

XXIX. ÉVFOLYAM 2013

REGIONÁLIS SZEMLÉLET
Tanuló társadalom, tudásgazdaság

SZAKMAI GYAKORLAT
Kommunikáció és együttműködés

TANULÁSI KUDARCOK
Felnőttek lemorzsolódása

Szakképzési Szemle

VOCATIONAL TRAINING REVIEW ■ RUNDschau DER BERUFSBILDUNG

2013. 3. SZÁM

Szakképzési Szemle

NEMZETI MUNKAÜGYI HIVATAL
SZAK- ÉS FELNÖTTKÉPZÉSI IGAZGATÓSÁG
FOLYÓÍRATA

VOCATIONAL TRAINING REVIEW ■ RUNDschau DER BERUFSBILDUNG

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Erdei Gábor, elnök
Bruckner László, ügyvezető elnök
Garai Péter, felelős szerkesztő
Angyal László • Birher Nándor
Boros István • Fekete Balázs
Katona Miklós • Klész Tibor
Kozma Gábor • Marton József
Odrobina László • Rettegi Zsolt
Szebeni Kinga

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG MUNKÁJÁT KOORDINÁLJA

a Nemzeti Munkaügyi Hivatal
Jogi és Kommunikációs Főosztálya
szakesfelnottkepzeslapok@lab.hu

E-MAIL

BORÍTÓTERV

Iscsu Molnár István

TÁRSALAPÍTÓ

Magyar Szakképzési Társaság

SZAKKÉPZÉSI SZEMLE

MEGRENDELHETŐ

szakesfelnottkepzeslapok@lab.hu

KIADÓ

Nemzeti Munkaügyi Hivatal
1089 Budapest, Kálvária tér 7.

TELEFON

06 1 303 9300

WEB

www.munka.hu

FELELŐS KIADÓ

a Nemzeti Munkaügyi Hivatal főigazgatója

TÖRDELŐ

Zsidik Katalin

NYOMDA

Metris Nyomdaipari és Kereskedelmi Bt.
1031 Budapest, Keve u. 43/A.

FELELŐS VEZETŐ

Lengyel Tamás, ügyvezető

ISSN 0237-2347

A Szakképzési Szemle folyóiratot a Nemzetgazdasági Minisztériummal kötött NFA KA 1/213 támogatási megállapodás alapján és a Nemzeti Foglalkoztatási Alap Képzési Alap részének támogatásával valósult meg.

TARTALOMJEGYZÉK

BENKE MAGDOLNA

- 5 A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés

DOBSZAI BARBARA – VÁMOSI TAMÁS

- 23 A középfokú szakképző iskolák és a vállalati szféra együttműködési jellemzői a szakmai gyakorlati képzés tükrében

KERÜLŐ JUDIT

- 43 A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai

MOLNÁR GYÖRGY

- 59 „A tanulás színterei felnőtt- és időskorban” című kötetről
(Recenzió)

BENKE MAGDOLNA

A TANULÓ RÉGIÓK, A TANULÓ KÖZÖSSÉGEK ÉS A SZAKKÉPZÉS

ABSZTRAKT

Az utóbbi évtizedekben általánosan elismertté vált, hogy a környezetünkben tapasztalható új jelenségek megértéséhez és kezeléséhez nem elég a hagyományos ágazati megközelítés, s egyre inkább elfogadásra talált a regionális szemlélet létjogosultsága. Ez a szemlélet kiemelt figyelmet fordít a tudásra, a tanulás, az oktatás és a képzés regionális összefüggéseire. Az új kihívásokra megoldást keresve új elméletek és koncepciók születnek: a tanuló társadalom, a tudástársadalom, a tudásgazdaság mellett ott találjuk a multi-diszciplináris tanuló régió koncepciót, amelynek az egyik legfontosabb jellemzője a különböző szereplők közötti együttműködés egy adott térségen belül. Írásomban bemutatom a tanuló régió koncepció előzményeit, a fontosabb tanuló régió koncepciókat és azok közös vonásait. Felhívom a figyelmet egy hiányzó elemre, nevezetesen a középfokú szakképzésre. Az utóbbi időben a tanuló régió diskurzus folytatása mellett egyre erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre. A tanuló régiók és a tanuló közösségek közötti kapcsolat vizsgálata során arra a következtetésre jutottam, hogy a tanuló közösségek jelenthetik a kiindulópontot, a csírákat a tanuló régiók kialakulásához.

