-helyettes. A szakképzési centrum tagintézménye élén igazgató áll, akinek helyettese igazgatóhelyettesi megbízást kap. A főigazgatót és a gazdasági főigazgató-helyettest a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter nevezi ki. A szakmai főigazgató-helyettest a szakképzési centrum főigazgatója nevezi ki. A szakképzési centrum főigazgatójának és szakmai főigazgató-helyettesének az nevezhető ki, aki a nemzeti köznevelésről szóló törvényben meghatározott feltételeken túl legalább hároméves szakképzési vezetői gyakorlattal vagy legalább hároméves szakképzési intézményfenntartói vagy szakképzési igazgatási, közigazgatási tapasztalattal rendelkezik.

(6) A szakképzési centrumban tagintézmény-vezetői megbízást az kaphat, aki a tagintézmény által ellátott feladatoknak megfelelő típusú önálló köznevelési intézmény, többcélú intézmény intézményvezetői megbízásához előírt feltételeknek megfelel. A szakképzési centrum tagintézmény-vezetőjét a munkáltató az oktatásért felelős miniszter egyetértésével bízza meg. Az oktatásért felelős miniszter az egyetértését csak jogszabálysértés esetén tagadhatja meg.

(7) A szakképzési centrum tagintézmény-vezetője intézményvezetői, a tagintézményvezető-helyettese intézményvezető-helyettesi illetménypótlékra jogosult.

(8) E törvény szakképző iskolára vonatkozó rendelkezéseit a szakképzési centrumra is alkalmazni kell.”

28. § „(7) Az állam által fenntartott szakképző iskolában, annak tagintézményében és a szakképzési centrum tagintézményében gyakorlati oktatásvezetőt kell foglalkoztatni.”

34/A. § „(3) A szakképzési centrum saját, heti negyvenórás munkaidőben foglalkoztatott közalkalmazottját a napi munkaidőn és a nemzeti köznevelésről szóló törvény 62. § (5) és (6) bekezdésében meghatározott időkereten túli órákra – kizárólag a felnőttoktatás esti, levelező munkarend szerint megszervezett osztályainak óráira vonatkozóan – megbízási jogviszonyban alkalmazhatja óraadóként. Az ilyen további foglalkoztatás

keretében foglalkoztatott óraadókra nem kell alkalmazni a nemzeti köznevelésről szóló törvényben az óraadókra vonatkozóan meghatározott óraszámkorlátot.”

A szakképzési törvény tehát bemutatja a szakképzési centrumok alapításának kerekeit, megállapítja a centrumok feladatát, helyét, működését, vezetőit, az alkalmazottakkal kapcsolatos szabályokat, valamint rendelkezik a szakképzési centrumok alapításával kapcsolatos ügyekben.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

A köznevelési törvény meghatározza, melyek lehetnek a többcélú köznevelési intézmények, amelyek között megtalálható a szakképzési centrum is, szól a szakképzési centrum vezetőjéről, nevelőtestületéről, vagyonáról, együttműködési kötelezettségeiről is.

„20. § (1) A többcélú intézmény lehet

- a) egységes óvoda-bölcsőde,
- b) óvoda-bölcsőde,
- c) egységes iskola vagy összetett iskola,
- d) közös igazgatású köznevelési intézmény,
- e) általános művelődési központ,
- f) egységes gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai módszertani intézmény (a továbbiakban: EGYMI),
- g) a szakképzési törvény szerinti szakképzési centrum.”

68. § „(2) Az állami intézményfenntartó központ által fenntartott köznevelési intézmény, továbbá a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter által fenntartott szakképzési centrum kivételével az állami fenntartású, az egyházi és magán köznevelési intézmény, valamint a többcélú intézmény vezetőjét az oktatásért felelős miniszter egyetértésével a fenntartó bízza meg, a munkáltatói jogokat a fenntartó gyakorolja. A miniszter az egyetértését csak jogszabálysértés esetén tagadhatja meg.”

70. § „(4) A közös igazgatású köznevelési intézményben, az általános művelődési központban és a szakképzési centrumban azokban az ügyekben, amelyek

- a) csak egy – nevelési-oktatási intézmény feladatát ellátó – intézményegységet érintenek, az intézményegységben,
- b) több – nevelési-oktatási intézmény feladatát ellátó – intézményegységet érintenek, valamennyi érintett intézményegységben foglalkoztatott – a 4. § 18. pontjában felsorolt – alkalmazottakból és az intézmény vezetőjéből álló nevelőtestület jár el.”

76. § „(5) Az állami intézményfenntartó központ által fenntartott köznevelési intézmény és a szakképzési centrum feladatainak ellátását szolgáló, települési önkormányzati tulajdonú ingatlan és ingó vagyonra vonatkozóan az állami intézményfenntartó központot, a szakképzési centrum fenntartóját

- a) ingyenes vagyongazdálkodási jog illeti meg, ha a köznevelési intézményt települési önkormányzat nem működteti,
- b) ingyenes használati jog illeti meg, ha a köznevelési intézményt települési önkormányzat működteti,

mindaddig, amíg a köznevelési közfeladat állami intézményfenntartó központ vagy a szakképzési centrum részéről történő ellátása az adott ingatlanban meg nem szűnik.

(6) Az állami intézményfenntartó központ, valamint a szakképzési centrum fenntartója ingyenes vagyongazdálkodási vagy ingyenes használati jogának fennállása alatt a köznevelési intézmény feladatainak ellátását szolgáló ingó és ingatlan vagyont a települési önkormányzat nem idegenítheti el, nem terhelheti meg, bérbe csak abban az esetben adhatja, ha a köznevelési intézményt működteti, és a bérbeadás a köznevelési feladat ellátását nem veszélyezteti. A bérbeadás az érintett köznevelési intézményben folyó köznevelési feladatellátást akkor nem veszélyezteti, ha nem gátolja a pedagógiai programban, az SZMSZ-ben vagy a házirendben meghatározott feladatok végrehajtását.”

„76/A. § Az állami intézményfenntartó központ, valamint a szakképzési centrum fenntartója együttműködik a települési önkormányzattal a helyi közösségi és kulturális élet feltételeinek biztosítása érdekében oly módon, hogy a használatában vagy vagyongazdálkodásában lévő önkormányzati tulajdonú ingatlan használatát tanítási időn kívül és a pedagógiai programban, továbbá egyéb jogszabályban meghatározott feladatok végrehajtásának veszélyeztetése nélkül külön megállapodás alapján biztosítja a tulajdonos települési önkormányzat számára.”

120/2015. (V. 21.) Korm. rendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények fenntartóváltásával összefüggő intézkedésekről

A rendelet meghatározza, hogy mely intézmények kerülnek a szakképzési centrumok hatáskörébe és mikortól. Az említett 1. melléklet a 2015. július elsejétől az NGM fenntartásába kerülő köznevelési intézményeket, a 4. melléklet a megosztásra kerülő többcélú köznevelési intézményeket sorolja fel.

„1. § (1) A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában lévő köznevelési intézmények közül az 1. melléklet szerinti köznevelési intézmények 2015. július 1-jétől a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter fenntartásába kerülnek.

(2) A 2. melléklet szerinti köznevelési intézmények a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában maradnak.

(4) A 4. melléklet szerinti többcélú köznevelési intézmények fenntartói feladatai és kötelezettségei 2015. július 1-jével a 4. mellékletben meghatározott módon megosztásra kerülnek a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter és a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ között.”

146/2015. (VI. 12.) Korm. rendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképző intézmények átadásáról, valamint egyes kormányrendeleteknek a szakképzés intézményrendszerének átalakításával összefüggő módosításáról

A rendelet részletesen szabályozza, hogy mikor és pontosan milyen módon történik az intézmények átadása, az intézményrendszer átalakítási folyamata. A rendelet mellékletei az ehhez szükséges formanyomtatványokat tartalmazzák.

„1. § (1) A Klebelsberg Intézményfenntartó Központból (a továbbiakban: KLIK)

a) a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények fenntartóváltásával összefüggő intézkedésekről szóló 120/2015. (V. 21.) Korm. rendelet (a továbbiakban: R.) 1. mellékletében meghatározott köznevelési intézmény, többcélú intézmény és

b) az R. 4. mellékletében meghatározott többcélú intézmény, annak tagintézménye vagy intézményegysége az abban meghatározottak szerint

[az a) és b) pont a továbbiakban együtt: kiválással érintett köznevelési intézmény] – az ellátott köznevelési feladat más szervezeti formában történő hatékony ellátása céljából – kiválik, és a kiválással érintett köznevelési intézményből a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter a költségvetési szerv alapítására vonatkozó szabályok szerint szakképzési centrumokat alapít.

(5) Az Oktatási Hivatal a szakképzési centrumot új OM azonosítóval veszi nyilvántartásba. Ha a kiválás a köznevelési intézmény tagintézményét vagy intézményegységét érinti, a KLIK szervezeti egységeként továbbműködő köznevelési intézmény OM azonosítója nem változik.

2. § A KLIK 1. § szerinti átalakítására és az ahhoz kapcsolódó közfeladat átvételére 2015. július 1-jével kerül sor.

3. § Az 1. § szerinti átalakítás tekintetében a KLIK jogutódja a szakképzési centrum. A kiválással érintett köznevelési intézmény fenntartói jogai és kötelezettségei tekintetében

a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter, a munkavégzésre irányuló, 4. § (1) bekezdés *b*) pont *ba*) alpontja szerinti jogviszonyok tekintetében a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter által vezetett minisztérium, illetve az NSZFH a KLIK jogutódja.”

A Kormány 1040/2015. (II. 10.) határozata a „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” című koncepcióról

A Kormány ezzel a határozattal fogadta el a „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” c. koncepciót, és az ezzel kapcsolatos feladatokat a határozatban kijelölte, felelősöket, valamint határidőket rendelve hozzá.

A szakképzés várható trendjei

Azon tanulók számára, akik nem a továbbtanulás felsőoktatási irányát választják, a megújuló szakképzés a foglalkoztathatóság szempontjából minden bizonnyal jó lehetőségeket biztosít. A szakképzés fontos szerepet játszik abban, hogy egy adott ország hogyan tudja kezelni a változó munkaerőpiac gyors változásait. Számos európai országban alakítottak ki olyan szakképző programokat, amelyek fejlesztik a fiatalok munkaerőpiaci igényekhez igazodó készségeit, képességeit. Ezek a programok gyakran magukban foglalnak intenzív munkahelyi képzéseket, kiterjedt iskolák és vállalkozások közötti együttműködéseket (OECD, 2013). A szakképzést nemzetközi és hazai szinten is igyekeznek a gazdaság igényeihez közelíteni és növelni a gyakorlati tapasztalatszerzési lehetőségek arányát a képzések során. 2016. szeptember elsejétől a középfokú szakképzés átalakult, az eddigi intézményrendszer elnevezései megváltoztak. Szakgimnáziummá válnak az eddigi szakközépiskolák, melyek 9–12. évfolyamon a közismereti tárgyak mellett szakmai elméleti és gyakorlati tárgyakat is oktatnak, a képzés végén pedig a tanulók szakmai érettségét tesznek. Ezután, újabb egy év képzés után a tanulók technikus képesítést szerezhetnek. A szakközépiskola megnevezést az eddigi szakiskolák veszik át, ezekben az intézményekben a hároméves képzés után a tanulók szakmunkás bizonyítványt szerezhetnek. Újabb kétéves tanulással itt is lehetőség nyílik az érettségi megszerzésére. A szakiskola elnevezés is használatban marad majd, azonban ez csak a sajátos nevelési igényű tanulókat felkészítő, eddig speciális szakiskola és készségfejlesztő speciális szakiskola néven működő intézményekre vonatkozik (Soós, 2016).

A szakképzés erősítését, népszerűségének növelését célozza az is, hogy a második szakképesítés megszerzése is ingyenes a felnőttek számára. Ezzel is igyekeznek elősegíteni, hogy a munkavállalók a meglévő munkájuk mellett újabb szakképesítés megszerzése érdekében be tudjanak kapcsolódni a szakképzésbe. Az *Országos Képzési Jegyzék* folyamatos fejlesztés alatt áll, ennek eredménye például a felnőttképzésben az óraszámok csökkenése, a Magyar Képesítési Keretrendszer szintjeinek megjelenítése, valamint új rész-szakképesítések elfogadása (Tóth, 2015). Várható a szakképzésbe történő beiskolázási számok növekedése, a gimnáziumi beiskolázási arányok csökkenése (ReferNet, 2014).

2016. szeptember elsejétől életbe lépett a 25/2016 (II. 25.) Kormányrendelettel módosított *Országos Képzési Jegyzék*. Ennek fontos változtatásai közül kiemelendő, hogy néhány szakképesítés kikerült az OKJ-ból, összeolvadt vagy megváltozott az elnevezése és/vagy a tartalma (NSZFH, 2016).

Az oktatásformáló trendek c. OECD-kiadvány részletesen ír a digitális világról, a virtualitásról, az e-társadalomról, és felteszi a kérdést, hogy hogyan lehetne az IKT adta lehetőségeket a szakképzésben és a felsőoktatásban még jobban kihasználni. Hiszen az IKT lehetőséget terem az egyéni tempóban történő, személyre szabott, interaktív tanulásra (OECD, 2016). Kérdés, hogy a magyar szakképzés hogyan képes reagálni az infokommunikációs technológia kihívásaira. A szakképzési centrumokra vonatkozó kilenc stratégiai cél (Tóth, 2015) megvalósításakor figyelemmel kell lenni az IKT-kompetenciák fejlesztésére, valamint az IKT-eszközök alkalmazására is (Pálos, 2012; Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2014).

Továbbra is fennáll az a tény, hogy a szakképzésben, leginkább a szakiskolákban a legmagasabb a korai iskolaelhagyók, a lemorzsolódók aránya (ReferNet, 2014; Európai Bizottság, 2014). Ebbe az iskolatípusba kerül a hátrányos helyzetű tanulók többsége, a szakképzési rendszer pedig az egyenlőtlenséget nem fogja tudni csökkenteni, kompenzálni. Így a lemorzsolódás jelensége valószínűleg még sokáig megmarad. A korai iskolaelhagyás mind az általános iskolai oktatás, mind a középiskolai oktatás, mind pedig a szak- és felnőttképzés szintjén jelen van, és minden szintéren nagy veszteséget okoz az egyén és a társadalom számára egyaránt. Az EU 28-országokban a korai iskolaelhagyás átlaga 12%, hazánkban 11,8% volt 2013-ban. 2009-hez képest a legtöbb országban csökkent az arány, de Magyarországon néhány tized százalékkal nőtt. Az *Európa 2020* c. dokumentum alapvető célja, hogy csökkentse a korai iskolaelhagyás számát, 2020-ra 10% alá (Európai Bizottság, 2014). A lemorzsolódás csökkentésére, elkerülésére szerte a világon programokat hoztak létre, ilyen például Magyarországon a HÍD program. „A Híd I. program azoknak a tanköteles korú tanulóknak biztosít segítséget, akik alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek, és középfokú iskolába nem nyertek felvételt.

A program egyéni képességekre épülő differenciált fejlesztést biztosít számukra a továbbtanuláshoz szükséges ismeretek, kompetenciák elsajátításához. A programban felkészítik a tanulókat pályaorientációs tevékenység keretében a munkaerőpiacra történő belépéshez szükséges ismeretek elsajátítására. A program végén a tanulmányi követelmények teljesítéséről a szervező iskola tanúsítványt állít ki. A Híd I. program keretében a tanulók felvételi vizsgát tesznek középfokú iskolába. Ha az általános iskolát végzett tanköteles diák nem akar középfokú iskolában továbbtanulni, az általános iskola kezdeményezi a tanuló felvételét a Híd II. programba. A Híd II. programban nyújtott képzés motivál a tanulásra, fejleszti a szakma elsajátításához szükséges készségeket, szakmacsoporton belüli pályaorientációs feladatokat lát el, rész-szakképzés megszerzésére készíthet fel. A Híd II. program záróvizsgával zárul, amely rész-szakképzést tanúsít, és feljogosítja a tanulót középfokú iskolában való továbbtanulásra” (Parragli, 2012, 11–12.).

A hiány-szakképzésekhez kapcsolódó, bevezetésre kerülő új ösztöndíjrendszer ösztönzi a szakképzésbe való bekapcsolódást és a szakképzettség sikeres megszerzését, így csökkentheti a korai iskolaelhagyás jelenségét. „A szakiskolai tanulmányi ösztöndíj (2016. január 1-jétől *Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíj*) célja a hiány-szakképzések körébe tartozó, első szakképzés megszerzésére irányuló, nappali rendszerű iskolai oktatásban, tanulói jogviszonyban lévő tanulók támogatása. A hiány-szakképzést választó tanuló a tanulószerveződések pénzügyi támogatásán felül még szakiskolai tanulmányi ösztöndíjban is részesülhet. Az ösztöndíj mértéke az első szakképzési évfolyam első félévében tanulónként egységesen 10 000 Ft/hó. A továbbiakban csak akkor jár, ha tanulmányi átlageredmény 2,51 felett van” (Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, 2015, 81.).

A lemorzsolódás ellen hathat továbbá a korábban már említett kamarai garancia-vállalás is, amely erősíti a gyakorlati képzés szerepét, a képzés során fontos szakmai, gyakorlati tapasztalatokhoz juttatva a tanulókat (Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, 2015).

De nemcsak hazánkban, hanem nemzetközi szinten is látható a szakképzés jelentőségének, népszerűségének növekedése. 2005 és 2011 között a középfokú szakképzésben végzett diákok száma átlagosan 4,3 százalékponttal nőtt az OECD-országokban. Számos országban – nevezetesen Ausztriában, Belgiumban, Finnországban, Írországban, Portugáliában és Spanyolországban – ez a növekedés meghaladta a 10 százalékpontot. (OECD, 2013)

Látható, hogy a hazai szakképzés jelenlegi és várható változásai megfelelnek az oktatás és szakképzés nemzetközi trendjeinek. Azonban minden változtatás esetében szükséges lenne megelőzően körültekintő felmérésre és hatásvizsgálatra.

Összegzés

A tanulmány fő célja volt a szakképzés új intézményeinek, a szakképzési centrumoknak, valamint a szakképzésben zajló változásoknak a vizsgálata. A dolgozat áttekintette a szakképzési centrumokkal kapcsolatos oktatáspolitikai dokumentumokat és jogszabályi előírásokat, röviden bemutatta a nem régóta működő intézményrendszer feladatait, a működés már látható fő jellemzőit, erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és veszélyeztető tényezőit. A tanulmány röviden kitért a korábbi TISZK-rendszer elemzésére, a szakképzés várható trendjeinek feltárására. Az eredmény hozzájárulhat a centrumok működésének támogatásához és a szakképzés vizsgálatához.

A szakképzésben zajló változások feltárása során megállapítható, hogy 2016 szeptembere sok változást hozott nemcsak a szakképzés és a felnőttképzés területén, hanem a középfokú oktatás, a köznevelés területén is. A tanulmány végigtekintette a szakképzést érintő, 2016 szeptembere óta bekövetkezett legfontosabb változásokat. A szakképzés várható trendjei kapcsán kitért az előzményekre, az oktatáspolitikai dokumentumokra, a jogszabályokra és mindezek lehetséges további irányaira is. Ennek során érintette a korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás problémakörét és az arra adott magyar válaszlehetőségeket, az infokommunikációs technológiák szakképzés világába történő beépítésének kérdését, az OKJ változásait, a középfokú szakképző intézmények elnevezésének módosulását.