Kulcsszavak: tanuló régió, tanuló közösség, innováció, helyi tudás, partnerség

BEVEZETÉS

Az utolsó évtizedekben számos kihívás – a környezetünkben zajló gyors változások, a globalizáció, az innováció szerepének felerősödése, a munka világának átalakulása – irányította rá a figyelmet a tanulásra és a tudásra, mint a legfőbb erőforrásra. Nyilvánvalóvá tette, hogy a gazdasági és társadalmi folyamatok térbeli alakulásának vizsgálata nélkülözhetetlen ahhoz, hogy sikeres válaszokat találjunk az új kihívásokra. Általánosan elismertté vált, hogy a hagyományos ágazati megközelítés nem elégséges az új jelenségek megértéséhez és kezeléséhez, s az elemzésekben egyre inkább elfogadásra talált a regionális megközelítés létjogosultsága. Ez a regionális szemlélet alapvetően közgazdasági és gazdaságföldrajzi indíttatású, ám miután egyik kiemelt vizsgálati köre a tudás és a tudás-teremtés, ezért természetes módon irányult figyelmé az oktatás és a képzés regionális összefüg-

gése felé. Az oktatás és a képzés központi és helyi szintű irányításával kapcsolatban is egyértelmű lett, hogy a képzés mentén felmerülő egyre súlyosbodó feszültségek nem kezelhetők a hagyományos ágazati szemlélet keretein belül. A problémák megoldásában egyre nagyobb szerep vár a partneri kapcsolatokra, az összes érintett fél bevonásával folyó kommunikációra, a párbeszédre, a közös cél elérése érdekében az eltérő érdekek egyeztetésére. A párbeszéd különös jelentőséget kap a helyi folyamatokban, a lokális szintű fejlesztésekben. Ezért értékelődik fel a helyi tudás és mindazon tudáshordozó szerepe, amely közreműködhet a helyi tudásteremtésben. Az új feltételrendszerben – megoldást keresvén az új kihívásokra – új elméletek és koncepciók születnek: a tanuló társadalom, a tudástársadalom és a tudásgazdaság formációk mellett ott találjuk a tanuló régió koncepciót, amelynek egyik legfontosabb jellemzője a partnerség, a térségen belül a különböző szereplők, aktorok közötti partneri viszony. A partnerek között megjelennek a gazdasági élet szereplői, az önkormányzatok, a különböző állami és magánintézmények, az oktatási és képzési szolgáltatások, valamint a tudományos élet és a civil társadalom képviselői.

A TÉMA ELŐZMÉNYEI

Az 1980-as évektől kezdődően számos – egymással közvetlen vagy csak közvetett kapcsolatban álló – tudományterületen bukkantak fel és erősödtek meg olyan gondolati elemek, amelyek kedveztek a több tudományterület közös halmazához tartozó „tanuló régió” koncepció, koncepciók megszületéséhez.

AZ EMBERI ERŐFORRÁS MENEDZSMENTTUDOMÁNY HOZZÁJÁRULÁSA A TANULÓ RÉGIÓ KONCEPCIÓ KIALAKULÁSÁHOZ

Az emberi erőforrás menedzsment tudomány ráirányítja a figyelmet a bizalomra épülő, a kreativitásnak teret adó felhatalmazásra. E tudomány „jövő modelljében” végbemegy a felelősség átruházása a hierarchia mind alacsonyabb szintjeire. A felhatalmazásra alapozott menedzsmentfilozófia teret ad az önmegvalósításra törekvő, kezdeményező és felelőséget vállaló munkavállaló újszerű fejlesztésének. Decentralizációs törekvések jelennek meg a rugalmasság fokozása és a gyors válaszreakció elérése érdekében. A szervezeti belső erőforrások növekvő szerephez jutnak a versenyképesség javításában. Ennek feltétele a kollektív, közösen elsajátított szervezeti tudás.