Elindult a szakképzésben a főbb feladatok megvalósításának folyamata, így a gyakorlatorientáltság, a gazdaság és a munkaerőpiac igényeihez való közeledés, a szakképzés népszerűsítése, erősítése, minőségének fejlesztése. Ennek érdekében számos változtatásra került sor mind a jogszabályok és az oktatáspolitikai dokumentumok, mind az intézményrendszer és a képzések szintjén. Ezek a trendek hazánkban és a nemzetközi szinten egyaránt felismerhetőek, megvalósulásukat különböző programok is segítik.

A változtatások során különös figyelmet kell fordítani a speciális tanulói célcsoportokra, hiszen a magyar szakképzésben is jelentős a lemorzsolódók aránya. A hozott intézkedések – megvalósulásuk esetén – a korai iskolaelhagyás és a fiatalkori és felnőttkori lemorzsolódás csökkentésének is hatékony eszközei lehetnek.

Irodalomjegyzék

- 120/2015 (V. 21.) Korm. rendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények fenntartóváltásával összefüggő intézkedésekről.
- 146/2015. (VI. 12.) Korm. rendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképző intézmények átadásáról, valamint egyes kormányrendeleteknek a szakképzés intézményrendszerének átalakításával összefüggő módosításáról.
- 1040/2015. (II.10.) Korm. határozat a „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” című koncepcióról.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről.
2013. évi LXXXVII. törvény a felnőttképzésről.
- A szakképzés Magyarországon, ReferNet Országjelentés, 2014, URL: http://observatory.org.hu/orszagjelentés_refernet_2014_magyarország/ (Letöltés ideje: 2016. augusztus 7.)
- CEDEFOP (2013): Renewing VET provision, Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market, Luxemburg, URL: https://app.certain.com/accounts/register123/artion/events/2014092930/2013_Research_paper_on_feedback_mechanisms_en.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 7.)
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2014): Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra, URL: <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Egész%20életen%20át%20tartó%20tanulás.pdf> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 7.)
- Európai Bizottság (2014): Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures, Eurydice and Cedefop Report, Publications Office of the European Union, Luxemburg Forrás: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf (Letöltés ideje: 2015. október 24.)
- NSZFH (2016): Tájékoztató az 25/2016. (II. 25.) Korm. rendelettel módosult Országos Képzési Jegyzék iskolai rendszerű képzéseket érintő legfontosabb változásairól, URL: https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=Tajekoztato_OKJ_Iskolai_rendszeru_szakkepitesek_valtozasai_2016apr.pdf (Letöltés ideje: augusztus 07.)

- OECD (2013): Education at a Glance, OECD indicators, URL: <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29—FINAL%2020%20June%202013.pdf>, (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- OECD (2016): Trends Shaping Education 2016, OECD, Párizs
URL: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/trends-shaping-education-2016_trends_edu-2016-en#page1 (Letöltés ideje: 2016. augusztus 7.)
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2008): Tájékoztató a térségi integrált szakképző központok jogi szabályozásáról, URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tizsk_080107.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” c. koncepció kivonat, 2015, Nemzetgazdasági Minisztérium, URL: <http://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/szakmai-dokumentumok-reszletes-informaciok> (Letöltés ideje: 2015. október 20.)
- „Szakképzési centrumok és tagintézményeik elérhetőségi adatai” c. lista, URL: https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_centrumok/DL.php?f=SZC_elerhetosegi_adatok_NSZFH.xlsx (Letöltés ideje: 2016. augusztus 9.)
- CZOMBA Sándor (2012): Bevezető. In: *Országos Szakképzési tanévnyitó 2012/2013, Tájékoztató kiadvány*. Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság. 3. URL: https://www.nive.hu/Downloads/szakkepzesi_szolgaltatas/Tanevnyito/2012/DL.php?f=Szakkepzesi_kiadvany_anyaga_02_120822_RSZ.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- CZOMBA Sándor (2013): Az átalakuló szakképzés szerepe a gazdasági növekedésben. *Szak- és felnőttképzés*, 2013., II. évf. 7–8. szám.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2015): *Az új törvényi változások alapján bekövetkezett TISZK átalakítások helyzete és nyomkövetése című vizsgálat, munkaanyag*. ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, Budapest.
- Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (2015): *Gyakorlati képzés tanulószervezéssel és együttműködési megállapodással a munka világában*. Budapest, URL: <http://www.mkik.hu/upload/mkik/szakkepzes/ferencz/2015/tsz-tordelt-4.pdf>, (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- MARTON József (2016): A kormányhivatal és a szakképzési centrum együttműködése a tanügyigazgatásban. In: KARVÁZY Eszter – LEFFLER Adrienn (szerk., 2016): *Szakképzési szakértők felkészítése*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Budapest.
- MÁRTONFI György – SINKA Edit (2009): TISZK-ek, fenntartók, szakképző intézmények. *Iskolakultúra*, 2009., 12. sz., 116–130.

- NAGY Norbert (2016): Tankönyvellátás és a gyakorlati képzés megszervezése. In KARVÁZY Eszter – LEFFLER Adrienn (szerk., 2016): *Szakképzési szakértők felkészítése*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Budapest.
- PÁLOS Noémi (2012): Folytatódik a képzés evolúciója. In: *Országos Szakképzési tanévnyitó 2012/2013, Tájékoztató kiadvány*. Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság. 59–61. URL: https://www.nive.hu/Downloads/szakkepzesi_szolgaltatas/Tanevnyito/2012/DL.php?f=Szakkepzesi_kiadvany_anyag_a_02_120822_RSZ.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- PARRAGH László (2012): A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara szerepe a duális szakképzés kialakításában. In: *Országos Szakképzési tanévnyitó 2012/2013, Tájékoztató kiadvány*. Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság. 4–6. URL: https://www.nive.hu/Downloads/szakkepzesi_szolgaltatas/Tanevnyito/2012/DL.php?f=Szakkepzesi_kiadvany_anyaga_02_120822_RSZ.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- SOÓS László (2016): Az Országos Képzési Jegyzék változása. In KARVÁZY Eszter – LEFFLER Adrienn (szerk., 2016): *Szakképzési szakértők felkészítése*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Budapest.
- TELLNÉ HORVÁTH Zsuzsa (2012): A térségi integrált szakképző központok (TISZK-ek) helyzete. In: *Országos Szakképzési tanévnyitó 2012/2013, Tájékoztató kiadvány*. Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság, 37. URL: https://www.nive.hu/Downloads/szakkepzesi_szolgaltatas/Tanevnyito/2012/DL.php?f=Szakkepzesi_kiadvany_anyaga_02_120822_RSZ.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- TÓTH Géza (2015): *A szakértők szerepe a szakképzési stratégia megvalósításában*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, KÖSZOE Regionális Konferencia, 2015. november 21., Zalaegerszeg, URL: http://koszoe.hu/images/zeg/Szakertok%20szerepe_a_szakkepzesben_Zeg.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 7.)
- VAMOSI Tamás (2010): A térségi integrált szakképző központok szerepe és funkciója a magyar középfokú iskolarendszerű szakképzésben. *Tudásmenedzsment*, XI. évf., 1. szám.

Mellékletek

1. sz. melléklet: a szakképzési centrumok SWOT-analízisének táblázata

<i>Erősségek</i>	<i>Gyengeségek</i>
Szakmai irányítás és fenntartás az NGM kezében	Nem egyenlő területi eloszlás
Egy központi egység és tagintézmények	Nem egyenlő számú tagintézmény → finanszírozási problémák lehetnek
Önálló költségvetési szerv	Túl sok feladat
Gyakorlati oktatásvezető alkalmazása	A TISZK-ekhez képest túl kevés számú centrum
Együttműködés a kormányhivatalokkal	Központosítás, a helyi érdekek kevésbé érvényesülhetnek
9 stratégiai cél	
Szervezeti formája értelmezhető, hiszen a TISZK ebben az elődje	
Gazdaság és munkaerőpiac közeledése	Túl rövid idő a megalapítás óta a tanulságok levonásához
A gazdasági igényekre és változásokra rugalmas reakció	Nem egyenlő nagyságú intézmények, eltérő számú tagintézménnyel
Többcélú köznevelési intézmény: diverzitás elfogadása, megerősítése	Eltérő profilú intézményeket fognak össze
Gyakorlati képzés hangsúlya	Több fontos döntési jogkör nem a centrumoknál, hanem az NSZFH-nál
Középirányító szerv az NSZFH	A tanuló maga elveszhet, a személyiség-központúság korlátozottan valósulhat meg
Stratégiai célok → minőségbiztosítás	Speciális célcsoportok támogatása kevésbé hangsúlyos
Szakképzés fejlesztésének lehetősége	A lemorzsolódás veszélye fennáll
Lemorzsolódás elleni törekvések (ösztöndíjrendszer, HÍD programok, kamarai garanciaállás stb.)	Az OKJ változásai és az intézmények megnevezésének változásai nem kellően kommunikáltak a nyilvánosság számára, így az érintettek valószínűleg kevésbé tudják azokat követni

A tanulási zavar mint a szakképzés egyik kihívása

I. Bevezetés

A szakképzés helyzete és jelentősége napjainkban szinte mindennapos téma a politikában, a közbeszédben és a neveléstudomány világában egyaránt. A szakképzés révén korszerűen felkészített szakemberek munkaerőpiacra bocsátása az egyik kulcsa a gazdaság növekedésének. A szakképzés fejlesztése nemcsak hazánkban, de az Európai Unióban is prioritást élvező kiemelt feladat, amely (Czomba, 2012; Pálos, 2012; Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2014; CEDEFOP, 2013) csak abban az esetben lehet hatékony, ha alkalmazkodik a munkaerőpiaci kereslet igényeihez, és figyelembe veszi a munkaerő-kínálati oldal lehetőségeit. Ez azonban egy kihívásokkal teli feladat. Mégis érdemes a szakképzésbe forrásokat fektetni, hiszen a megfelelő szakképzés hozzájárulhat a gazdasági növekedéshez, a fejlődéshez és a versenyképesség megerősítéséhez (Nagy, 2016; CEDEFOP, 2013; ReferNet, 2014; Szakképzés a gazdaság szolgálatában c. koncepció, 2015).

A szakképzés területén folyamatos változásokat élünk meg, változnak a jogszabályok, átalakul az intézményi háttér és a képzések rendszere. E változások célja, hogy a szakképzés közeledjen a gazdaság, a munkaerőpiac igényeihez, fejlődjön a szakképzés, emelkedjen a képzés minősége (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2014; Czomba, 2013; Szakképzés a gazdaság szolgálatában c. koncepció, 2015). A képzések fejlesztése során nagyobb hangsúly helyeződik a gyakorlati tapasztalat megszerzésére, a munkalapú tanulásra (Parragh, 2012; Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, 2015).

A fejlesztések, az innovatív megoldások és a változások között azonban kevesebb szó esik a speciális tanulási igényű felnőtt tanulók általános és szakmai képzéséről.

Pedig a tanulók igényeihez, adottságaihoz alkalmazkodó képzés nemcsak hatékonyabb és gazdaságosabb lehet az oktatáspolitikára számára, hanem növeli e célcsoport munkaerőpiaci esélyeit is. Ez nemcsak a speciális tanulási igényű célcsoport életvitele szempontjából fontos, hiszen munkaerőpiaci integrációjuk révén előnyös a gazdaság és a társadalom számára is. A felnőttek tanulásának sajátosságaival számos kutatás foglalkozik az andragógiában (*Kraiciné, 2004; Zrinszky, 2005; Szabóné, 2009*), azonban fontos vizsgálunk azoknak a személyeknek a tanulását is, akik valamiféle tanulási nehézséggel, zavarral küzdenek. A tanulási zavar jelensége a gyógypedagógiában jól kutatott és feltárt terület (*Illyés, 1987; Vassné, 1988; Gerebenné, 1995; Mesterházi, 1998; Szekeres-Ari, 2008; Fazekasné, 2011; Sósné, 2011*), de főként a gyermekkorra, a közoktatás, a köznevelés tanulóira koncentrál. Ezért kiemelt figyelmet kell fordítani a felnőttképzésen és a szakképzésen belül a tanulási zavarokkal küzdő fiatalok, felnőttek oktatására.

A tanulási korlátok a tanulók jelentős hányadát érintik (*Illyés, 1987; Vassné, 1988; Fazekasné, 2011; Sósné, 2011*), s egyes források szerint napjainkban, a jelenlegi oktatási rendszerben tovább nő a speciális igényű tanulók száma (*Gyarmathy, 2013*). A közoktatásban tanulási korlátokkal küzdő tanulók nagy része a felnőttképzés valamely területén folytatja tanulmányait, így a felnőttképzésnek kell(ene) kezelnie azokat a speciális igényeket, melyekkel a tanulási zavarokkal küzdő felnőttek az oktatás világába lépnek. Mindehhez azonban jelentős együttműködésre lenne szükség az egyes tudományterületek, így például az andragógia, a pedagógia, a gyógypedagógia, a pszichológia és egyéb tudományterületek között. A tudományterületek közötti együttműködés fontosságát mutatja az is, hogy a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara a sajátos nevelési igényű diákok számára készült tanterv kidolgozásánál támaszkodik a gyakorló szakemberek véleményére (*Bihall, 2016*).

E tanulmány célja, hogy a szakképzés jelenlegi intézményrendszerében, a szakképzési centrumokban mutassa be a tanulási zavarokkal küzdő fiatal felnőttek helyzetét, és rövid magyarázatot nyújtson a tanulási korlátok köréről.

A szakképzés jelenlegi helyzete

A Szakképzési centrumok az oktatáspolitikai tükrében c. előzetes tanulmány feltérképezte a szakképzés területén zajlott változásokat, bemutatta a TISZK-rendszert mint a szakképzési centrumok elődjét, ismertette a szakképzési centrumok helyét, szerepét, feladatrendszerét, működését és a kapcsolódó jogszabályokat. A szakképzés várható trendjei között kitért a gazdaság igényeihez való közeledésre, a 2016 szeptemberében az intézményrendszerben történt névváltozásokra, átalakulásokra, a szakképzés

népszerűsítése érdekében tett lépésekre, az IKT lehetőségeire, valamint a lemorzsolódásra.

Változott az intézményrendszer, folyamatos a törekvés a képzések hatékonyabbá, gazdaságosabbá tételére és a gazdaság igényeire rugalmasan reagálni képes képzési struktúra kialakítására. Jelen tanulmány az egyik, eddig még nem érintett problématerülettel, a tanulási zavarokkal küzdő felnőtt tanulók képzésének kérdéseivel foglalkozik.

II. A tanulási zavar mint a szakképzés egyik kihívása c. kutatás bemutatása

A kutatás célja szerint feltérképezi a tanulási zavarokkal küzdő fiatal felnőtt tanulók helyzetét a szakképzési centrumokban, vizsgálja, hogy milyen módszertárral, eszközrendszerrel, szolgáltatásokkal, jó gyakorlatokkal lehet segíteni tanulásukat. A tanulmány további célja, hogy bemutasson néhány jó gyakorlatot, hiszen ezek feltárásával gazdagodhat a szakképzés módszertana.

Az interjúalanyok a szakképzés különböző szereplői, az egyik szakképzési centrum főigazgatója, a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara két munkatársa, oktatási szakértők, valamint három pedagógus, akik az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskolában tanítanak.

2016 szeptembere és októbere folyamán a szakképzés szereplőivel készült, öt félig strukturált interjú tartalomelemzése pilot vizsgálatnak tekinthető, amely a későbbi doktori kutatás megalapozását jelenti, s amely – többek között – egy komplex andragógia-módszertani javaslatcsomag kidolgozását célozza, segítve ezzel a tanulási zavarokkal küzdő felnőttek speciális szükségleteinek figyelembevételét, valamint eredményes tanulásukat.

Kutatási kérdések

A tanulmány azokra a kérdésekre keresi a választ, hogy megjelenik-e a tanulási zavarokkal való foglalkozás a vizsgált intézmények stratégiai céljai között, vannak-e statisztikák és számadatok a tanulási zavarra vonatkozóan, foglalkozik-e az intézmény a tanulók körében a tanulási zavar feltárásával, van-e bármiféle szűrés erre vonatkozóan. A vizsgálat kiterjedt arra, hogy az intézmények hogyan támogatják a tanulási zavarral küzdő

tanulóikat, milyen lehetőségek, programok, szolgáltatások, tanácsadás, milyen módszerek, eszközrendszer, tanulási környezet segíthet ebben. Érinti a tanulási zavar és a lemorzsolódás összefüggéseit is, valamint azt, hogy felkészültek-e a tanulási zavar jelenségekőre az intézmények és az ott dolgozók.

III. Speciális szükségletű fiatal felnőttek a szakképzésben

A speciális szükségletnek, a sajátos tanulási igénynek számos megközelítési módja és ezáltal számos típusa létezik. A különböző hátrányokat, fogyatékoságtípusokat összefoglaló néven hívjuk speciális szükségletnek. Emiatt e fogalom rendkívül komplex, azonban a probléma kezelhetősége érdekében a felnőttképzésben szükséges lenne e fogalmat bevezetni. A felnőttképzésnek nem lehet célja sem a hátrányok okainak feltárása, sem az akadályok, akár a fogyatékoságok kezelése, „gyógyítása”. Feladata azonban, hogy a felnőttképzés és a szakképzés területén reagáljon ezekre a sajátosságokra, találjon és dolgozzon ki eljárásokat és módszereket ezek figyelembevételére.

A speciális szükséglet fogalma mellett nem mehetünk el a sajátos nevelési igény, közismertebb szóhasználatával élve az SNI megemlítése nélkül. Az SNI fogalmát a Köznevelési törvény részletezi.¹ A tanulmányban és a szakirodalomban is gyakran találkozhatunk a BTM rövidítéssel. Ez a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség rövidítése, melynek definícióját a Köznevelési törvény is megfogalmazza.²

A tanulmány a speciális szükségletek közül a tanulási korlátokra, ezen belül a tanulási zavarra, azaz a középső súlyossági fokozatra koncentrál, s a következő részben bemutatja a tanulási korlátok körének definícióit, fokozatait.

¹ „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. pont).

² „Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartás-szabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 3. pont).

A tanulási korlátok köre, fogalma

A gyógypedagógia a tanulási korlátok három fokozatát különíti el súlyosság szerint: a tanulási nehézség/gyengesség, a tanulási zavar és a tanulásban akadályozottság fogalmát (Mesterházi, 1998). A fokozatok megnevezései egyes szerzőknél eltérően szerepelhetnek, azonban tartalmi vonásaikban megegyeznek.

A tanulási nehézség

A tanulási nehézség a legenyhébb fokozat, ez elég gyakori jelenség. Iskoláskorban egy tantárgyból, rövid ideig tartó, egyszeri problémát jelent. Nincs szükség szakvéleményre, az iskolai fejlesztőpedagógus is kompetens a fejlesztésben. A felnőttképzésben ez szinte nem is érzékelhető, nem különösebben feltűnő a képzés során az oktató számára.

Mesterházi Zsuzsa (1998) tanulási gyengességnek nevezi azt a jelenséget, mely másutt tanulási nehézségként szerepel. Ennek tüneteiként sorolja fel a kultúrtechnikák nehezített megtanulását, a feltűnő és problémát okozó tanulási és szociális viselkedést, az iskolai munka és a tanulás átmeneti, enyhébb eredménytelenségét. Megerősíti, hogy megelőző intézkedésekkel, kompenzáló neveléssel, fejlesztő oktatással, az oktatás szervezeti-metodikai változtatásával kedvezően befolyásolható, akár meg is szüntethető a jelenség (Mesterházi, 1998). Ehhez azonban szükséges, hogy a felnőttképzés ismerje a jelenséget, tudja, hogy mire utalnak a tünetek, és hogy miként lehet a nehézségeket hatékonyan legyőzni.