A vállalati kultúrának, a szervezeti tanulásnak és a szervezeti bizalomnak kitüntetett a funkciója a vállalati értékteremtésben. A szervezeti tanulás lényege, hogy az egyéni tudásokat miként lehet eredeti és szinergikus módon úgy kombinálni, hogy abból többlettudás szülessen. Az új modell egyik legfontosabb üzenete szerint a szervezet kultúrájához köthető implicit, rejtett tudás jelenti valamely szervezet számára a legnagyobb, tartós versenyképességet hordozó erőt (BAKACSI, 2004: 316).

AZ INNOVÁCIÓS FOLYAMATOK KUTATÁSÁNAK HATÁSA

Az innovációs folyamat lényegi eleme Lundvall szerint az interaktív tanulás (LUNDVALL, 2002: 1–22), amely a szereplők között kialakuló kölcsönhatás keretében történik. Az inno-

váció tág értelmezési és vonatkoztatási körébe (műszaki, technikai, társadalmi) beletartozik a technológia, a módszerek, az eljárások megújulása. A társadalmi innovációs folyamatok ugyanakkor nem működnek a partnerség, a társadalmi párbeszéd, a közösségépítés fejlesztése nélkül. A lokalitásnak az innovációt segítő kooperáció helyszínéként történő értelmezésével jelentek meg a helyi/regionális együttműködés és innováció új formái. Országos szinteken számos akció és projekt indult el. Jellemző programok az egyetemek és az ipar kapcsolatát tanulmányozó kutatások, regionális egyetemek és képző központok létrehozása, ipari parkok születése, regionális tanulóközpontok kialakítása.

A REGIONÁLIS DIMENZIÓ MEGERŐSÖDÉSE

A regionális fejlesztésért felelős szakemberek és politikusok világszerte felismerték, hogy a centralizált gazdaság, döntően az ágazati jellegű fejlesztéssel párosulva egyre kevésbé volt működőképes, s helyébe a lokális, helyi fejlesztések igénye és a komplex, integrált megközelítés lépett. A múlt század 80-as éveiben körvonalazódó új modell rugalmasabb termelési és demokratikusabb társadalmi mechanizmusokat hívott életre. Főbb elemei közé tartozik a döntési folyamatok decentralizálása, a hierarchikus viszonyokat felváltó együttműködés előtérbe kerülése, a civil szféra szerepének erősödése, az alulról építkező, de a különböző szintek összhangját megteremtő stratégiai szemlélet, valamint a döntések és a végrehajtás átláthatóbbá tétele. Ennek értelmében bekövetkezett a versenyképesség és az innovációs képesség összekapcsolása: olyan környezet létrehozása volt a fejlesztések célja, amely lehetővé teszi a vállalatok egymás közötti kölcsönhatását, egymástól való tanulását és a hálózatok kialakulását.

ALULRÓL ÉPÍTKEZŐ FEJLŐDÉS

A tanuló régió koncepció kialakulásának szempontjából az egyik legfontosabb eszmei háttér az alulról építkező (bottom-up) fejlődés elmélete, amelynek gyökerei a 18-19. századig vezetnek vissza (RAY, 1999: 524). Hasonlóan jelentős hatása az a gondolat, amely szerint a területi fejlődésben a belső erőforrásokra kell támaszkodni. Ide kapcsolódik a szakirodalomból az endogén fejlődés fogalma is. Az endogén fejlődés alulról induló folyamatot jelent, amelynek keretében a helyi erőforrásokat használják fel. Az adott helyi folyamatok terminológiai értelemben attól válnak endogénné, ha az illető közösség ráébred saját erőforrásainak tudatára, és úgy dönt, hogy ezek az erőforrások képezik majd a fejlődés alapját. Ehhez az is szükséges, hogy a közösség ténylegesen rendelkezzen a kérdéses erőforrások felett (RAY 1999: 521–538).