A tanulási zavar

A tanulási zavar a középső fokozat, mely a tanulási képesség nehezített voltát, fejlődésének zavarát vagy gátját jelenti, általános értelemben azok a tünetek és megjelenési formák összessége, amelyek a tanulás eredménytelenségében mutatkoznak meg. A jelenség által érintetteknek tanulási nehézségeik vannak, fejlesztő segítségre van szükségük. A speciális tanulási nehézségek (a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) bármelyik intelligencia-övezetben jelentkezhetnek, főként az olvasás, írás, helyesírás, számolás megtanulásának nehezítettségét eredményezik. Tünetei a tanulás egyes részterületein jelennek meg (írás, olvasás, helyesírás, számolás), más területeken azonban jó eredményeket produkálhat az érintett (Mesterházi, 1998). Fejlesztő foglalkozások, terápiás eljárások (koncentrációs tréning, feszültségoldás, viselkedésterápia stb.), valamint különböző szakemberek együttműködése szükséges a hatékony és eredményes tanulási-tanítási folyamathoz.

Illyés Sándor a tanulási zavarokkal küzdőket a „kudarcot vallók” körébe sorolta, akik ép értelem mellett „*egy vagy több alapvető képesség területén kórosan gyenge teljesítményt*” (Illyés, 1987, 283.) mutatnak. Megfogalmazása szerint „*olyan készségek kialakulása szenved zavart, melyek a továbbiakban biztosítéka a sikeres előrehaladásnak*” (Illyés, 1987, 285.). Kulcskérdés a megelőzés, a korai felismerés, mert az idejében elkezdett rehabilitáció sokat segíthet még felnőttkorban is.

Sarkady-Zsoldos (1992) tanulászavar-megfogalmazásában az intelligenciaszint alapján elvárhatónál alacsonyabb tanulási teljesítményre helyezi a hangsúlyt, mely sajátos kognitív tünetegyüttest hoz létre és nehezíti az olvasás, írás vagy a matematika tanulását. Kiemeli a másodlagos neurotizációt, melyet a teljesítménykudarok okozhatnak, valamint azt, hogy a tünetek felnőttkorban is kialakulhatnak.

Spaller és munkatársa (2006) a tanulási zavarokat különböző eredetű jelenségnek tartja, mely az egyes képességeknek jelentős eltérését eredményezi. A tanulási zavar funkciózavar, mely minden esetben más készséget, képességet érinthet, és az életkori normától eltérő tanulási és szociális magatartást jelez. Az érintett személyek értelmi képessége átlagos vagy átlag feletti, mégsem felelnek meg az elvárt követelményeknek. A későbbi életút szempontjából nem elhanyagolható, hogy az alulteljesítés és a sorozatos kudarcok hatnak a személyiségre is (Spaller et al., 2006).

A tanulásban akadályozottság

A tanulásban akadályozottság a harmadik súlyossági fokozat, generalizált, átfogó, súlyos, tartós, a tanulás minden területén jelentkező probléma, mely során gyógypedagógus által végzett hosszan tartó fejlesztés, terápiás eljárás szükséges. Mesterházi Zsuzsa ugyan gyermekekre vonatkozóan fogalmazta meg a tanulásban akadályozottság definícióját, de ugyanez igaz a felnőttekre is: „*A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak [...], akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézséget, tanulási képességzavart mutatnak*” (Mesterházi, 1998, 54.).

A tanulási korlátok köre tehát súlyosság szerinti fokozatokat jelent, amit tükröznek a definíciók. A fogalmi tisztázás után a számadatok bemutatására kerül sor.

Statisztikák a szakképzésben

A kérdésfelvetésre vonatkozó statisztikák és szakirodalmi források különböző számszerű adatokról, arányokról számolnak be. Nehezíti a tájékozódást, hogy a legtöbb statisztika

kai forrás nem bontja le az SNI különböző típusainak adatait. További nehézséget jelent, különösen a felnőttkorú tanulási zavarral küzdők esetében, hogy nem minden esetben áll az érintett rendelkezésére szakértői vélemény, diagnózis a tanulási zavar tényéről.

Fontos figyelembe venni, hogy a különböző intézményekben, iskolákban más-más arányban vannak jelen a sajátos nevelési igényű tanulók. Erre hívta fel a figyelmet a megkérdezett budapesti szakképzési centrum főigazgatója is a vele készített interjúban. Több interjúalany is megerősítette, hogy a centrumok és azokon belül a különböző tagintézmények adatai között is nagy eltérések lehetnek. Kiemelték továbbá, hogy a szakképzés jellege, típusa és az iskolatípus is mutat különbséget a tanulási zavarral küzdők számának alakulásáról.

A 2011/2012-es tanév gyorsjelentése a sajátos nevelési igényűek számát a gimnáziumokban 2087 főre, a szakközépiskolákban³ 3894 főre, a szakiskolákban 7250 főre, a speciális szakiskolákban 9733 főre teszi (*Nemzeti Erőforrás Minisztérium*, 2011). Ezek a számok mutatják, hogy a szakképzés intézményrendszerén belül a speciális szakiskolákban és a szakiskolákban tanul a legtöbb sajátos nevelési igényű tanuló. A fentieket erősíti meg Horváth (2016) tanulmánya is.

A magyar közoktatásban 85 000 fő SNI-s tanuló van, akik közül 58 000 fő integráltan tanul, utóbbiak nagy hányada szakiskolai tanuló (*Horváth*, 2016). Ebből egy konkrét iskolának, a Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Öveges József Szakiskola és Szakközépiskolájának adatai a következők: a 2015/2016-os tanévben a 743 tanulói létszám 38%-a volt SNI-s vagy BTM-es tanuló (*Perkó*, 2016). A 2016/2017-es tanév adatairól az egyik interjúalany a következőket mondta: „BTM-es gyerekek azok 139-en vannak, SNI-sek pedig 150. Nem tudok pontos, teljes létszámot, de 700 körül van” (6. sz. interjúalany). A nevezett iskolában felülreprezentáltak a tanulási zavarral küzdők, ami abból fakad, hogy az iskola kiemelten foglalkozik a tanulási zavarokkal, stratégiai céljai között rendkívül hangsúlyos a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia és más tanulási zavarok kezelése.

Bihall Tamás majdnem egyharmados arányt említ, amikor a szakiskolában⁴ tanulók között jelentkező tanulási zavarokról ír (*Bihall*, 2016). Ez a becslés is megerősíti, hogy vizsgálni szükséges e célcsoport helyzetét a probléma kezelésének lehetőségeit.

³ Az elnevezések itt még a régi rendszer szerint történtek, tehát az, amit a forrás szakközépiskolának hív, az ma a szakgimnázium, amit szakiskolának, az ma a szakközépiskola.

⁴ Bihall (2016) még a 2016. szeptember elsejei szakiskolai névváltoztatások előtt írta meg tanulmányát, így itt a korábbi szakiskolára, a jelenlegi szakközépiskolára kell gondolnunk.

Egyes nemzetközi források 10–20% közé helyezik a tanulási zavar előfordulási gyakoriságát (*Klasen–Bachmann–Lemp*, 1974). Illyés Sándor (1987) ezen személyek hazai arányát 10-11%-ra becsülte, de hozzátette, hogy a hátrányos helyzetű rétegekben a 20%-ot is meghaladhatja ez az arány.

Az egyes tanulási zavar-típusok számadatai ettől eltérnek.

Vassné (1988) szerint az olvasási-helyesírási gyengeség 20% körüli arányban fordul elő, de felhívja a figyelmet arra, hogy más a számadat, ha az értelmezésbe belevesszük az enyhe értelmi fogyatékoságot is. A sajátos írási-olvasási gyengeség gyakorisága 2–25% között van (*Vassné*, 1988). Sósné Pintye Mária a cikkében a diszlexia számadatait említve így fogalmaz: „*hazánkban a lakosság 3–5%-a küzd a legsúlyosabb olvasászavarral, ezt nevezzük diszlexiának*” (*Sósné*, 2011). Gyarmathy Éva (2013) szerint a diszlexia fajtái közül a mély diszlexia a gyerekek 3-4%-át érinti, a felszíni diszlexia pedig 10-15 %-ot, pedig ez utóbbi a környezeti hatásoktól függ. Érdekes kérdést vet fel Donauer Nándor, aki szerint az általuk vizsgált, a szakértői vélemény által diszlexiásnak címkézett gyermekeknek mindössze 15%-a küzd valódi, mély diszlexiával, 85%-uknak olvasási nehézsége van (*Donauer*, 2016).

A diszkalkulia nemzetközi arányszámairól Fazekasné Gönczi Rita tanulmányában találunk utalásokat: az általános iskolás gyerekeknel 3–6%, de ez országonként eltérő (*Fazekasné*, 2011).

Az adatok súlyosak, elgondolkodtatóak. A helyzetet tovább súlyosbitja, hogy a számadatok tendenciaszerűen növekednek, folyamatosan nő az SNI-s, BTM-mel küzdő tanulók aránya (*Gyarmathy*, 2013; *Horváth*, 2016; *Lukács-Krammer*, 2016). „*Egyre több diák nem tud megfelelni az elvárásoknak, egyre nő a sajátos nevelési igényűek küzdőinek minősítettek száma*” (*Gyarmathy*, 2013, 26.).

IV. Tanulási zavarokkal a szakképzésben – interjúvizsgálat a szakképzők körében

A következő fejezetek a vizsgált kérdéskörök mentén a félig-strukturált interjúk eredményeit foglalják össze.

A szakképzésben tanulók tanulási nehézségei

Az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskola egyik pedagógusa 60-70%-ra tette azon tanulók arányát, akik rendelkeznek szakvéleménnyel tanulási sajátosságairól. Ez az arány vélhetőleg magasabb, mint más iskolákban, mert ez az iskola pedagógiai programjában vállaltan, kiemelt figyelmet szentel a tanulási zavarokkal küzdő vagy más sajátos nevelési igényű diákoknak.

„Az SNI-sek között a legtöbb az a tanulási problémás, tehát a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia. Sokan vannak figyelemzavarosok, és akkor a többi az ilyen elenyésző” (6. sz. interjúalany).

A fenti szám adatok jól mutatják, milyen nagy számban jelentkezik a szakképzésben a tanulási zavar jelenségköre. Az ebből következő pedagógia problémák egy része a tanulási zavar természetéből adódik, más része szociokulturális hátrányokból, kedvezőtlen környezeti hatásokból, valamint a közoktatásban elszenvedett kudarcokból, nehézségekből származik. A megkérdezett személyek a pedagógiai problémák között említették a tanulás egyes részterületein (írás, olvasás, számolás) a tanulási zavarokból adódó kompetenciahiányokat, valamint a figyelem és a szabálytartás nehézségeit, de jelentősnek tartják a szociális, a családi háttér okozta hátrányokat is.

„Alapvető írás, olvasás, számolás készségeik sincsenek meg a nyolcadik általánosból kikerülő gyerekeknek legalább a felénél, akik szakmunkásképzésbe mennek” (2. sz. interjúalany).

Egyik interjúalany kiemelte, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók szabálytudata és szabálytartása igen alacsony szinten van, ami megnehezíti a közös munkát, továbbá nehezítő tényezőként nevezte meg a korlátozott idejű koncentrációképességet.

További hátráltató tényező az otthoni önálló tanulás hiánya. Ennek egyrészt oka maga a tanulási zavar, mely miatt az érintett tanuló önálló tanulása küzdelmes lehet. Másrészt ez az a terület, ahol a szociális és szociokulturális háttér nagymértékben

befolyásolja az érintett tanuló tanulási folyamatát és eredményességét. Az egyik interjúalany több szomorú történetet osztott meg tanulói családi nehézségeiről, a rossz családi háttér negatív és demotiváló hatásairól. A kérdés komplexitását és a szociális helyzet fontosságát több interjúalany is megerősítette.

„Korosztály, szociális háttér nagyon sokat számít. Iskolaválasztás jellemzően nem a tanuló képességei alapján működik ma Magyarországon, hanem a szociális háttere, illetve a tanulmányi eredménye alapján. Tehát a jó szociális háttérrel rendelkező, jól tanuló gyerek gimnáziumba fog menni, a nehéz körülmények között élő, rossz tanuló gyerek, az pedig nagy valószínűséggel vagy HÍD programba fog kerülni, mert annyira gyenge eredménye van, vagy élből egy szakmunkásképzésbe” (2. sz. interjúalany).

Több más tényező mellett az iskolatípusok közötti különbséget erősítette meg az Öveges József Szakképző Iskola egyik pedagógusa is. Kiemelte azonban az iskolai kudarcok okozta frusztráció jelentőségét, mely később a legtöbb esetben magatartászavarokban manifesztálódik. Interjúalanyaim felhívták a figyelmet a pedagógia modernizálásának kihívására is, melyre korábban más szakirodalmi források is rávilágítottak (Gyarmathy, 2013). Az interjúkban is előkerült számos olyan gyakori helyzet, amelyet talán bármely pedagógus megél napi munkája során, amikor a diákok kreatívan, de a tanulási folyamatot elősegítve használják eszközeiket, például egy kérdésre az interneten keresik meg a választ, vagy éppen lefényképezik az órai jegyzetet.

„A másik, ami nagyon fontos, és ezzel minden pedagógusnak tisztában kell lenni, hogy a nem diszlexiás diák is diszlexiás immár. Mert olyan nagyon magasan van az inkerküszöbük, hogy a hagyományos pedagógia nem jut át” (5. sz. interjúalany).

Hasonló problémát jelent az elsajátítandó tananyag megnövekedett mennyisége és minősége is. Sajnos a tanulási zavarral küzdők számára a tananyag mennyisége mellett további akadályokat jelenthetnek a tanulási zavarból adódó sajátos memóriaproblémák.

Kulcskérdés, hogy a tanulók különböző nehézségeire hogyan reflektál az iskola és a szakképzés, hiszen ezen múlhat a tanulói eredményesség.

A szakképzésben oktatók és dolgozók felkészültsége a tanulási zavar jelenségének felismerésére és kezelésére

A tanulók tanulási nehézségeinek feltérképezése után adódik a kérdés, hogy mennyire felkészültek ezekre a nehézségekre a szakképzés oktatói és dolgozói. Erre a kérdésre különböző válaszokat kaphatunk. Az Öveges József Szakközépskola és Szakiskolában pél-

dául külön képzés keretében kapnak felkészítést a pedagógusok a sajátos nevelési igényű tanulókkal való munkára.

„...rendelkezik az iskola, lévén, hogy akkreditált felnőttképzési intézmény, egy az SNI-s gyerekekkel való speciális pedagógiai foglalkozást középpontba állító továbbképzési programmal. És az volt az elvárása az iskola vezetésének, [...] hogy minden, az iskolába újonnan belépő pedagógus ezt a továbbképzést végezze el” (1. sz. interjúalany).

Kiemelendő, hogy ebben az iskolában egy tervezett, kidolgozott, képzéssel alátámasztott felkészítés él a gyakorlatban, melyet gyakran más helyszíneken, más intézményeknek, akár külföldön is megtartanak. Mégis, még ebben az iskolában is megfogalmazódott olyan vélemény, miszerint a pedagógusok nincsenek felkészülve a HÍD programban és szakképzésben tanulók nehézségeinek kezelésére. Éppen erre utalt a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara megkérdezett szakértője is.

Az Öveges Iskolában egy külön pedagógiai segítőműhely foglalkozik a tanulási zavarokkal küzdők fejlesztésével. A csoportban fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus és pszichológus is dolgozik. De más iskolák is működtetnek hasonló, pedagógus önképző csoportot, gyakran nem formális jelleggel. Módszertani megbeszéléseket tartanak, melyeken gyakorlati tapasztalatok és új ismeretek megosztása történik, beszámolnak egymásnak a konferenciák, továbbképzések tapasztalatairól. A munkaközösségi formában működők közös megbeszéléseket tartanak, meghívott szakértők előadásait hallgatják, belső levelezőrendszeren keresztül megosztanak egymással anyagokat, linkeket is.

Ha mindezt a szakképzési centrumok szintjéről tekintjük, akkor az látható, hogy a centrumok a finanszírozás és a szakember kiválasztás feladatait végzik el. A megkérdezett szakképzési centrum főigazgatója elmondta, hogy a centrum biztosítja tagintézményei számára a fejlesztőpedagógusok alkalmazásához szükséges anyagi feltételeket, valamint finanszírozzák saját oktatóik, pedagógusaik továbbképzését is. Ugyanakkor megállapította, hogy önmagában nem elegendő a pedagógus-továbbképzés, így a különböző európai uniós pályázatok keretében is pályáztak hasonló célok elérésére. A szakképzési centrumok a tagintézményeik számára pénzügyi keretet biztosítanak, amellyel az iskolák önállóan gazdálkodnak. Ennek a keretnek a segítségével a vizsgált szakképzési centrumban is kialakult utazó gyógypedagógusi hálózat, de a centrum a pedagógusok óraszámának csökkentésével igyekszik a fejlesztés lehetőségét biztosítani. Központi intézkedésként a centrumhoz tartozó pedagógusok óraszám a heti 22 óra, amelyhez jön még plusz 2 óra, ezt a pedagógusok a lemaradók felzárkóztatására, valamint a tehetséges tanulók fejlesztésére használhatják fel. A vizsgált szakképzési centrum tevékenységében kiemelendő továbbá, hogy évente innovációt serkentő belső pályázatokat hirdetnek meg. A beérkezett pályázati anyagok közül a legjobbakat ünnepséggel

keretében a centrum díjazza. Megállapítható tehát, hogy az innováció a szakképzési centrum működésének hangsúlyos területe.

A szakképzésben oktatók és dolgozók felkészültségének feltérképezése után az intézmények oldaláról vizsgáljuk a kérdést, a stratégiai célok és a szűrés témaköre alapján.

A szakképzési centrumok és tagintézményeik felkészültsége a jelenleg felismerésére és kezelésére

Stratégiai célok

A megkérdezett budapesti szakképzési centrum főigazgatója szerint a tanulási zavarokkal való foglalkozás szerepel az intézmény stratégiai céljai között, minden hozzájuk tartozó iskola alapító okiratában és pedagógiai programjában felvállalja ezt a feladatot. A centrum alapító okiratában is szerepel a sajátos nevelési igényű tanulók képzése. A főigazgató az interjú során bemutatta azokat a célokat és azt az elvárásrendszert, amellyel a tagintézményekben tanuló, tanulási zavarral küzdő, sajátos nevelési igényű diákok fejlesztésének személyi hátterét biztosítják.

Az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskola abból a szempontból különleges, hogy nemcsak alapító okiratában és pedagógiai programjában tűzi zászlajára a tanulási zavarokkal küzdők középiskolások támogatását, de szemléletében és mindennapi gyakorlatában ezt meg is valósítja. Az Öveges Iskolát befogadó szakképzési centrum is mint fenntartó, magáénak vallja a probléma kezelését, alaposabban kíván tájékozódni és felmérni a tanulók ellátottságát. Az egyik interjúalany úgy látja, hogy most több figyelem jut az SNI témakörére, mint a korábbi években.

Az intézmények stratégiai céljain kívül további fontos szempont, hogy van-e az intézményben bármiféle szűrés, vizsgálat a tanulási zavarokra vonatkozóan.

Szűrés

A „Gyermek 3D-ben” c. konferencia „Tanárok, szakoktatók és segítő foglalkozásúak együttműködése” c. szekciójának ajánlása az időben történő diagnosztizálásra hívja fel a figyelmet, javasolták a diszlexiaszűrés bevezetését minden, iskolába belépő évfolyam számára (*Herman-Paveszka*, 2016). Más szerzők is megerősítik a szűrés fontosságát, az intézménybe lépés időpontjában (*Vaskó*, 2016).

Az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskolában a szűrés alapja a tanulóról korábban készült diagnózis, amit az intézménybe jelentkezők szóbeli felvételi je egészít ki. Ennek során felmérik a tanuló motivációit, elképzeléseit, és ha ezek kevésbé reálisak,

akkor pályaorientációs jelleggel a megfelelő irányba terelik őt. Bemeneti mérés keretében felméri a már felvett diákok tudását is. A mérést az adott tantárgy oktatója végzi, így tájékozódik a tanulók előzetes tudásáról, tapasztalatairól. A tantárgyi felmérés mellett további szűrés is végeznek, információt gyűjtve a későbbi fejlesztő munkához.

Az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskolába lépéskor a tanulási korlátokkal küzdő vagy sajátos nevelési igényű tanulóknak már van diagnózisuk, szakértői véleménnyel az SNI tényéről. Ezt állította az 1. sz. interjúalany, aki szerint intézményükbe eleve diagnózissal kerülnek a tanulók. A Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara megkérdezett szakértője is azt tapasztalja, hogy a tanulók eleve diagnózissal érkeznek a középfokú intézményekbe. Ha mégsem lenne szakértői véleménye a tanulónak, akkor – a 2. sz. interjúalany szerint – leginkább a pedagógus hivatástudatán múlik, hogy javasolja-e a tanulónak a kivizsgálást. A megkérdezett oktatási szakértő (2. sz. interjúalany) szerint az, hogy elküldik-e szakértői bizottsághoz a tanulót, az osztályfőnöktől és az iskolaigazgatótól függ. Ez azért is fontos, mert a 3. sz. interjúalany – oktatási szakértő – szerint a diagnózisnak és a szakértői véleménynek a vizsgáztatás során nagy jelentősége van.

Az egyik gyakorló pedagógus (4. sz.) interjúalany az ingyenes OKJ-s szakképesítésekhez való hozzáférés nehézségeit vetette fel a tanulási zavarokkal küzdők esetében. Ugyanis a legtöbb OKJ-s képzés érettségire épül, azonban a tanulási zavarokkal küzdők az érettségihez kötött képzésekhez kevésbé férnek hozzá.

A szakképzési centrum – a megkérdezett főigazgató válasza alapján – nem tud és nem is akar a tanulási zavarokra vonatkozó szűrés-előjelzés témakörével foglalkozni, ezt a tagintézményekre bízta, az iskolák pedig saját kompetenciakörben, a helyi tanterv alapján végezhetnek szűrést. A többi interjúalany is ugyanezt erősítette meg, hiszen többen elmondták, hogy tudomásuk szerint az iskolákat nem kötelezik egyéni szűrés végzésére.

További kérdéseket vet fel, hogy milyen konkrét tevékenységek valósulnak meg az intézményekben, hogyan támogatják a tanulási zavarokkal küzdők tanulását. A tanulmány a következő fejezetben erre keresi a választ.

A tanulási zavarral küzdő tanulók tanulástámogatásának helyzete és lehetőségei a szakképzésben

Megvalósult tevékenységek, jó gyakorlatok

A megkérdezett oktatási szakértő szerint a legtöbb iskolában léteznek különféle segítő szolgáltatások, jó gyakorlatok, programok. Az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskolában minden évben elégedettségmérést végeznek, melynek során mind a pedagógusok, mind a szülők, mind pedig a diákok véleményét megkérdezik. Habár

az elégedettségmérőkben nem feltétlenül jelenik meg az igény a tanórán kívüli tevékenységekre, ezek szervezése a gyakorlatban elsöprő sikereket arathat. Ezek a tevékenységek tapasztalatokat és sikerélményt nyújtanak a diákok számára, akik lényegesen motiváltabban tanulnak ilyen helyzetekben. A tanórán kívüli tevékenységek hasznosak a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedés szempontjából is.

Az érettségire és a szakmai tantárgyakra való felkészülés kiemelkedően fontos, ugyanakkor nagy kihívást jelenthet a tanulási zavarokkal küzdő tanulók számára. Ehhez nyújt segítséget az Öveges Iskola sajátos fakultációs rendszere, a konzultációs klub, amely a tanuló órarendbe iktatott, önkéntes, személyes konzultációs lehetősége az érettségi és a szakmai tantárgyakból. Fontos megjegyezni, hogy ebben az iskolában a tantestület a fejlesztőpedagógusokat egyenrangú kollégákként kezeli, erőforrásaikra erősen számítanak, sőt a fejlesztők egyben helyettes osztályfőnökök is. A helyettes osztályfőnöki feladatot ellátó fejlesztőpedagógus feladata az osztályban tanuló diákok fejlesztése és emellett egy-egy osztályban az osztályfőnök munkájának segítése. Az iskolában az erőforrások elosztásán és a diákok támogatásán kívül figyelmet fordítanak a szülőkre is. Pályázati támogatással konzultációkat, szülői klubokat szerveznek. Az iskola részt vesz a különböző pályaválasztási rendezvényeken, börzéken, nyílt napokat tart, honlapján névtelen kérdezési lehetőséget biztosít. A tanulók fejlesztése többirányú, a képességek fejlesztésén kívül tantárgyi felkészítést biztosítanak, valamint igény szerint támogatják a tanulási zavarokkal küzdő tanulók napi tanulási folyamatát.

„A fejlesztő pedagógusi munka valami átmenet a szülő, a tanár, a szakember és a segítő barát között. Azt tesszük, amit kell éppen tenni” (5. sz. interjúalany).

A továbbiakban – a jó gyakorlatok és a tevékenységek feltérképezése után – a tanulási zavarokkal küzdők számára hatékony módszerekkel foglalkozom.

Módszertan

Az egyik interjúalany ötlete volt a hangos tankönyvek bevezetése a hangoskönyv mintájára. A diszlexiás, tanulási zavarral küzdő tanulók számára valóban előnyt jelenthet, ha nem írott szöveggel kell dolgozniuk. Emiatt időnként igénybe is veszik a látássérültek számára kifejlesztett felolvasóprogramokat vagy hangoskönyveket. Az olvasási nehézségeket csökkentheti a villámolvasás módszere is, melyet az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskolában is alkalmaznak. E munkában emellett kiemelkedő szerepe van a pedagógusi kreativitásnak, a hagyományos, megszokott módszerek mellett innovatív új módszerek kidolgozásának, kipróbálásának. A tanulási zavarokkal küzdő fiatalok számára például a nehezen tanítható versértelmezés témakörének tanítását a megkérd-

zett interjúalany (X. sz. interjúalany) úgy oldotta meg, hogy a tanulóknak különböző versfordításokból – beleértve a *Google* fordítását is – kellett összeállítaniuk a saját versértelmezésüket. Ezzel az egyszerű módszerrel nemcsak közelebb hozta a verseket a tanulókhoz, hanem sikerélményhez is juttatta őket.

Az IKT adta lehetőségek megnyitják a hatékony tanulástámogatás kapuit. Erre jó példa az e-learning keretrendszer világa, amely sok szempontból hatékony a tanulási zavarokkal küzdők számára. Ennek pozitívumai az 1. sz. interjúalany szerint a következők: ezzel könnyebben, több sikerélménnyel tanulhatnak a diákok; bármely tárgyból lehet készíteni naprakész e-learning tananyagot, amellyel a tanuló a saját ütemezése szerint, önellenőrzéssel vagy tanári ellenőrzéssel, segítséggel tanulhat; a mobil eszközökre adaptált tananyagok további könnyebbséget jelentenek, s a mobil eszközök lassan mindenki számára elérhetővé válnának.

A tanulási zavarokkal küzdő fiatal felnőtt tanulók számára szükséges könnyítéseket tenni a tanórákon a sikeres és hatékony tanulás érdekében. Fontos a lassabb haladási tempó, a gyakori visszautalások, ismétlések, a tananyag spirális, egymásra épülő felépítése, folyamatos utalás arra, hogy a tanulók éppen hol tartanak az órai anyagban és tananyagban. Az óra folyamán fontos a szemléltetés, a vizualizálás, különböző színek használatával táblai vázlatot írni, megjeleníteni a kulcsszavakat. Különös hangsúlyt kell helyezni a kulcsszavak kiemelésére, alapos megértetésére, mert az absztrakt fogalmak értelmezése rendszerint nehézséget jelent az érintetteknek. Stresszmentes légkört kell biztosítani az órán, és türelmesen megvárni, amíg a tanulók leírják a vázlatot. Számonkérés esetén fontos előre jelezni annak időpontját, tartalmát. Sokat segít az is, ha a feladatok elvégzésénél a pedagógus több próbálkozási lehetőséget biztosít, így sikertelen esetén a tanulók újra próbálkozhatnak.

A tanítási-tanulási folyamat során változatos munkamódszerek, csoportmunkák alkalmazására, valamint sok vizuális ingerre, multimodalitásra van szükség. A folyamat sikere értelemszerűen függ az osztálylétszámtól, több interjúalany is kiemelte a kisebb tanulólétszám iránti igényt, a csoportbontás lehetőségének fontosságát is.

„Az egyik nagyon fontos dolog lenne a tanulócsoporthoz létszámának korlátozása [...] Ugye erre azért lesz szükség, hogy egy-egy gyerekre több személyes figyelem irányuljon. Ugye ez nagyon fontos, a személyes figyelem. Nemcsak a személyes figyelem, hanem a személyes problémára adandó személyes, személyre szabott szakmai választ, tehát a kisebb tanulócsoportban” (1. sz. interjúalany).

„Szintenként és problémánként kellene kiscsoportokra bontani, és ez a kiscsoportos foglalkozás az, amivel lehetne eredményt elérni” (2. sz. interjúalany).

A nehezen tanuló diákok számára kulcskérdés a tanulás tanulása kompetenciájának fejlesztése, ezért a tanulásmódszertan tanítása kiemelten fontos, amikor a tanulók megismerhetik és gyakorolhatják a tanulás hatékonyságát fokozó módszereket, tippeket kapnak tanulásuk segítéséhez. Ilyen módszer például a gondolatterkép, a pókábrák készítése, a színes ábrák alkalmazása, a tananyag felolvasása, a társas tanulás vagy a gyakori ismétlés. A sikeres tanulás alapfeltétele az önismeret és a saját tanulási stílus ismerete, ezért pedagógiai feladat az ennek megfelelő módszerek átadása, gyakoroltatása.

Az osztályteremből kilépve is számos jó módszertani lehetőség kínálkozik. Ilyen a tanár–diák és diák–diák mentorálás. Utóbbi esetén a diákok egymást is segítik, s a munka a diákoknak beleszámít a kötelező közösségi szolgálatba. A mentorálás szerepel a munkatervekben, és igen jó tapasztalatokról számoltak be az érintett iskolákban.

A tanulási környezetben az eszközrendszer révén valósulnak meg a módszerek, így a következő alfejezet az eszközökre és a tanulási környezetre tér ki.

Eszközrendszer, tanulási környezet

A korszerű eszközrendszer és a tanulási környezet fogalma kapcsán legtöbbször talán az IKT-eszközök és az e-learning által meghatározott tanulási környezetre gondolnak. Az interjúalanyok is úgy gondolják, hogy az IKT világa semmiképp nem zárható ki a támogató tanulási környezetből. A megkérdezett szakképzési centrum főigazgatója beszámolt egy fejlesztésről, amely révén minden, a centrum hatáskörébe tartozó iskolai tanterembe projektor került, valamint folyik az iskolák területére teljes lefedettségű wifi-hálózat kiépítése. Az egyik interjúalany az interaktív tábla, a másik a mobileszközök fontosságát emelte ki.

„Mondjuk e tekintetben az SNI-s tanulási szabályrendszer kedvező, mert lehetővé teszi azt, hogy a gyerekek órán eszközzel jegyzeteljenek, tehát lappal, tablettel jegyzeteljenek. A megoldás [...] megpróbáljuk megszervezni, hogy hogyan lehet ezeket az eszközöket bevonni a megismerés folyamatába [...]” (1. sz. interjúalany).

Azonban az eszközrendszer és a tanulási környezet kapcsán nemcsak a legmodernebb IKT-eszközökre kell gondolni, hiszen a legegyszerűbb tárgyak, játékok is használhatóak a fejlesztéshez. Az 5. sz. interjúalany a játékosság fontosságát kiemelve számos társasjátékot sorolt fel, melyeket használnak mindennapi munkájukban, de megemlítette a mozgás szerepét is. Sok, egészen egyszerű eszközzel dolgoznak a pedagógusok, a labdától kezdve a poharakon, kártyákon, pálcikákon, korongokon át a kavicsokig. Természetesen szóba kerültek a könyvek, amelyek hagyományosan a legfontosabb ismeretközvetítő eszközök. Volt olyan interjúalany, aki letéti könyvtárat javasolna minden tanterembe.

A tanulási környezethez tartozik például az iskolában rendelkezésre álló tér mérete, jellege. Fontos, hogy a tantermek megfelelő nagyságúak, igényesen berendezettek, barátságosak legyenek, és maga az iskola épülete is rendezett és vonzó legyen. Egy interjúalany a tanulási környezet kapcsán megemlítette a növények elhelyezésének fontosságát, továbbá azt, hogy a tárgyi eszközök, a berendezés (padok, székek, széthúzható asztalok) mozgathatóak legyenek. A fejlesztéseket is végző interjúalany szerint az egy-személyes padok az ideálisak.

Az internet is szorosan hozzákapcsolódik a tanulási környezet fogalmához. Azonban az egyik interjúalany felhívta a figyelmet arra a sajnálatos tényre, hogy a legnépszerűbb ingyenes levelezőrendszerek vagy videocsatornák egy új törvény alapján, egy szűrőrendszer alkalmazása miatt nem működnek az iskolában, holott ezeket igen jól lehetne alkalmazni az oktatásban.

Az iskolai tanulási környezetről való gondolkodás tágan értelmezendő, amelybe befér a szabadidő-szervezés, a sport, a kultúra és a játék világa is. Ezáltal közösségi élményekhez lehetne juttatni a fiatalokat, s akár a deviáns életút megelőzését is szolgálhatja.

„az iskola az nem csupán csak tanóra, hanem az egy komplex közművelődési intézmény” (1. sz. interjúalany).

A budapesti szakképzési centrum főigazgatója hangsúlyozta, hogy tagintézményeik számára jelentős összeget biztosítanak eszközök vásárlására, így több fejlesztőeszköz beszerzésére is sor került az utóbbi évben.

Az eszközök és a tanulási környezet áttekintése után a felnőttképzési szolgáltatások vizsgálata következik.

Felnőttképzési szolgáltatások

Az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskolában minden évben elégedettségmérést végeznek, melynek során mind a pedagógusok, mind a szülők, mind pedig a diákok véleményét megkérdezik. Ezek eredményét értekezlet keretében ismertetik.

A tanulási zavarral küzdő felnőttek számára is kiemelkedően fontos, hogy a szakvélemény alapján kedvezményeiket, a felmentések lehetőségét érvényesítenni tudják. Ezek a kedvezmények kulcskérdést jelentenek a szakmai vizsgákon is. A mentességek nélkül akár sikertelen is lehet például egy vizsgaszituáció.

A jó gyakorlatok, a módszerek, az eszközök, a tanulási környezet és a felnőttképzési szolgáltatások mind-mind hozzájárulnak a tanulók munkaerőpiaci kompetenciáinak fejlődéséhez. A következő fejezet ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztési lehetőségeit vizsgálja fel.

A tanulási zavarral küzdő tanulók munkaerőpiaci kompetenciáinak fejlesztése

A tanórán kívüli tevékenységek jó lehetőséget biztosítanak a munkaerőpiaci kompetenciák fejlesztésére, akár tanulási zavarral küzdő tanulókról van szó, akár többségi diákokról. A kommunikációs készségek fejlesztése és a mindennapi, rutinszerű hivatali-adminisztrációs feladatok begyakorlása, például űrlapok kitöltése nagyban támogatja a fiatalok munkaerőpiaci kompetenciáinak fejlődését. Az álláskeresési technikákra, interjúra való felkészülésre, egyéb munkaügyi feladatok intézésére általában külső események, programok keretében készítik fel az iskolák a tanulóikat.

Az Öveges József Szakközépiskola és Szakiskola egyik pedagógusa speciális, virtuális sétán alapuló tájékoztató, ismeretterjesztő programot vezetett be, amely nagymértékben növelte a tanulók érdeklődését, motivációját. A projekt módszerén alapuló program lényege az volt, hogy a CERN természettudományi kutatóközpontot⁵ magyar tudósok online virtuális séta keretében mutatták be. A kamera felvételeit a résztvevők (diákok, tanárok, szülők) élőben követték az iskola ebédlőjében elhelyezett nagy kévtitón. A magyar ötletet – a kutatóközpont virtuális séta keretében történő bemutatását – a kutatóközpont „megvásárolta”. Ennek eredményeként az iskola két diákja személyes látogatást tett a CERN kutatóintézetben.

„Csináltam egy programot 2011-ben, és nagyon büszke erre az iskolánk. [...] egy ilyen interaktív beszélgetést csináltunk. [...] És én azt kértem, hogy [...] egy hétig dolgozhassanak a diszlexiás gyerekek a CERN-i programban. [...] Ezáltal, [...] amikor a második ilyen virtuális séta volt, azt már az én két gyerekem vezette CERN-ből. [...] azóta megtáltosodva működnek” (5. sz. interjúalany).

A megkérdezett szakképzési centrum főigazgatója a munkaerőpiaci kompetenciák fejlesztése szempontjából kulcskérdésnek tartja a pálya megszerettetését, ami által szerinte a tanulási kudarcok mérsékelhetőek lennének. Ehhez gyakorlati lehetőséget biztosít a duális képzés bevezetése, amire a centrum is kiemelt figyelmet fordít. A gyakorlatok mellett minden évben minden tanuló számára szerveznek üzemlátogatásokat olyan különleges helyszínekre, mint például egy salátagyár, a LEGO gyár, az Audi gyára vagy akár számítástechnikai üzem. Ezeket a látogatásokat az iskolák szervezik, de a szakképzési centrum finanszírozza.

⁵ CERN: Európai Nukleáris Kutatási Szervezet, nemzetközi szervezet. A Genfben működő kutatóközpontban főként részecskekutatásokkal foglalkoznak, de ehhez a helyhez köthető a web (www) és a Nagy Hadronütköztető születése is.

A Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara egyik szakértője is a gyakorlati képzésben látja a tanulók későbbi elhelyezkedésének kulcsát.

„...azon SNI-s tanulók, akik mondjuk gyakorlatra kint vannak a gazdálkodó szervezetnél, és a gazdálkodó szervezet valóban úgy gondolkodik, hogy szeretné dolgoztatni őket, akkor ő már megismeri őket, és nagy a valószínűsége, hogy ezeket a gyerekeket ő már foglalkoztatni fogja” (3. sz. interjúalany).

A másik megkérdezett szakértő és az egyik fejlesztőpedagógus is kiemelte a gyakorlat során a tanulóra történő odafigyelés fontosságát. Ez szerepel a hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő, motivációjukat veszített tanulók számára szervezett HÍD programok céljai között, amelyek kifejezetten e tanulók munkaerőpiaci kompetenciáit hívatottak fejleszteni.