A HELYI TUDÁS FELÉRTÉKELŐDÉSE

A globalizációs folyamat erősödése magával hozta a helyi tudás szerepének felértékelődését. A földrajzi helyzet relatív értelmezése átalakult: az egyes centrumokhoz való közelség helyett az adott földrajzi helyek elérhetősége került a középpontba. Az elérhetőség, a kapcsolatteremtő képesség a virtuális térben is biztosítható, sőt, ki is válthatja a hagyományos értelemben vett fizikai közelségű kapcsolatteremtést. Castells szerint az információs korban a hely, a lokalitás, a valós tér jelentőségével szemben egyre meghatározóbb lesz egy új térbeli

forma, az „áramlástér”, vagyis a hálózatokhoz kapcsolódó „áramlások tere” (CASTELLS, 2005: 533). Az egyes országok, és azon belül a régiók és kistérségek szintjén a kérdés közép-pontjában a helyi szerveződés felértékelődése, a helyi tudáscentrumok és tudásklaszterek kialakulásának feltételrendszere áll. Egy másik jelentős felismerés szerint a tudásteremtés szervezeten belüli új útjai az informális tanuláson nyugszanak. Ennek fényében irányult a figyelem a tanuló szervezetek (a tanulás, mint társadalmi interaktív folyamat), a cselekvés közbeni tanulás, a hálózati tanulás és az akciókutatás jelentőségére. Mindezek jelentős mértékben hozzájárultak a lokalitás, a „hely” regionális szerepéről való gondolkodás megújulásához, a lokalitásnak az innovációt segítő kooperáció helyszínéként történő értelmezéséhez.

TUDÁS ALAPÚ GAZDASÁG VS. TANULÓ GAZDASÁG

A tanuló régió fogalom megszületéséhez vezető folyamatban jelentős szerepe volt a tudás alapú gazdaság és a tanuló gazdaság koncepcióknak. A tudás gazdaság vagy a párhuzamosan használt tudás alapú gazdaság fogalma az „új gazdaság” szinonimájaként jelenik meg, s hangsúlyozza, hogy a fejlett gazdaságokban végbemenő növekedésben és innovációban a tudás és a tanulás elsődleges szerepet játszik (LUNDEVALL, 2002: 1–22). A globális verseny miatt a szervezetek legfőbb erőforrása az alkalmazottak tudása és együttműködési képessége. Mivel a tudás gazdaság innováció által vezérelt, ezért működéséhez elengedhetetlen a jól prosperáló innovációs rendszerek megléte. A vállalatok kiszervezik az alacsony hozzáadott értékű aktivitásokat, a döntő hangsúly a magas hozzáadott értékű, alkotó jellegű tevékenységekre irányul. Egyes szakértők a „tudás alapú gazdaság” helyett szívesebben használják a „tanuló gazdaság” kifejezést, mivel az szerintük inkább magában foglalja az innováció fogalmát, és az innováció dinamikusabb értelmezésére utal. Ezzel szemben a tudás alapú gazdaság elméleteiben elfogadott statikus értelmezés inkább a specializált tudástárakhoz való hozzáférésre helyezi a hangsúlyt. Lundvall értelmezése szerint a kortárs gazdaság mint „tanuló gazdaság” jelenik meg, ezzel szemben az OECD szakértői sűrűbben használják a „tudás alapú gazdaság” kifejezést.

A fentiekben vázolt elméleti összefüggések elméleti háttérrel és egyben elméleti keretet biztosítottak a tanuló régió koncepciójához. A regionális tudomány és az innovációs elméletek fejlődése, a menedzsment tudományok kiterjedése a szervezeti tanulás, a tudás gazdaság és a tanuló gazdaság fogalmainak meghatározására mintegy előkészítették a terepet egy olyan új koncepció megszületéséhez, amely felhasználja a bemutatott új tudományos megközelítéseket, ugyanakkor úgy alakítja azok hangsúlyait, hogy azonos építőelemekből új struktúra, új minőség születik. A helyi, lokális tudás és a lokális gazdaság szerepének felértékelődése, az alulról jövő kezdeményezések, a kreativitás és az innováció tágabb értelmezése, az implicit tudás jelentősége a versenyképességben, a partnerség szerepe egy adott térség fejlesztésében, ismert tételek voltak már a tanuló régió koncepció megjelenése előtt. A tanuló régió koncepció a hangsúlyok átrendezésével teremtett új minőséget.