A lemorzsolódás és a tanulási zavar összefüggései

Napjainkban a közoktatás és a szakképzés területén egyaránt nagy kihívást jelent a tanulók lemorzsolódása. A szakképzésben, a speciális igényű csoportok képzése esetén a lemorzsolódás még nagyobb arányokat mutat (*ReferNet*, 2014; *Európai Bizottság*, 2014). Vannak lemorzsolódást csökkentő kezdeményezések is. Ilyen például a hiányszakképesítésekben biztosított ösztöndíjrendszer (*Magyar Kereskedelmi és Iparkamara*, 2015), a HÍD programok (*Parragh*, 2012), valamint a szakképzés fejlesztése során a gyakorlati képzés arányának növelése.

A tanulási zavar és a lemorzsolódás között többféle összefüggés is fellelhető. Az egyik válaszadó a lemorzsolódás okai között a tankötelezettség 16 éves korra való lecsökkentését is említette, ami jelentős tényező a tanulási zavarral küzdő tanulók esetében, ahol a támogató családi háttér nélkül az elmaradások és a hiányzások rendszerint növekednek, az iskola pedig lemondhat a tanulóról.

„Tehát tulajdonképpen ezek a gyerekek az iskola áldozatai. Nemcsak az iskola áldozatai, azért ezt tegyük hozzá, tehát benne van a család is, [...] de ugye [...] az iskolarendszer az az intézmény, az a szervezetrendszer, amelynek az lenne a feladat, hogy minden gyereknek a neki megfelelő nevelést, képzést biztosítsa” (1. sz. interjúalany).

A lemorzsolódás elleni küzdelemben fontos lenne egy komplex, rendszerszintű, minden szereplőt összekötő, csecsemőkortól az egész életpályát kísérő hálózat, amely folyamatosan segítené a különböző életkorú, speciális szükségletű személyeket a tanulásban. Az egyik interjúvolt személy szerint ebben nemcsak a köznevelési intézményrendszernek, hanem az egészségügyi és szociális ellátórendszernek is lennének feladatai.

A lemorzsolódás nagyon komplex kérdéskör, enyhítésére vannak kezdeményezések. A megkérdezett szakképzési centrum főigazgatója arra serkenti tagintézményeinek igazgatóit, hogy segítő eszközökkel tartsák 5% alatt a lemorzsolódás arányát. A szakképzésben azon kell gondolkodni, hogyan lehet a képzésben bent tartani a tanulókat. A lemorzsolódás oka lehet a rossz iskola- vagy szakmaválasztás, de a tanuló elbocsátása helyett az iskolának meg kell keresnie és találnia a tanuló pályairányát és az annak megfelelő iskolatípust. A nem megfelelő szakmaválasztásra, az érdeklődés hiányára egy másik megkérdezett is utalt. Ugyanakkor egy gyakorló pedagógus és egy fejlesztő is úgy véli, hogy a tanulási zavar önmagában nem okozója a lemorzsolódásnak, nagy szerepet játszik ebben a motivációhiány és a családi háttér is.

„Én azt gondolom, hogy a tanulási zavar önmagában véve nem okozója a lemorzsolódásnak. A motivátlanság, a perspektívatlanság és az együttműködő szülői háttér hiánya sokkal inkább, sokkal inkább” (5. sz. interjúalany).

V. Javaslatok, következtetések

A következőkben a tanulmány megfogalmaz néhány, a kutatás során megfogalmazódott javaslatot.

A **számadatok** és arányok könnyebb nyomon követhetősége érdekében célszerű lenne a rendelkezésre álló statisztikai rendszerek adatait fogyatékoságtípusok, SNI-kategóriák szerint elkülöníteni. Ezáltal könnyebben láthatóvá válna, hogy hány SNI-s, ezen belül hány tanulási zavarral küzdő, ezen belül hány diszlexiás tanuló van egy adott iskolában, szakképzési centrumban és általában a szakképzésben. Az iskolák már most is vezetnek a tanulóikról ezeket az adatokat.

A **tanulási nehézségek** kapcsán az interjúkból kiderül, hogy a tanulási zavarokból adódó tanulási problémák mellett nagy gondot jelent a tanulók hátrányos szociokulturális háttere is. A tanulási zavarokból adódó nehézségek (írás, olvasás, számolás) mellett a pedagógusok tapasztalatai szerint a korlátozott koncentrációs képesség, a viselkedészavarok, a motivátlanság, a memóriaproblémák és az otthoni tanulás hiányából adódó problémák is jelentősek. Különbségek tapasztalhatók az iskolatípusok között a sajátos nevelési igényű tanulók számát illetően. A tanulási nehézséggel küzdő tanulók esetében is fellelhető az a pedagógiai probléma, hogy az iskolai oktatás és nevelés nem alkalmazkodik a gyerekek, a fiatalok megváltozott igényeihez, a digitális kultúráváltás követelményeihez, ami a tanulási zavarok arányának növekedéséhez vezet.

A **szakképzésben oktatók és dolgozók felkészültsége** kapcsán elmondható, hogy vannak szervezett speciális képzések, tanfolyamok, amelyek felkészítik a pedagógusokat a tanulási zavarral küzdők oktatására, de a szervezett képzéseken kívül a közösségi tanulási alkalmak is felkészíthetik a pedagógusokat erre a pedagógiai helyzetre. Ilyenek a pedagógiai segítő csoportok, a csoportos, műhelyszerű, nem formális önképző formák, melyek például az Öveges Iskolában is működnek. A szakképzési centrumok, a szakképző iskolák jelenlegi fenntartóiként finanszírozzák a pedagógus-továbbképzések egy részét, intézkedésekkel és belső pályázatokkal igyekeznek segíteni a tagintézmények fejlesztő munkáját. A vizsgált intézmények **stratégiai céljai** között szerepel a tanulási zavarok kérdéskörével, az enyhítés és kezelés lehetőségeivel való foglalkozás, mely az intézményi alapdokumentumokban (például alapító okiratokban, pedagógiai programokban) is megjelenik. Azonban fontos lenne, hogy a szakképzési centrumok elvárás-ként kezeljék a tanulók tanulási nehézségeinek csökkentését, és erre speciális ösztönzőket működtessenek.

Általánosnak mondható, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók a szakképző intézménybe történő belépéskor már rendelkeznek hivatalos szakvéleménnyel, így az iskoláknak kötelezően nem kell külön **szűrést** végezniük. Mégis érdemes a jó gyakorlatok mintájára mérésekkel megalapozni a fejlesztéseket, az egyéni igényekre és képességekre alapozó oktatást. Így célszerű lenne felvételi elbeszélgetést bevezetni, évfolyamokra és tantárgyakra bontott tantárgyi tudásmérést végezni vagy felmérni a képességeket. Fontos javaslat, hogy a szűrés és az erről való döntés az iskolák kompetenciaköre maradjon, s a szakképzési centrumok anyagilag, és ha szükséges, szakmailag támogassák tagintézményeiket.

A tanulmány több **jó gyakorlatra utalt**, például a tanórán kívüli tevékenységek, az élménypedagógia, a személyes felkészítés, a helyettes osztályfőnöki rendszer lehetőségeire, a honlapok e területen történő felhasználására. Elégedettségmérésre a felnőttképzési intézményeknek a jogszabályban előírt felnőttképzési szolgáltatások keretében nyílik lehetőségük, de ezek a köznevelési intézményekben ritkábban valósulnak meg. Továbbá jól alkalmazhatóak lehetnek a honlapon névtelenül feltehető kérdések is, amelyek kevés erőforrást igényelnek.

A **módszertani** alfejezet több hasznos módszertani ötletre utalt. Ilyen volt például a gondolatérkép, a hangoskönyv, a villámolvasás, és hatékony lehet a csoportmunkák, a páros és a csoportos munkamódszerek alkalmazása is. A tanulási zavarokkal küzdők esetében különösen nagy jelentősége van a változatos módszertannak, amihez elengedhetetlen a módszertani kultúra bővítése és a kreatív pedagógiai munka. A kombinált, többféle érzékszervre ható, multimodális tananyag könnyebben befogadható a tanulási zavarokkal küzdők számára. Az IKT adta lehetőségek, az e-learning-keretrendszerek

tárháza sok innovatív lehetőséget kínál. Fontos az alacsony csoportlétszám, a képességek szerinti csoportbontás, az egyéni figyelem és bánásmód biztosítása és a tanulók tanulás-módszertani felkészítése és a mentorálás lehetőségének biztosítása.

Az **eszközrendszer és a tanulási környezet** témakörében az IKT szerepe nem hagyható figyelmen kívül: az internetelérés, a különböző internetes levelezőrendszerek és népszerű portálok, a wifi, a projektorok, a laptopok, a tabletek, az egyéb hordozható eszközök, az interaktív tábla. Emellett fontosak a különböző játékok, társas- és táblajátékok, de egészen egyszerű, hétköznapi tárgyak is. Fontos a megfelelő nagyságú tanterem, a mozgatható bútorzat és a stresszmentes, tanulobarát környezet biztosítása.

A **felnoftképzési szolgáltatások** közül ajánlott az elégedettségmérés végzése és az eredmények megbeszélése a dolgozókkal. Figyelmet kell fordítani a sajátos nevelési igényből adódó mentességek, kedvezmények biztosítására, a képzési szükségletek felmérésére, a pályorientáció, a képzési tanácsadás, és pályaválasztási tanácsadás biztosítására.

A tanulási zavarral küzdők **munkaerőpiaci kompetenciáinak fejlesztésére** jó lehetőséget biztosítanak a tanórán kívüli tevékenységek, például a különböző pályaválasztási és pályorientációs események. A kommunikációs készségek fejlesztése és a különböző adminisztrációs és hivatali teendőkre való felkészítés kulcskérdés. A gyakorlatnak kiemelkedő szerepe van a munkaerőpiaci kompetenciák fejlesztésében, a duális képzés munkahelyi gyakorlatától minden olyan programig, melyek során egy munkahely, tevékenység, szakma vagy munkakör közelebb kerülhet a diákokhoz.

A **lemorzsolódás** csökkentése összetett, soktényezős komplex megoldást igénylő feladat, mely kihívást jelent az oktatás minden területén, mivel a speciális igényű és hátrányos helyzetű csoportok esetén a lemorzsolódás nagyobb arányú lehet más célcsoportokhoz képest. Ezért a lemorzsolódás csökkentése érdekében szükséges az egyéni igények figyelembevétele, a tanulók adottságaira, előzetes tudására, tapasztalataira építkezés. A tanulási zavar és a lemorzsolódás közötti összefüggést az interjúalanyok a nem megfelelő szakmaválasztásban, a motivációvesztésben és a támogató környezet hiányában látják. A lemorzsolódás ellen a szakképzési centrumok szintjén vannak szabályozási lehetőségek.

VI. Összegzés

A tanulmány célja szerint áttekinti a tanulási zavarokkal küzdők helyzetét a szakképzésben, a kérdést több oldalról járta körül. A tanulmány, amelyet egy interjú elővizsgálat előzött meg, ismerteti a vizsgálat célját, célcsoportját és kutatási kérdéseit, körüljárja a tanulási korlátok körét, bemutatja az ezzel kapcsolatos legfontosabb kulcsfogalmakat. Ezután részben a szakirodalmi forrásokra, részben az interjúalanyokra támaszkodva felvázolja a tanulási zavarral küzdő tanulók arányát a szakképzésben. Végül a tanulmány az interjúvizsgálat eredményeit mutatja be, az alábbi témakörök szerint: a tanulási zavarokkal küzdők tanulási nehézségei; az oktatók, tanárok, valamint az intézmények felkészültsége; a tanulási zavarokkal küzdők tanulástámogatása; a munkaerőpiaci kompetenciáinak fejlesztésének kérdései, a lemorzsolódás és a tanulási zavar összefüggései. Ezekben belül szól a stratégiai célokról, a szűrésről, a jó gyakorlatokról, a módszertanról, az eszközrendszerről, a tanulási környezetről és a felnőttképzési szolgáltatásokról. Végül az eredmények elemzése után a következtetések és az ebből eredő javaslatok következnek. A javaslatok, következtetések alapján látható, hogy a kutatott területen már vannak igen jó kezdeményezések, mégis sok a további teendő.

A számadatokból az is kitűnik, hogy a tanulási zavarokkal küzdő tanulók nagy arányban vannak jelen a szakképzésben, ami indokolja az e témával való foglalkozás fontosságát. A javaslatokból kitűnik, hogy a tanulási zavarokkal küzdők tanulástámogatása nem megoldhatatlan feladat, ráadásul, a támogatás technikai, módszerei és eszközei, valamint a tanulási zavarokkal küzdők számára kedvező tanulási környezet a legtöbb tanuló számára kedvező és kényelmes. Ezzel a tanulók speciális igényeihez igazított tanulástámogatással a képzések hatékonyabbá tehetők, ami hozzájárulhat a szakképzés egészének eredményességéhez, a munkaerőpiac és az oktatás világának közeledéséhez.

A tanulmány többoldalú megközelítése alapot terem a további kutatásokhoz azzal, hogy interjúalanyai a szakképzés különböző szereplői voltak, így egy szakképzési centrum főigazgatója, oktatási szakértők és egy speciális, kifejezetten tanulási zavarokkal foglalkozó szakképző intézmény pedagógusai és fejlesztője. A továbbiakban szükségesnek látszik vizsgálni további intézmények működését és megkérdezni a tanulókat is.

Irodalomjegyzék

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

A *szakképzés Magyarországon*, ReferNet Országjelentés, 2014, URL: http://observatory.org.hu/orszagjelentés_refernet_2014_magyarország/ (Letöltés ideje: 2016. augusztus 7.)

CEDEFOP (2013): *Renewing VET provision, Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Luxemburg, URL: https://app.certain.com/accounts/register123/artion/events/2014092930/2013_Research_paper_on_feedback_mechanisms_en.pdf, (Letöltés ideje: 2016. augusztus 7.)

Emberi Erőforrások Minisztériuma (2014): *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra*. URL: <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Egész%20életen%20át%20tartó%20tanulás.pdf> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 7.)

Európai Bizottság (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures, Eurydice and Cedefop Report, Publications Office of the European Union*. Luxemburg. Forrás: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf (Letöltés ideje: 2015. október 24.)

Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2011): *Statisztikai gyorstájékoztató a 2011/2012. tanév eleji közoktatási adatgyűjtés előzetes adatairól*. URL: http://2010-2014.kormany.hu/download/6/7a/60000/Gyorst%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3_2011.pdf#!DocumentBrowse (Letöltés ideje: 2016. október 18.)

OECD (2013): *Education at a Glance, OECD indicators*. URL: <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29—FINAL%2020%20June%202013.pdf> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)

„Szakképzés a gazdaság szolgálatában” c. koncepció kivonat, 2015. Nemzetgazdasági Minisztérium, URL: <http://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/szakmai-dokumentumok-reszletes-informaciok> (Letöltés ideje: 2015. október 20.)

BIHALL Tamás (2016): A szakképzés jelentősége a magyar társadalom fejlődésében. In MUDRI Zsuzsa (szerk., 2016): *Gyermek 3D-ben, Tanulási zavarral a szakképzésben c. konferenciakötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, 17–22.

CZOMBA Sándor (2012): Bevezető. In: *Országos Szakképzési tanévnyitó 2012/2013, Tájékoztató kiadvány*. Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak-és Felnőttképzési Igazgatóság, 3. URL: https://www.nive.hu/Downloads/szakkepzesi_szolgaltatas/

- Tanevnyito/2012/DL.php?f=Szakkepzesi_kiadvany_anyaga_02_120822_RSZ.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- DONAUER Nándor (2016): A diszlexia mítosza. In MUDRI Zsuzsa (szerk., 2016): *Gyermek 3D-ben, Tanulási zavarral a szakképzésben c. konferenciakötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, 23–40.
- FAZEKASNÉ GÖNCZI Rita (2011): Diszkalkulia – terminológiaváltás, a diagnosztika forradalma, a terápia megújulása. In PAPP Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkoztatási rehabilitációig*. ELTE-BGGYK, ELTE Eötvös Kiadó, 197–224.
- GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ Katalin (1995): A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In ZÁSZKALICZKY Péter (szerk.): *„...Önmagában véve senki sem...”* 216–245.
- GYARMATHY Éva (2013): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- HERMAN-PAVESZKA Dóra (2016): Tanárok, szakoktatók és segítő foglalkozásúak együttműködése. In MUDRI Zsuzsa (szerk., 2016): *Gyermek 3D-ben, Tanulási zavarral a szakképzésben c. konferenciakötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, 41–50.
- HORVÁTH Béla (2016): A szakképzés rendszere, a tanulási zavaros diákok ellátása. In MUDRI Zsuzsa (szerk., 2016): *Gyermek 3D-ben, Tanulási zavarral a szakképzésben c. Konferenciakötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, 51–56.
- ILLYÉS Sándor (szerk., 1987): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KLASEN, E. (1974): A tanulási képességek zavarai – új feladat korunk pedagógusai számára. *Gyógypedagógia*, XIX. évf. 3. szám.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Könyv- és Lapkiadó, Budapest.
- LUKÁCS-KRAMMER Gabriella (2016): Tehetség vagy hátrány. In MUDRI Zsuzsa (szerk., 2016): *Gyermek 3D-ben, Tanulási zavarral a szakképzésben c. konferenciakötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, 121–125.
- Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (2015): *Gyakorlati képzés tanulószerveződéssel és együttműködési megállapodással a munka világában*. Budapest. URL: <http://www.mkik.hu/upload/mkik/szakkepzes/ferencz/2015/tsz-tordelt-4.pdf> (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- MESTERHÁZI Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- NAGY Norbert (2016): Tankönyvellátás és a gyakorlati képzés megszervezése. In KARVÁZY Eszter – LEFFLER Adrienn (szerk., 2016): *Szakképzési szakértők felkészítése*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Budapest.
- PÁLOS Noémi (2012): Folytatódik a képzés evolúciója. In: *Országos Szakképzési tanévnyitó 2012/2013, Tájékoztató kiadvány*. 59–61., Nemzeti Munkaügyi Hivatal

- Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság, URL: https://www.nive.hu/Downloads/szakkepzesi_szolgaltatas/Tanevnyito/2012/DL.php?f=Szakkepzesi_kiadvany_anyaga_02_120822_RSZ.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- PARRAGH László (2012): A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara szerepe a duális szakképzés kialakításában. In: *Országos Szakképzési tanévnyitó 2012/2013, Tájékoztató kiadvány*. 4–6., Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság, URL: https://www.nive.hu/Downloads/szakkepzesi_szolgaltatas/Tanevnyito/2012/DL.php?f=Szakkepzesi_kiadvany_anyaga_02_120822_RSZ.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 8.)
- PERKÓ László (2016): Intézményi szintű kérdések, az Öveges József Középiskola jó gyakorlata. In MUDRI Zsuzsa (szerk., 2016): *Gyermek 3D-ben, Tanulási zavarral a szakképzésben c. Konferenciakötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, 102–109.
- SARKADY Kamilla – ZSOLDOS Márta (1992): Konceptcionális kérdések a tanulási zavar körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1992–1993., 3–4. sz., 259–269.
- SÓSNE PINTYE Mária (2011): Diszlexia útmutató felnőtteknek az élethosszig tartó tanulás jegyében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3–4. szám, URL: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=37&jaid=550 (Letöltés ideje: 2012. február 29.)
- SPALLER Árpád – SPALLER Katalin (2006): *Gyógypedagógiai ismeretek tára*. Timp Kiadó, Budapest.
- SZABÓNÉ MOLNÁR Anna (2009): A tanuló felnőtt. In GOLNHOFER Erzsébet (szerk., 2009): *A tanulás sokszínű világa, Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. A Pedagógusképzés tematikus száma, 2009. 2–3. sz.*, URL: http://www.diral.hu/publikaciok/A_tanul%C3%B3_feln%C5%91tt.pdf (Letöltés ideje: 2016. január 27.)
- SZEKERES Ágota – ARI Pálma (2008): *Inkluzív nevelés, Sérülésspecifikus eszköztár tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- TÓTH Géza (2015): *A szakértők szerepe a szakképzési stratégia megvalósításában*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, KÖSZOE Regionális Konferencia, 2015. november 21., Zalaegerszeg, URL: http://koszoe.hu/images/zeg/Szakertok%20szerepe_a_szakkepzesben_Zeg.pdf (Letöltés ideje: 2016. augusztus 7.)
- VASKÓ Ilona (2016): *Tanulási zavarral küzdő tehetséges tanulók helyzete a szakképzésben*. In MUDRI Zsuzsa (szerk., 2016): *Gyermek 3D-ben, Tanulási zavarral a szakképzésben c. Konferenciakötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, 117–131.
- VASSNÉ KOVÁCS Emőke (szerk., 1988): *Szemelvények a dyslexia köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZRINSZKY László (2005): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó, Budapest.