A TANULÓ RÉGIÓ KONCEPCIÓK ALAKULÁSA

A tanuló régió koncepciók háttérében különböző elméleti iskolák és viták álltak, amelyek hatással voltak a tanuló régió koncepció formálódására.

A FONTOSABB TANULÓ RÉGIÓ KONCEPCIÓK BEMUTATÁSA

A tanuló régió koncepció megalapozása STORPER (1993), FLORIDA (1995), ASHEIM (1996) és MORGAN (1997) nevéhez, innováció- és a gazdasági földrajz tudományokat művelő szakemberekhez kötődik. A tanuló régió lényegi eleme a szervezeteken belüli és szervezetek közötti tanulási folyamat (FLORIDA, 1995: 527–536). Florida kiemeli a belső kapcsolatok mellett a külső kapcsolatok jelentőségét is. Úgy látja, hogy a partnerségben rejlő források hatékony kiaknázása érdekében a szervezetnek elkerülhetetlen tanuló szervezetté alakulniuk. Florida szerint a tanuló régiók a tudás és a gondolatok gyűjtőhelyei és tárházai, s az általuk nyújtott környezet vagy infrastruktúra elősegíti, megkönnyíti a tudás, a gondolatok és a tanulás áramlását.

WOLFE (2002: 1–36) rámutatott, hogy a tanuló régió koncepció értelmezésében eltérés mutatkozik Észak-Amerika és Európa között. Az észak-amerikai megközelítésben a tanuló régiók összekapcsolódnak a vezető egyetemek és kutató intézetek tudás-infrastruktúrájához kapcsolódó minőség fontosságával a tudás-alapú, fejlett technológiát alkalmazó gazdaságban, amely magasan képzett szakmunkásokat „termel”, vonz és tart, mint például a Szilícium-völgy. Az európai értelmezés szerint – a fentivel ellentétben – a tanuló régiók elemzése sokkal inkább azt a hozzájárulást vizsgálja, amelyet a társadalmi tőke és a bizalom eredményez a vállalatok közötti sűrű kapcsolati hálózatok és az interaktív tanulás folyamatának támogatása keretében. ASHEIM(1996: 379-400) a tanuló régiót úgy definiálja, mint a tanuló szervezetek és az interaktív tanulás területi és intézményi beágyazódásának megjelenítését. Itt a hangsúly arra a szerepre helyeződik, amelyet az együttműködés és a kollektív tanulás játszik a regionális alapú tanuló szervezetekben, amelyeket regionális fejlesztési koalícióknak tekintenek. Az interaktív tanulás hangsúlyozása rámutat az együttműködés fontosságára, s elvezet a nem-piaci és nem-gazdasági faktorok jelentőségéhez, a társadalmi tőkének (például a bizalomnak) az intézmények, a régiók és a nemzetek gazdasági teljesítményében betöltött szerepéhez (PUTNAM, 1993: 35–42). LUNDVALL (1996: 1-17) szerint a tanuló régió koncepció két lényeges premisszával rendelkezik. Az innováció a társadalom különböző érdekcsoportjainak együttműködésen és kölcsönhatáson alapuló tanulásától függ, amely számos feltétel teljesülését jelenti: rendszerszerű megközelítés érvényesítése; nyitott rendszer, átjárható határok; koalíciók, egyesülések fejlesztése és kialakítása; a partnerség, együttműködés építése és szorgalmazása. Emellett Lundvall kiemeli, hogy a helyi környezet megfelelő feltételeket biztosít az együttműködésen alapuló tanuláshoz, mivel közősek a célok, a megoldandó problémák, az érdekek, a múlt, a megélt történelem, a rendelkezésre álló infrastruktúra; ugyanakkor a behatárolt földrajzi méret közel hozza egymáshoz a szereplőket, ezáltal elősegíti az együttműködést és az egymástól tanulást.