Stéber Andrea

A munkához kapcsolódó tanulás nemzetközi tendenciái

Bevezetés

A felnőttek életében az élethosszig tartó tanulás legnagyobb részét a munkahelyi vagy a munkához kapcsolódó tanulás teszi ki. Napjaink szakpolitikai trendjei a szakképzés és a felnőttképzés terén is középpontba helyezik a munkahelyi tanulást, amely különböző megnevezéssel is ezt tükrözve más megközelítésben szerepel a nemzetközi felmérésekben. A munkahelyi tanulásra a szakirodalomban jellemző kifejezés az „on the job training”, a „guided on the job training”, a „job-related learning”, a „continual vocational training”.

A tanulmány a kapcsolódó szakpolitikákat érintve azt vizsgálja, hogy a felnőttképzés, a szakképzés és a foglalkoztatáspolitikai területein milyen értelmezésben jelenik meg a munkahelyi tanulás. Emellett a tanulmány célja áttekintést nyújtani a rendelkezésre álló nemzetközi felmérések alapján a munkahelyi tanulás tendenciáinak alakulásáról Európában, kiemelt figyelmet fordítva az „on the job” és a „job-related” tanulási tevékenységekre.

A fent említett három szakterület egyaránt áthatja a „kéességpolitika” („skills policy”), amely szemlélet középpontjában a formális végzettség helyett az egyén képességei állnak. Az EU és az OECD is foglalkozott átfogó képességpolitika kidolgozásával, amelynek megállapítása szerint egyre érzékenyebbé válunk a formális végzettség és a tényleges képességek közötti különbségtételre (*European Commission*, 2010; *OECD*, 2011). A figyelem a felnőttkori tanulás és a munka világában történő tanulás felé mozdul el, beleértve ebbe az informális tanulást is. A képességpolitika számára hangsúlyos

a munkahelyi tanulás, vagyis az, ami a munkahelyeken belül történik, mivel ott a képességeket az emberek használják és ezek tényleges értékteremtővé válhatnak (*Halász, 2013*).

A munkahelyi tanulás és a munkához kapcsolódó tanulás szakpolitikai háttere

A munkahelyi tanulás témaköre az elmúlt néhány évben intenzíven jelent meg a nemzetközi állásfoglalásokban, jelentésekben. Ennek oka többek között az, hogy az Európa 2020-stratégia egyik zászlóshajója az *Új készségek és munkahelyek menetrendje* kezdeményezés, amely a munkahelyi tanulásra is fókuszba helyezi. A gazdasági változások és az információs társadalom átrendeződései az oktatás és a munka világára is hatottak, és új igényeket, elvárásokat teremtettek mind a munkavállalói, mind a munkáltatói részről a munkahelyi tanulásban és annak támogatásában (*Stéber–Kereszty, 2015b*). A gazdasági versenyképesség fontos szempont a kormányzat és a politikai döntéshozók számára is, akik szintén elismerik a munkahelyi tanulás kulcsszerepét (*A new skills agenda for Europe, European Commission, 2016*). A munkával kapcsolatos felnőttkori tanulás segít abban, hogy az emberek megfeleljenek képességeikkel a munkaerőpiacon, reagálni tudjanak a kihívásokra. Ezek a tanulási tevékenységek támogatják és növelik a gazdasági vállalkozások versenyképességét, illetve az egyének foglalkoztathatóságát is.

A 2015. évi foglalkoztatási iránymutatások kimondták, hogy az oktatási és képzési rendszereknek növelniük kell a hatékonyságukat és eredményességüket a munkaerő készségi szintjének javítása és a készségkereslet és -kínálat kezelése érdekében. A felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési program prioritásai között is megjelent a munkahelyi tanulás például a rugalmasság és hozzáférés prioritása vonatkozásában, ahol célként határozták meg a hozzáférés bővítését, amit a munkahelyi környezetben történő tanulás elérhetőségének javításával és az információs és kommunikációs technológiák hatékony használatával kívánnak elérni (*New priorities for European cooperation in education and training, European Commission, 2015*).

A *Bruges-i közleményben* (*European Commission, 2010*), *A felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programban* (*European Commission, 2015*) és a *Rigai nyilatkozatban* (*European Commission, 2015*) meghatározott középtávú célkitűzések között szerepel a munkaalapú tanulás és a folyamatos szakmai képzés erősítése a szakképzés területén. Az unió javaslata szerint:

- a) a munkaalapú tanulás minden formáját támogatni kell;
- b) szakmai továbbképzésben és a felnőttképzésben a munkaalapú tanulást kombináltan kell alkalmazni;
- c) kombinálni kell a munkahelyspecifikus készségek és a szélesebb, transzverzális készségek fejlesztését (*European Commission*, 2013).

Nemzetközi vizsgálatok a munkahelyi tanulás vonatkozásában

Napjainkban néhány nemzetközi adatbázis áll rendelkezésre a munkahelyi tanulás vizsgálatára vonatkozóan, melyek eltérő kutatómetodológián alapulnak, ezért nem hasonlíthatók össze teljes egészében. Ezeket az adatokat a folyamatos szakmai továbbképzési felmérés (CVTS),¹ az európai munkakörülmény-felmérés (EWCS)² és a felnőttoktatási felmérés (AES),³ illetve a munkaerő-felmérés (LFS)⁴ alapján lehet becsléni. Az említett felmérések alapján az EU-ban a foglalkoztatottak átlagos részvételi aránya a formális és nem formális, munkalapú szakmai továbbképzésekben 20% felett van, amely igen alacsony mértékű (*Cedefop*, 2015b 8.).

A CVTS 1993 óta vizsgálja a munkáltató által támogatott képzéseket a 10 főnél több alkalmazottat foglalkoztató vállalatok esetében. Ez a felmérés tartalmazza a folyamatos szakmai képzés témakörét is a munkahelyi helyzetekben („vezetett/irányított munka közbeni képzés”). A vizsgálat nem fed le minden ágazatot, így a mezőgazdaságot, a közigazgatást, a rendvédelmet, az oktatást, az egészségügyet és a szociális ellátást sem. A CVTS értelmezésében on the job⁵-tréningnek tekintjük azon tanulási tevékenységeket a munkahelyen, amelyek normál munkaeszközökkel és normál munkakörülmények között zajlanak. Az „irányított munka közbeni képzés” jellemzően tervezett időtartamú, a gyakorlati tapasztalat során és a munkahelyen vagy munkaszituációban hagyományos munkaeszközökkel végzett munkaként valósul meg (*Eurostat*, 2012a, 26.).

Az EWCS⁶ 1990 óta egy alternatív forrása a munkaalapú szakmai továbbképzések számontartásának. Az Európai Alapítvány az Élet- és Munkakörülmények Javításáért

¹ Continuing Vocational Training Survey.

² European Work Condition Survey.

³ Adult Education Survey.

⁴ Labour Force Survey.

⁵ munka közbeni

⁶ European Working Conditions Surveys – Európai munkakörülmény-felmérések

az alkalmazottak foglalkoztatását és/vagy az önálló vállalkozókat nem- és életkor-korlátozás nélkül vizsgálta. A felmérésből kiderül, hogy a válaszadók az elmúlt 12 hónapban részt vettek-e on the job-képzésen (*Eurofound*, 2010). Az EWCS-felmérésben az on the job-képzés, olyan képzés, „amit munkatárs tart a cégnél”. Ez a megközelítés viszont figyelmen kívül hagyja a munkalapú tanulás azon részét, amikor külsős oktatót alkalmaznak a munkahelyeken (*Cedefop*, 2015b).

Az AES felmérését az Eurostat végzi (2007, 2011), ebben a felmérésben a munkahelyi tanulás munkalapú tanulásként jelenik meg, mint a munkáltató által finanszírozott munkához kapcsolódó formális és nem formális oktatás és képzés. Olyan kérdésekkel vizsgálták a témakört, mint hogy a munkavállaló folytat-e bármilyen tevékenységet a célból, hogy tudást és/vagy új készséget sajátítson el jelenlegi vagy jövőbeli munkájához kapcsolódóan annak érdekében, hogy növelje bevételeit, javítsa foglalkoztatási és karrierlehetőségeit (*Eurostat*, 2012b). A vizsgálat különbséget tesz a munkáltató által részben vagy teljesen támogatott tanulási lehetőségek között.

A munkahelyi tanulás formái és értelmezései a különböző vizsgálatok szerint

A folyamatos szakmai képzés

A folyamatos szakmai képzés a szükséges ismeretek és új készségek elsajátítására irányuló jelenlegi vagy jövőbeli munkához kapcsolódó tanulás, amelynek célja, hogy javítsa a munkahelyi és a karrierlehetőségeket a jelenlegi vagy egy másik szakterületen. A tanulás finanszírozási szempontból kategorizálva saját finanszírozásból vagy más szereplők, például a munkaadó finanszírozása által valósulhat meg. A vizsgálat különbséget tesz a munkáltató által támogatott tanulás típusai között is a támogatás mértékét tekintve. A munkáltató a foglalkoztatottak tanulását részben vagy teljes egészében finanszírozza közvetlenül vagy közvetve, utóbbira példa a fizetett munkaidőben megvalósuló képzés (*Cedefop*, 2015a).

A CVTS-felmérés a folyamatos szakmai képzés egyéb formájának tekinti az *aktív munkához és a munkahelyhez kapcsolódó, gyakran önszerveződésű (tér, idő, tartalom) és a tanulók igényeihez, szükségleteihez igazodó képzési formákat* (*Eurostat*, 2012.) A folyamatos szakmai képzés öt differenciált formája:

- *A vezetett munka közbeni képzés*, amelyet tervezett időtartam, gyakorlati tapasztalatszerzés jellemez, és közvetlenül munkahelyen vagy munkaszituációban zajlik.
- *A rotáció, csere, kiküldetés vagy tanulmányút*, hogy az alkalmazottak rotálása vagy áthelyezése különböző munkakörök között biztosított legyen a vállalaton belül az a céllal, hogy készségeiket fejlesszék.
- *A részvétel konferencián, workshopon, vásáron és előadáson* akkor minősül képzési tevékenységnek, ha előre tervezett, és elsődleges célja az alkalmazott képzése, fejlesztése vagy lehetőség biztosítása a tanulásra.
- *Szakmai körök, csoportok tanulásában való részvétel*, ahol a szakmai, illetve tanulócsoporthoz rendszeresen találkoznak, és közös céljuk a szakmai tanulás és a tapasztalatcsere támogatása. A részvétel csak akkor számít egyéb szakmai képzésnek, ha annak elsődleges célja a munkavállaló tanulása volt.
- *Tervezett önképzés* (pl. önirányított e-learning) akkor valósul meg, amikor az egyén tervszerű tanulási tevékenységet folytat, megtervezi a képzési időt, kiválasztja a helyszínt, és irányítja a tanulási folyamatot. Az egyén folytathat önképzést magán, állami vagy munkával kapcsolatos környezetben is, nyitott és távoktatási módszerek alkalmazásával vagy a médiából, internetről történő strukturált tanulás által.

A munkaalapú tanulás

A munkaalapú tanulás formái a szakmai továbbképzésben igen változatosak. A munkaalapú tanulás és szakmai továbbképzés sokszínűsége annak ismerve alapján jól szemléltethető. Az időtartam tekintetében a munkaalapú tanulás néhány órától akár több hónapig is tarthat, időzítése szerint pedig megkülönböztethetjük a munkaidőn kívül vagy azon belül zajló tanulást. Hasonlóan az időzítéshez, a tanulás helye szerint is kategorizálhatunk, hiszen a munkaalapú tanulás megvalósulhat a munkahelyen, azon kívül vagy ezek kombinációiként is. A tanulási folyamatban részt vevő támogató vagy oktató személy kiléte szerint megkülönböztetjük azokat a képzéseket, tanulási folyamatokat, amelyekben az oktató belső, tehát kolléga, vagy ahol külsős az oktató, aki meghatározott oktatási célra szerződött az adott szervezettel. A munkaalapú tanulási folyamat irányítása szerint lehet önszabályozó tanulás, trénerrel vagy oktatóval irányított, esetleg megvalósulhat másokkal való együttműködés által (*Cedefop*, 2015b).

Az uniós dokumentumokban⁷ a munkaalapú tanulás hangsúlyozottan a szakmai gyakorlatokkal, gyakornoki programokkal kapcsolatban jelenik meg. Ez nem véletlen,

⁷ Work-based learning in Europe: EU Commission 2013.

hiszen a munkaalapú tanulás megvalósulhat gyakornoki pozíció, szakmai gyakorlatok vagy szakmai alapképzés által, továbbá az előzőket kiegészítve irányított munka közbeni képzés (GOJT),⁸ munkahelyi rotáció, árnyékolással végzett munka vagy mentorálás és szakmai továbbképzés által is (Cedefop, 2015b).

A munkaalapú tanulás különbözőképpen épül be a szakmai gyakorlatokba például a duális szakképzésben, az iskolarendszerű szakképzésben vagy az oktatási programokban.

A duális gyakornoki rendszerek tipikusan Ausztriában és Németországban jellemzőek. Ez a konstrukció alapvetően a cégek és a képzési szolgáltatók, szakképző iskolák vagy más oktatási/képzési intézmények integrációja. A programokban a tanulók képzési idejük jelentős részét a vállalatoknál töltik és ezzel párhuzamosan vagy „váltakozó” periódusokban tesznek szert az általános és foglalkozási ismeretekre, a kiegészítő gyakorlati készségekre az iskolákban.

Az iskolarendszerű szakképzésben a munka közbeni képzési időszakok általában fedezik a szakmai vagy szakmai gyakorlati időszakokat, amelyek kötelező elemek a szakképzési programokban. Ezek az időszakok különböző időtartamúak, de a képzési program időtartamának általában kevesebb, mint 50%-át adják (gyakran 25-30%-ot vagy annál is kevesebbet).

Az oktatási programba beépülő munkaalapú tanulás például a helyszíni labor, a műhelyek, a szimulációk vagy valós üzleti/ipari projektfeladatok, amelyek célja, hogy „igazi” munkakörnyezetben fejlesszék a diákok kompetenciáit. Ebben az esetben az iskolák vagy képzési központok felelőssége, hogy közel valós vagy valós munkakörnyezetet biztosítsanak a diákoknak a tanuláshoz (Cedefop, 2015b).

A munkalapú tanulás a folyamatos szakmai képzésben⁹

A szakmai továbbképzés és a munkaalapú tanulás közötti legjelentősebb különbség, hogy amíg a szakmai továbbképzést erősen formálják a szakmai, ágazati keretek, addig a munkaalapú tanulást kevésbé.

A szakmai továbbképzés¹⁰ fogalma tágabb, alatta értjük az „alapoktatás vagy a munka világába történő belépést követő szakmai képzést, amelynek célja az egyének támogatása, hogy javítsák tudásukat és készségeiket; új készségeket sajátítsanak el, vagy átképezzék magukat további személyes és szakmai fejlődésük érdekében” (Cedefop–Tissot, 2004, 50.).

⁸ Guided on the job training.

⁹ Work-based learning in CVT.

¹⁰ A folyamatos szakmai képzés szinonimája.

A munkaalapú tanulás a szakmai továbbképzésben sokféleképpen van jelen. Ennek változatai:

- a) A cselekvés általi tanulás (tapasztalati tanulás), amelynek során az egyén alkotás, cselekvés által ismereteket, készségeket és kompetenciákat alakít ki bármely környezetben.
- b) Az on the job-képzés/tanulás (munkahelyi tanulás, ill. munka közbeni tanulás), amely átfedésben áll a munkaalapú szakmai képzéssel. On the job-képzés, vagyis „tanulás normális munkavégzési helyzetben” és munkaalapú szakmai továbbképzés is történhet munkahelyen kívül, szimulált környezetben is.
- c) A munkához kapcsolódó képzés/tanulás alatt olyan készségek tanulását értjük, amelyek a legrelevánsabbak a munkaerőpiacon, a tanulás ebben az esetben az egyéni képzési szükségletek szerint rugalmasan alakul (*Cedefop*, 2015b).

A munkaalapú szakmai továbbképzéseket gyakran biztosítják az alacsonyan képzett munkanélkülieknek is, általában visszailleszkedést célzó képzések által, erre Európában többféle gyakorlatot is követnek. Van kizárólag vagy túlnyomórészt munkán kívüli képzés, mint például a dán szakmai alapképzés rendszere. A francia integrációs műhelyekben kizárólag vagy túlnyomórészt munkahelyen történő munkalapú szakmai továbbképzés zajlik. Az említett két típus kombinációja pedig az észt munkaerőpiaci képzési programban jelenik meg (*Cedefop*, 2015b).

A CVET-felmérésben a folyamatos szakmai továbbképzés jelentése a képzési után alapoktatás vagy a munka világába történő belépést követő képzés, amelynek célja az egyének támogatása, hogy javítsák tudásukat és/vagy készségeiket; új készségeket sajátítsanak el, vagy át-, illetve továbbképezzék magukat személyes és szakmai fejlődésük érdekében (*Cedefop–Tissot*, 2004). A folyamatos szakmai képzés lényegében a felnőttkori tanulás szakmai fejlődés által orientált része.

A munkaalapú tanulás a folyamatos szakmai képzésben tervezett és strukturált tanulás, amely közvetlenül érinti a munkavállaló jelenlegi vagy jövőbeli feladatait, és szimulált vagy valós munkakörülmények között zajlik, akár a munkahelyen kívül is, de előre meghatározott tanulási feladatokkal. A munkaalapú folyamatos szakmai képzés célja, hogy biztosítsa a munkafeladatokon keresztül a munkavállaló számára szükséges készségek fejlesztését, legyen az bármilyen, például alapvető, soft vagy keresztirányú készség (*Cedefop*, 2015b).

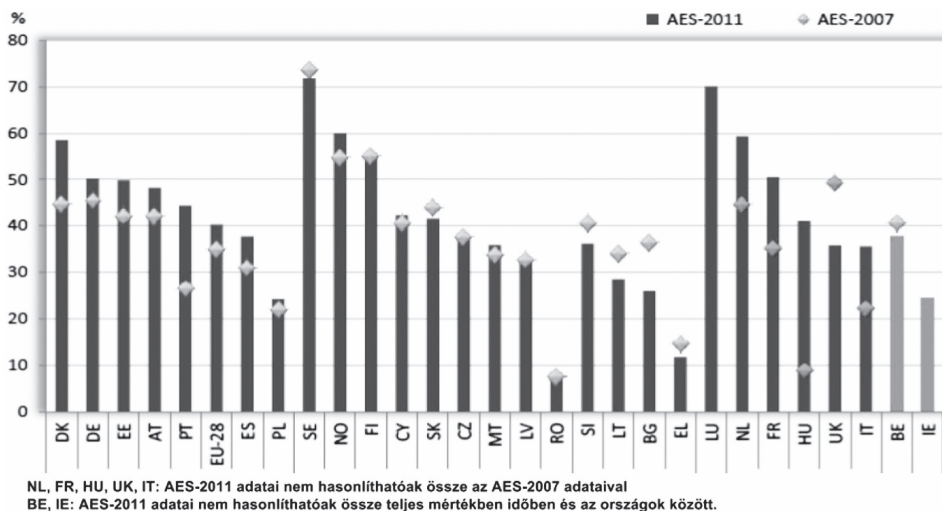
A felmérések összehasonlítási lehetőségei

A munkahelyi tanulásra vonatkozó felmérések adatainak összehasonlítását nehezíti néhány, a kutatások módszertana közötti lényeges eltérés, ilyen például a referenciaidőszak hossza, amely négy hét az LFS-ben és 12 hónap az AES-ben. A LLL fogalmát is másként értelmezik a felmérések, például az irányított munka közbeni képzés (GOJT) az LFS-ben nem szerepel, míg az AES-ben igen. Az említett felmérésekben alkalmazott kutatás-módszertani eszközök különbségei hatással vannak a különböző mutatók alakulására is. Figyelembe véve a felmérések közötti különbségeket, azok eredményei teljes körűen nem hasonlíthatók össze, inkább csak néhány érdekesség, tendencia emelhető ki (*Cedefop*, 2015a).

A munkához kapcsolódó felnőttkori tanulás és a folyamatos szakmai képzés Európában¹¹ címmel végzett kutatást a Cedefop. Jelentésében feltárja a felnőttoktatási (AES-2007; AES-2011), valamint a szakmai továbbképzési felmérés (CVTS3, 2005; CVTS4, 2010) legújabb tendenciáit.

Az AES, 2011 szerint az EU-ban átlagosan a felnőttek (25–64 évesek) 40,3%-a vett részt valamilyen formában formális vagy nem formális tanulásban a felmérést megelőző 12 hónapban. A résztvevők 34,4%-a csak nem formális tanulási tevékenységekben, 3,5%-a csak formális tanulási tevékenységekben, 2,7%-a pedig formális és nem formális tevékenységekben is részt vett. A vizsgált országokban a lakosság részvételi aránya 71,8% és 8% között mozog, a két szélső érték Svédország, ahol a legmagasabb a részvételi arány és Románia, ahol a legalacsonyabb (*Cedefop*, 2015a, 52–53.).

¹¹ CEDEFOP: *Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe* (2015).

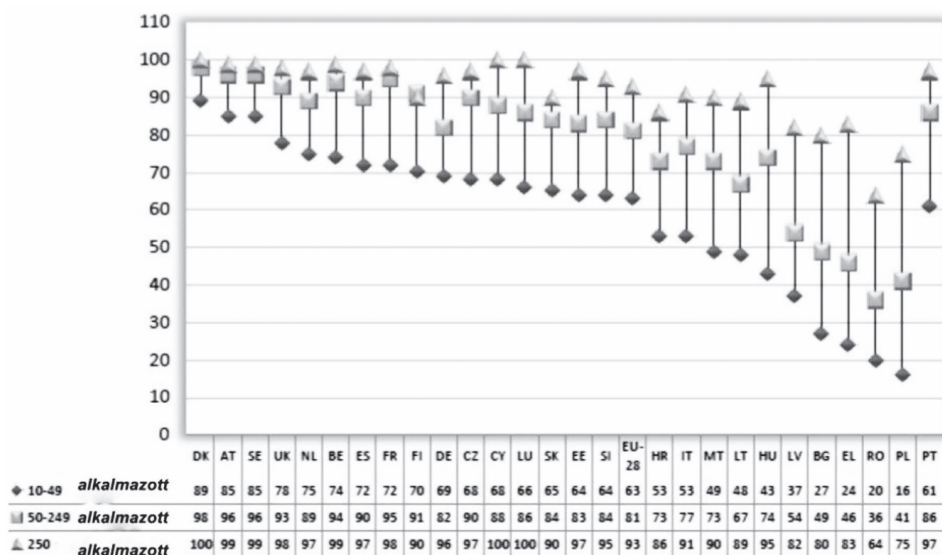


1. ábra. A felnőttek (25–64 év) részvételi aránya a formális és non-formális oktatásban és képzésben, AES-2011 és AES-2007 alapján. (Forrás: Cedefop, 2015a)

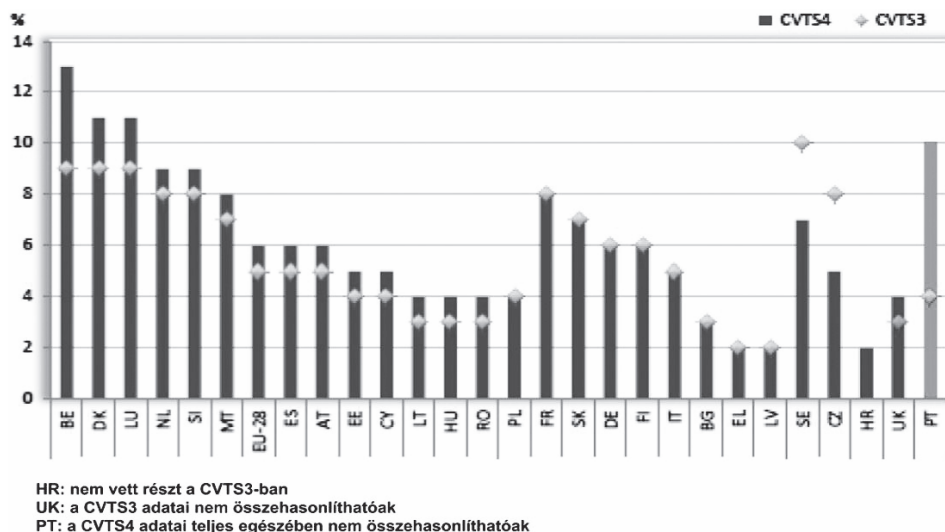
A vállalatok képzési tevékenysége

A felnőttkori tanúláshoz való hozzáférést nemcsak az egyén, hanem a munkáltató oldaláról is érdemes megvizsgálni. 2010-ben az EU-ban átlagosan az összes vállalkozás 66%-a nyújtott akár szakmai képzést vagy más képzési formát (irányított munka közbeni képzés, rotáció, konferencia vagy műhely, szakmai közösségek, tervezett önképzés) munkavállalóinak. Ez az úgynevezett képzési arány magasabb a nagyvállalatoknál (250 vagy több alkalmazott), ahol 93%, a középvállalatok (50–249 alkalmazott) 81%-a, a kisvállalkozások (10–49 alkalmazott) 63%-a biztosított képzést. 2010-ben a képzés előfordulás országok szerint a legmagasabb Dániában volt (91%), míg a legalacsonyabb (22%) Lengyelországban (Cedefop, 2015b, 62–63.). Az összes vizsgált országra igaz, hogy a nagyvállalatok gyakrabban képeznek, mint a kis- és középvállalkozások (Cedefop, 2015a, 64–65.).

Sokat elárul a munkahelyi tanulás támogatásáról a képzési óraszám is, amelyet a vállalkozások alkalmazottaik képzésére szenteltek, ezt az összes fizetett munkaidőhöz viszonyítjuk. 2010-ben az átlag az Európai Unióban 1000 munkaóra 6 óra kifizetett képzési idő volt. 1000 munkaóra vetítve az országok közötti különbségek óriásiak, például 13 óra fizetett képzési idő jut egy munkavállalóra Belgiumban, ellenben Görögországban, Horvátországban és Lettországban mindössze 2 óra (Cedefop, 2015a, 74.).



2. ábra. Képzési előfordulás és a szakmai képzést biztosító vállalatok méretkategória szerint, CVTS4. (Forrás: Cedefop, 2015)



3. ábra. A folyamatos szakmai képzésre fordított óraszám 1000 munkaórához viszonyítva (az összes vállalatra vonatkozóan). (Forrás: Cedefop, 2015a, 80)

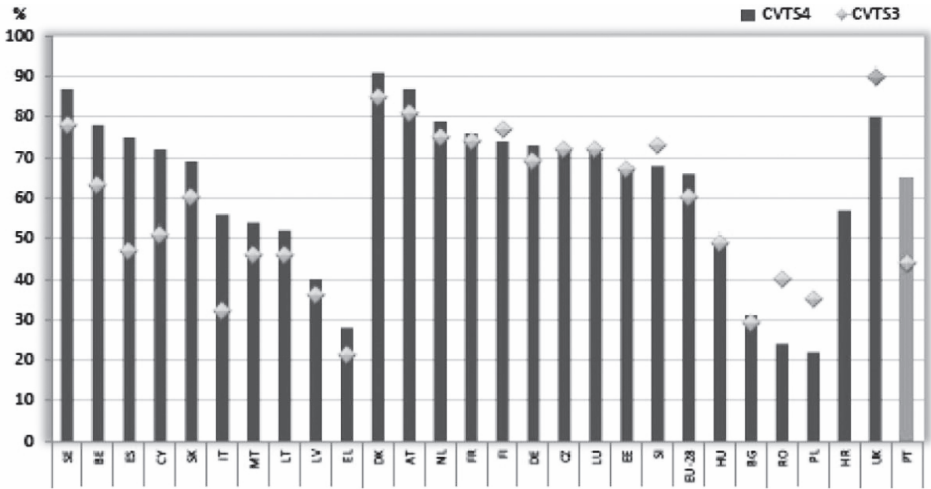
A vállalatok képzési tevékenységéről és a munkavállalói részvétel alakulásáról megállapítható néhány tendencia a CVTS4 eredményei alapján. A tanfolyamokon való részvétel például a szakmai képzés más formájában történő tanulás növekedésével párosul. Igaz

ez Franciaországra, ahol növekedés látható az irányított munka közbeni képzésnél, és az egyéb folyamatos szakmai képzés stabilitása is megmaradt, vagy Ausztriában, ahol megnövekedett az irányított munka közbeni tréning, az önálló tanulás, a konferenciákon és műhelyekben való részvétel támogatása. Egy másik tendencia is észlelhető, ahol a stabil tanfolyamokon való részvétel viszont csökkenő részvétellel párosul a szakmai képzés más formáiban. Például Dániában jelentősen csökkent az irányított munka közbeni képzés, a konferenciákon és a műhelyekben való részvétel támogatása. Egy harmadik mintázat, amikor stabil a tanfolyamokon való részvétel, de a képzés más formáiban való részvétel vegyes tendenciákkal párosul, például a Cseh Köztársaságban, Luxemburgban, Romániában vagy Svédországban (*Cedefop*, 2015a, 137–138.).

A statisztikák szerint a munkahelyek mérete és a munkahelyi tanulás lehetőségei között összefüggés mutatható ki. A vállalkozás mérete nemcsak a képzés előfordulására van hatással, hanem a dolgozók képzési részvételére is. Az Eurostat szerint a képzésben való részvétel az EU-ban a következőképpen alakul: a kisvállalkozások alkalmazottainak 25%-a, a középvállalkozások alkalmazottainak 34%-a, illetve a nagyvállalatok dolgozóinak 46%-a vesz részt szakmai képzésben vagy annak egyéb formáiban. Az alkalmazottak képzésben való részvételi aránya minden országban a nagyvállalatoknál a legmagasabb, Dánia kivételével. Két ország (Horvátország és Finnország) kivételével valamennyi országban a kisvállalkozások alkalmazottainak a részvételi aránya a legalacsonyabb (*Cedefop*, 2015a, 68.).

2010-ben az EU-ban az alkalmazottak 38%-a vett részt tanfolyamokon. Ez a leggyakoribb képzési forma, amelyet a munkáltatók biztosítanak. A kisvállalkozások alkalmazottai azonban ebben is a legalacsonyabb arányban (25%) vettek részt. Ezenfelül a szakmai továbbképzés biztosításában az európai országok kisvállalkozásai között több tekintetben is számottevő a különbség. Lengyelországban a kisvállalkozások csupán 16%-a, Dániában viszont 89%-a biztosít szakmai továbbképzést a munkavállalói számára.

A vizsgált országok között a második leggyakoribb képzési forma a tanfolyamokat követően az irányított munka közbeni képzés, ebben az EU-ban átlagosan az alkalmazottak 20%-a vesz részt. A munkahelyek méretének részvételre gyakorolt hatása itt is jelen van, hiszen a kisvállalkozások munkavállalói vesznek részt benne a legkevesebben (13%), míg a nagyvállalatok dolgozói a legtöbben (26%). Az országok közötti különbségek ezen a területen is jelentősek, a foglalkoztatott népesség legnagyobb arányban a Cseh Köztársaságban (31%) vesz részt irányított munka közbeni képzésben (GOJT), a legkisebb az irányított munka közbeni képzésben részt vevő dolgozók aránya, mindössze 6% Görögországban (*Cedefop*, 2015b, 140.).



HR: nem vett részt a CVTS3-ban

UK: a CVTS3 adatai nem összehasonlíthatóak

PT: a CVTS4 adatai teljes egészében nem összehasonlíthatóak

4. ábra. Képzési előfordulás és a bármilyen képzést (tanfolyam és egyéb formák) biztosító vállalatok aránya. (Forrás: Cedefop, 2015)

A képzések témáját illetően a legnagyobb mértékben a műszaki, gyakorlati vagy munkahely-specifikus (61%) és a transzverzális készségek fejlesztését (62%), illetve a csapatmunka fejlesztését (61%) célzó képzéseket támogatták. Műszaki, gyakorlati vagy munkahely-specifikus készségek terén az összes vállalkozás 38%-a biztosított szakmai továbbképzést a munkavállalóinak (Cedefop, 2015a, 147–148.).

Folyamatos szakmai képzések az európai uniós országokban

1. táblázat. A folyamatos szakmai képzés bármely formáját biztosító vállalatok aránya (%), a képzés formája szerint. (Forrás: Cedefop, 2015)

Ország	Irányított on the job-képzés munkaszituációban	Konferenciák, workshopok, előadások és szemináriumok	Önirányított tanulás (e-learning is)	Munkaköri rotáció, kiküldetés, tanulmányút	Tanulókörök, szakmai közösségek
EU-28	34	34	14	10	10
BE	40	40	17	14	12
BG	21	16	7	4	9
CZ	42	42	16	4	6
DK	56	63	33	22	18
DE	45	56	15	7	12
EE	36	38	21	18	8
EL	11	14	5	2	7
ES	35	23	20	7	11
FR	23	23	9	10	9
HR	25	33	8	8	6
IT	24	26	6	10	3
CY	41	38	13	12	30
LV	22	20	5	5	4
LT	23	36	14	2	14
LU	39	41	19	12	15
HU	19	28	8	4	5
MT	36	38	15	12	10
NL	39	50	29	13	17
AT	39	64	13	20	23
PL	8	11	3	2	1
PT (b)	41	30	9	6	11
RO	9	9	9	4	3
SI	47	49	12	9	15
SK	32	45	24	7	18
FI*	37	–	–	10	–
SE	50	50	19	33	6
UK	59	46	26	16	14

(b): törés az idősorban

*Finnország esetében nem tartozik minden adatsorhoz érték.

A szakmai továbbképzések és azok egyéb formáinak helyzetét a tagországokban a fenti táblázat szemlélteti, amely alapján levonható néhány megállapítás a munkahelyi tanulás helyzetére is (Cedefop, 2015a):

- a) Szinte minden országban, ahol az adatok rendelkezésre állnak, hasonlóak a részvételi eredmények a folyamatos szakmai képzésben, mint a folyamatos szakmai képzés egyéb más formáiban. Kivételt képez ez alól Litvánia, ahol az irányított munka közbeni képzésben való részvétel magasabb volt, mint a tanfolyamokon való részvétel, valamint Bulgária és az Egyesült Királyság, ahol szintén nem mutatkozott számottevő különbség a tanfolyamokon és az irányított munka közbeni képzésben való részvétel között (*Cedefop*, 2015b).
- b) Az irányított munka közbeni képzés a második leggyakoribb formája a folyamatos szakmai képzésnek csaknem minden országban. Kivételt képez ismét Litvánia (ahol az első), valamint Dánia, Ausztria és Szlovénia is (ahol az irányított munka közbeni képzésben való részvétel a rangsorban a harmadik). Az irányított munka közbeni képzés aránya különösen alacsony Görögországban (6%), és nem sokkal magasabb Olaszországban, Magyarországon, Ausztriában, Lengyelországban, Romániában és Finnországban (10–12%) sem. Azonban Görögországban, Magyarországon és Romániában az irányított munka közbeni képzés alacsony aránya párosul még a tanfolyamokon való alacsony részvételi aránnyal is. A mindkét területen hasonlóan teljesítő országok eredményei jóval közel vannak az EU-átlaghoz (22%) az Eurostat becslése szerint, vagy meg is haladják azt, legalábbis az irányított munka közbeni képzés tekintetében (Bulgária, Litvánia).
- c) Nem rajzolódik ki egyértelmű kép a többi tanulási formáról, úgymint a konferenciákra való részvételről, a workshopokról, az előadásokról és szemináriumokról. Sok országban ezek gyakoriság szerint a második és harmadik helyen állnak: második a rangsorban a tanfolyam Litvániában, Dániában, Ausztriában és Szlovéniában, harmadik a Cseh Köztársaságban, Németországban, Észtországban, Horvátországban, Cipruson, Lettországon, Luxemburgban, Máltán, Lengyelországban és Svédországban. A harmadik helyen van a rangsorban az önképzés Belgiumban és Hollandiában. A konferenciákra való részvétel, workshopok, előadások és szemináriumok különösen nagy arányúak Dániában, Cipruson, Litvániában, Szlovéniában és Svédországban, ahol több mint kétszerese az EU átlagának. Az uniós átlag alatt Belgium, Bulgária, Görögország, Spanyolország, Franciaország, Olaszország, Lettország, Magyarország, Lengyelország és Románia teljesít a képzés tárgyalt egyéb formáiban, ez esetükben alacsony részvétellel párosul a szakmai továbbképzési tanfolyamokban (22% vagy az alatti) is.
- d) Átlagosan az EU-ban az alkalmazottak 8%-a vesz részt önképzésben, beleértve az e-learninget is. A legmagasabb a részvételi arány Dániában és Németországban (11%), a legalacsonyabb pedig Bulgáriában, Görögországban, Cipruson, Lettországon és Lengyelországban (3% vagy kevesebb).

- e) A munkáltató által finanszírozott képzések közül a rotációt és cserét, kiküldetést vagy a tanulmányutakat nem gyakran használják (EU-átlag: 2%). Az országok közötti részvételi arány Svédországban a legmagasabb ezeken a területeken, ahol ez 9%, viszont a többi országban 0% és 4% között mozog.
- f) A szakmai közösségek, csoportok tanulásában és e-learninges tanulási formában az alkalmazottak átlagosan 3% -a vesz részt az EU-ban. Ezen a területen Bulgária, Ciprus, Ausztria és Szlovákia számolt be a legnagyobb a részvételi arányról, amely 8% és 10% volt.

Az Európai Unió országaiban történő folyamatos szakmai képzésről a CVTS4-vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a munkavállalói részvétel még mindig a vállalati folyamatos szakmai képzések esetében a legnagyobb, ezt követik az irányított munka közbeni képzések, a workshopok és a konferenciák.

A munkahelyi rotációban, valamint a szakmai körökben, csoportokban is alacsony szintű a részvétel. Az irányított munka közbeni tanulás a második legszámottevőbb képzési forma, és ez folyamatosan növekszik.

Összességében növekedett a munkáltatók által finanszírozott folyamatos szakmai képzéseken, tanfolyamokon való részvétel, az irányított munka közbeni képzés, az önképzés, és kisebb mértékben a konferenciákon, workshopokon, előadásokon és szemináriumokon való részvétel is.

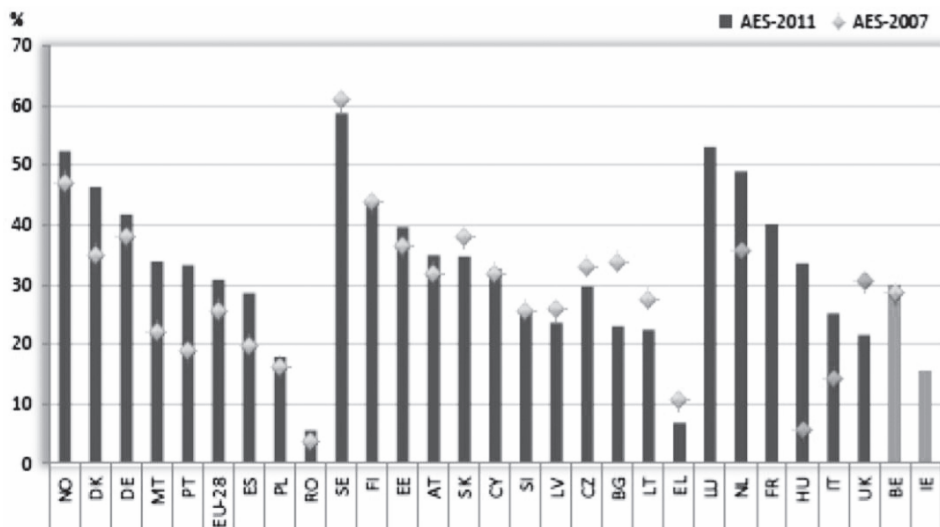
Különösen a tanfolyamok és az irányított munka közbeni képzésben való részvétel arányai váltakoznak a vállalatok méretkategóriája szerint. A részvételi arányok a közép- és nagyvállalatoknál alacsonyabbak, és a kisvállalkozások esetében a legalacsonyabbak.

A munkahelyi rotáció és a szakmai közösségekben történő tanulás alacsonyan stagnált. Az önképzés, a konferenciák, a workshopok, a szemináriumok és az előadásokon való részvétel enyhe emelkedést mutat (*Cedefop*, 2015a, 136–137.).

A munkához kapcsolódó nem formális képzések helyzete

A nem formális tanulás a tanulási tevékenységek széles skáláját lefedi, az AES értelmezésében a nem formális tanuláshoz soroljuk a tanfolyamokat, az irányított munka közbeni képzést, a workshopokat és konferenciákat, valamint a magánórákat.

Összehasonlítva az AES 2007 és 2011 közötti adatait, a munkához kapcsolódó nem formális képzési részvétel kismértékben, de növekedett az EU-ban, 25,7%-ról 30,9%-ra (*Cedefop*, 2015b, 100.).



LU: nem vett részt az AES-2007-ben

NL, FR, HU, IT, UK: az AES-2011 adatai teljes egészében nem hasonlíthatók össze az AES-2007 adataival
BE, IE: az AES-2011 adatai teljes egészében nem hasonlítható össze időben és az országok között

5. ábra. A felnőttek (25–64 év) részvételi aránya a munkához kapcsolódó nem formális oktatásban és képzésben, AES-2011 és AES-2007. (Forrás: Cedefop, 2015b)

Az AES-2011 eredményei szerint nyolc országban (Dánia, Németország, Franciaország, Hollandia, Luxemburg, Finnország, Svédország és Norvégia) több mint a felnőttek 40%-a vett részt munkával kapcsolatos nem formális képzésben. Hét országban a részvételi arány 30%–40% közötti (Észtország, Ciprus, Magyarország, Málta, Ausztria, Portugália és Szlovákia), nyolc országban pedig 20%–30% közötti (Bulgária, Cseh Köztársaság, Spanyolország, Olaszország, Lettország, Litvánia, Szlovénia és az Egyesült Királyság). A munkával kapcsolatos nem formális képzésben legalacsonyabb a részvétel Lengyelországban (16,2%), Görögországban (6,9%) és Romániában (5,6%) (Cedefop, 2015b, 54–55.).

Összegzés

Hiányoznak azok az átfogó, összehasonlítható statisztikai adatok európai és nemzeti szinten, amelyek teljes egészében lefednék a munkahelyi tanulás témakörét. A munkalapú tanulás a folyamatos szakmai képzésben azonban egyre nagyobb szerephez jut a szakpolitikákban.

Az országok öt működési modellbe sorolhatók a munkaalapú folyamatos szakmai képzést illető politikájuk szerint (*Cedefop*, 2015b):

- a munkaalapú tanulást elismerik mint rendszeres, gyakori és elfogadott folyamatos szakmai képzési módszert;
- léteznek kifejezetten munkaalapútanulás-orientált programok nemzeti, regionális vagy ágazati szinten;
- a képzési és tanulási finanszírozások lehetővé teszik a munkaalapú elemek finanszírozását is;
- a munka révén informális és nem formális módon szerzett tanulmányi eredmények elismertek;
- az érdekeltek a munkaalapú tanulást és a folyamatos szakmai képzést aktívan támogatják és ösztönzik.

A következő időszakban a munkaalapú tanulás jelentőségének további növekedése várható, amellet, hogy a témakör szakpolitikai támogatottsága jelenleg is jelentős mértékű (*Cedefop*, 2015b). Néhány tényező alakulása, amely várhatóan az említett irányba hat:

Az ágazat meghatározó, mint például a villamosipari szektor Németországban. A munkaalapú tanulás különösen hangsúlyos a szakmai továbbképzésben azokban a szektorokban, ahol gyors a technológiai fejlődés. Ezekben a szektorokban jellemzően a munkavédelem is fontos szerepet játszik, és a munkavégzésnek általában szigorú (jogi) feltételei vannak, ezért erőteljes a képzési igény a munkaalapú tanulásra, különösen a szimulációs feladatokra.

A jogszabályi követelmények és az azoknak való megfelelés. A képzési költségvetés nagy részének használatát törvény szabályozza a legtöbb országban, vagy ágazati előírások vagy vállalati szinten a kollektív szerződések. A jogi követelmények például fontos szerepet játszanak a svéd hajózási ágazatban, ahol a fedélzeti személyzetnek széles körű követelményrendszernek kell megfelelnie, s ezek teljesítéséhez meghatározott képzések teljesítése szükséges.

Az eddig említetteken túl is számos esetben célszerű alkalmazni a munkaalapú tanulást, ilyen az, amikor az újonnan felvett alkalmazottakat kell kiképezni a konkrét eljárásokban, eszközök kezelésére; az alkalmazottakat oktatni kell az új berendezések / új módszerek cégspecifikus használatára, vagy soft skilleket kell fejleszteni konkrét feladathelyzetekben. Általában a vállalkozások pénzügyi helyzete is hatással van a vállalkozások képzési tevékenységére, azonban sok uniós országban pályázatok által támogatás igényelhető a munkaalapú tanulás támogatására folyamatos szakmai képzésben.

A vállalkozások képzési igénye a munkalapú tanulásra vonatkozóan önmagában is meghatározó tényező, hiszen pozitív korrelációban áll a munkavállalók szakmai képzési igényével. Például az Egyesült Királyságban nagy az igény a munkavállalók képzésére, és a vállalatok egyre inkább előnyben részesítik az on the job-képzést az off the job-képzéssel szemben (*Cedefop*, 2015b).

Mindezeket összevetve látható, hogy igazán sokféle gyakorlata és értelmezése létezik a munkahelyi tanulásnak, s egy-egy nemzetközi felmérés le is fedti az egyes szeleteit, azonban a munkahelyi tanulás minden formáját – ideértve a munkaalapú tanulást, a munkához kapcsolódó tanulást, a munka közben történő tanulást is, legyen az formális, nem formális vagy informális – vizsgáló kutatás még nem készült. A munkaalapú tanulásnak nemcsak a munkavállalók szakmai képzésében van és lesz is a jövőben egyre nagyobb szerepe, hanem a mindennapos munkavégzésükben is, hiszen a munkahelyi tanulás informális mintázatai beépülnek abba (*Marsick–Watkins*, 2001; *Kim–McLean*, 2014; *Stéber–Kereszty*, 2015). Az említett összefüggés tudatos kezelése segíti a szervezeteket a tanulástámogatási gyakorlatuk fejlesztésében és adott esetben a tudásmedzszmentjük működtetésében is. A munkahelyi tanulás szakirodalmában léteznek olyan megközelítések, amelyek a munkahelyi tanulást csak munkavégzés közben történő tanulási folyamatként értelmezik (*Berrings–Doornbos–Simons*, 2006). A munkahelyi tanulás területén azonban a legnehezebb a vizsgálata a nem formális és az informális módon megvalósuló munkaalapú tanulásnak, ugyanakkor ez hordozza a legfontosabb információkat arra vonatkozóan, hogy napjaink átalakuló infokommunikációs társadalmában hogyan változik a munkavállalók munkahelyi tanulása. Az bizonyos, hogy a munkahelyi tanulás legnagyobb részben informálisan valósul meg, s ennek napjainkban legfőbb eszközei az infokommunikációs eszközök, az újmédia, különösen pedig a kollaboratív médiaeszközök használata (*Forgó*, 2009; *Thomas–Akdere*, 2014). Ugyanakkor ezek használatára vagy a munkahelyi tanulásban betöltött szerepére egyik nemzetközi felmérés sem tér ki, így amikor a munkához kapcsolódó tanulás tendenciáiról beszélünk, annak egy jelentős része mégis homályba merül.

Célszerű lenne az európai uniós országokra kötelező adatszolgáltatást legalább részben bevezetni erre a területre is. A különböző, már meglévő felmérések módszertanát praktikus okokból érdemes lehet összefésülni, hogy az adatok komplexen kezelhetők legyenek, hiszen hiába készülnek a területre irányuló cselekvési tervek, ha a probléma nem vizsgálható komplexitásában, csak egy-egy szeletében. A munkahelyi tanulás gyakorlata, szokásai nagymértékben függenek az adott ország kulturális szokásaitól és politikai gyakorlatától, de a szervezetek számára is az egyik legfontosabb gazdasági versenyelőnyt a munkavállalók tudásának hatékony kezelése és fejlesztése jelenti. Ha az összes uniós tagországot átfogó fejlesztési projekteket és forrásokban gondolkodunk

közös gazdasági érdekek mentén, akkor fontos lenne, hogy a felnőttkori tanulás jelentős formájáról, a munkához kapcsolódó tanulásról is átfogó és naprakész képet kapjunk folyamatosan frissülő adatok mentén, az ötévente felvétellel kerülő felmérésekből kiragadott néhány kérdésre adott válaszokból összerakott mozaikok helyett.

Irodalomjegyzék

- Cedefop (2015a): *Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe: a statistical picture*. Publications Office of the European Union Cedefop research paper No 48., Luxembourg.
- Cedefop (2015b): *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper No 49., Luxembourg.
- Cedefop (2015c): *Unequal access to job-related learning: evidence from the adult education survey*. Publications Office. Cedefop research paper. No 52., Luxembourg.
- Cedefop (2015d): *Who trains in small and medium-sized enterprises: characteristics, needs and ways of support*. Publications Office. Cedefop research paper. No 50., Luxembourg.
- Cedefop – Tissot, P. (2004): *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*. Publications Office, Luxembourg. <http://bookshop.europa.eu/en/terminology-of-vocational-trainingpolicy-pbTI5703499/>
- Council of the European Union – European Commission (2010): *The Bruges communiqué*. <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2010/75928.pdf>
- European Commission (2010): *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. 3.3.2010 COM(2010), Brussels.
- European Commission (2011): *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (2011/C 372/01)*. Brussels.
- European Commission (2013): *Work-Based Learning in Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179en.pdf
- European Commission – EACEA – Eurydice (2015): *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

- European Commission (2015): *New priorities for European cooperation in education and training (2015/C 417/04)*. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN)
- European Commission (2016): *A New Skills Agenda For Europe – Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. European Commission, 10.6.2016 COM(2016) 381 final, Brussels. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en>
- Eurofound: *European working conditions surveys*. <http://www.eurofound.europa.eu/surveys/ewcs>
- Eurostat (2012a): *CVTS 4 manual: version 6*. https://circabc.europa.eu/sd/a/76f1c351-6b9c-497a-b3b0-876820d91507/1_MANUAL_Version6.pdf
- OECD (2011): *OECD Skills Strategy. Towards an OECD Skills Strategy*. <https://www.oecd.org/edu/47769000.pdf>
- BERRINGS, M. G. M. C. – DOORNBOS, A. J. – SIMONS, P. R. J. (2006): Methodological Practices in On-the-Job Learning Research. *Human Resource Development International*, 9.(3.). 333–363.
- FORGÓ Sándor (2009): Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 8–9. sz. 91–96.
- HALÁSZ Gábor (2013): Élethosszig tartó tanulás: XXI. századi oktatási paradigma vagy múló divat? In KRAICINÉ SZOKOLY Mária – PÁPAI Adrienn – PERJÉS István (szerk., 2013): *Európai léptékkal. Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere című kutatóegyetemi alprojekt eredményei*. Eötvös Kiadó, Budapest. 13–26.
- KIM, S. – MCLEAN, G. (2014): The Impact of National Culture on Informal Learning in the Workplace. *Adult Education Quarterly*, 64 (1). 39–59.
- MARSICK, V. J. – WATKINS, K. E. (2001): Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89. 25–33.
- STÉBER Andrea – KERESZTY Orsolya (2015): Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 2015/9–10. 30–44.
- STÉBER Andrea – KERESZTY Orsolya (2015b): A munkahelyi tanulás támogatási formái – a tudásmenedzsment szerepe. Az elméleti kutatások kritikai elemzése. *Szakképzési Szemle*, 2015/4. 34–52.
- THOMAS, J. K. – AKDERE, M. (2014): Social Media as Collaborative Media in Workplace Learning. *Human Resource Development Review*, 12 (3.). 329–344.

A kötet szerzői



Berényi Sára Fruzsina

(Budapest, 1977) az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia Programján másodéves doktorandusz hallgató. Egyetemi oklevelét 2004-ben matematika tanárszakon szerezte az ELTE TTK-n. Egyetemi tanársegéd a Budapesti Gazdasági Egyetemen. Doktori témája az egyetemi hallgatók tanulmányi eredményessége munkaerőpiaci szerepvállalásuk tükrében.



Hegyi-Halmos Nóra

(Greifswald, Németország, 1974) egyetemi adjunktus, 2006 óta az ELTE PPK oktatója. 1996-ban a Budapesti Tanítóképző Főiskolán tanító szakon, 1999-ben az ELTE BTK-n pedagógia szakon és 1999-ben a JPTE FEEFI-n humán szervező szakon szerzett diplomát. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában 2016-ban védte meg *Az iskolai pályorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben – A pedagógusok vélekedései a pályorientáció iskolai szerepéről a gimnáziumokban* című doktori értekezését.



Kasza Georgina

(Pápa, 1979) történelemtanári és szociológusi végzettséget szerzett az ELTE-n. 2015 óta az ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia Programjának hallgatója. Doktori témája a hazai felsőoktatás nemzetköziesítése.



Kraiciné Szokoly Mária

címzetes egyetemi docens az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetben, több doktorandusz témavezetője. Több mint 30 éve dolgozik a felsőoktatásban, több szak alapítója és indítója, pedagógiai és felnőttképzési szakértő. Kutatási területe a pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák változása, a felnőttképzés módszertani megújítása, valamint a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kulturális eszközökkel történő segítése. Tagja az MTA Pedagógiai Bizottság Andragógiai Albizottságának, a Magyar Pedagógiai Társaság alelnöke, szerkesztő bizottsági tagja az *Új Pedagógiai Szemle* és a nevelstudomany.elte.hu online folyóiratnak.



Pap Anna

(Budapest, 1991) az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia Programjának másodéves doktoranduszhallgatója. Tanulmányait az Eötvös Loránd Tudományegyetemen végezte, elsőként 2013-ban, a Pedagógiai és Pszichológiai Kar Andragógia alapszakán, majd 2015-ben andragógia mesterképzésében szerzett diplomát. Emellett 2015-ben elvégezte a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógia alapszakát is. Doktori tanulmányait 2015-ben kezdte meg, doktori kutatásában a tanulási zavarokkal küzdők helyzetét vizsgálja a hazai szakképzésben.



Mérei Zsófia

(Budapest, 1985) alaplómáját 2009-ben az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, mesterdiplomáját 2011-ben az ELTE PPK andragógia szakán szerezte. Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia program doktoranduszként 2013-ban abszolutóriumot szerzett. Disszertációja az utógondozott fiatal felnőttek társadalmi hátrányait és azok kompenzálási lehetőségeit tárgyalja, kutatási témája az utógondozott felnőttek társadalmi integrációjának kérdései.



Stéber Andrea

(Körmend, 1989) doktorjelölt az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia Programján. 2011-ben Győrben, az NYME Apáczai Karon végzett andragógia alapszakon, majd 2013-ban az ELTE PPK andragógia mesterszakán szerzett diplomát. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában 2016-ban abszolvált. Kutatási területe a munkahelyi tanulás informális és non-formális lehetőségei a tudásmenedzsmenttel összefüggésben. Emellett képzési és fejlesztési szakreferensként dolgozik a Doctusoft Kft.-nél, ahol többek között a tudásmenedzsment területéért felel.

Az új évezred gyors társadalmi és gazdasági változásai, valamint a globális munkaerőpiac kialakulása jelentős változásokat hoztak az oktatás, így a felnőttképzés és a felsőoktatás világában. A formális iskolai rendszerű képzések mellett, előtérbe kerültek azok a nem formális, gyakran a munkahelyi környezetben megvalósuló felnőttképzésformák, amelyek alapját képezik a tudásmenedzsmenten alapuló tanulószervezetek szélesebb körben történő kialakulásának. A felnőttképzési kutatások fontosságát mutatja, hogy az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolában immár egyre több hallgatóval működik az Andragógiai Program, amelynek célja, hogy olyan fiatal andragógus kutatókat képezzen, akiknek munkássága hozzájárul ahhoz, hogy tudományosan megalapozottabbá váljon a felnőttképzés elmélete és gyakorlata.

A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei: változások és fejlesztések a felnőttképzésben és a felsőoktatásban c. kötet a 2016. évi doktoranduszok számára kiírt doktori iskolai pályázati felhívásra elkészült pályaművekből válogat. A tanulmányok a szakképzésre és a felsőoktatásra fókuszálva tematikai sokszínűséggel reagálnak a felnőttképzés aktuális kihívásaira, egyes szerzők elméleti, mások gyakorlati megközelítéssel elemzik a szakpolitikai változásokat, a nemzetköziesedés egyre fontosabb jelenségeit, a felnőtt tanulás módszertani kérdéseit.



ISBN 978-963-284-867-9



9 789632 848679