A legújabb megközelítések szerint a tanuló régiók csak a fenntartható fejlődéssel összeegyeztethető módon alakulhatnak ki: a tanuló régióban az egyének és a közösségek együtt tanulják, hogyan kell megteremteni a gazdasági fellendülést, a társadalmi tőkét és az ökológiai fenntarthatóságot (LONGWORTH, 2012).

A nemzetközi szervezetek és az Európai Unió is fontosnak tartja a tanuló régió koncepció által nyújtott lehetőségeket. Részben ennek alapján kezdte meg az EU a regionális politikák új generációjának kialakítását, amelynek célja az innováció intézményi kapacitásának fejlesztése a kevésbé fejlett térségekben. A tanuló régió koncepció megjelenése ugyanakkor új dimenziót nyitott a szakképzésfejlesztés regionális összefüggései vizsgálatának is (NYHAN, 2007: 16–45).

A hazai értelmezések között Kozma Tamás hangsúlyozza a tanuló régió koncepció „erőnyő” jellegét (KOZMA, 2010: 203–25). A tanuló régió koncepció megjelenik a gazdaságföldrajzban, az egész életen át tartó tanulásban, és úgy is felbukkanhat, mint valamely politikai koncepció eleme. A koncepció politikai értelmezései azt mutatják, hogy a tanuló régió alkalmat nyújt arra, hogy megtapasztaljuk, hogyan létezhetnek, működhetnek együtt az alulról jövő és a felülről jövő kezdeményezések. Kozma Tamás felhívja a figyelmet arra, hogy az egész életen át tartó tanulás keretében megvalósuló programok regionális és helyi szintű szerveződésének az országos szerveződéshez képest várhatóan magasabb szintű a hatékonysága, továbbá a szervezeti tanulás formájában történő megvalósulása az egész életen át tartó tanulás eddig ismert értelmezése mellett új értelmezéshez és új alkalmazási lehetőséghez vezet el bennünket. Egy másik írásában Kozma Tamás ívet von a regionális fejlesztésekkel kapcsolatos elgondolásokról az 1970-80-as években megfogalmazott „művelődési városközpontoktól” az 1990-2000-es években elindított „tanulóregiók” mozgalmaig (KOZMA, 2012: 275–98). Utal Cooper-re, aki rámutatott, hogy a „részvétel” döntő eleme a regionális folyamatoknak, amelyek a civilek bekapcsolódása nélkül csak fejlesztések maradnának, s nem lennének „szerves” fejlődések. Németh Balázs kiemeli, hogy a főbb tanuló régió felfogások között meghatározó lett az OECD-féle értelmezés, amely a tanuló városok és régiók fejlesztését innovációs rendszerek fejlesztéseként fogja fel (NÉMETH, 2006: 3–15). Erdei Gábor a tanuló régió koncepció sokszínűségére utalva hangsúlyozza, hogy a régiók nyitottsága és a horizontális hálózatok kapcsolódása biztosítja a máshonnan érkező, megtermékenyítő tudás áramlását, és ez ad teret az új tudás létrehozásának is (ERDEI, 2008: 1–15). Balázs Éva a versenyképesség területi és társadalmi összefüggéseit vizsgálva rámutat, hogy vannak olyan térségek az országban, amelyek el tudtak mozdulni a versenyképesség felé, s szerinte ebben az oktatásügynek is szerepe volt (BALÁZS, 2009). A tanulmány szerzőjéhez az a tanuló régió megközelítés áll legközelebb, amely egy régióban a résztvevők széles körének összefogásával és interaktív tanulási folyamatával, a társadalmi tőke szerepének erősítésével mozgósítja a helyi erőforrásokat és aknázza ki az innovációs kapacitásokat

MI A KÖZÖS AZ EGYES TANULÓ RÉGIÓ KONCEPCIÓKBAN?

A tanuló régió koncepciók közös lényegi eleme a szervezeten belüli és szervezetek közötti tanulási folyamat, egy tanulási partneri viszony, amely gyakorta a társadalmi tőkéhez és a szervezeti bizalomhoz kapcsolódva jelenik meg, és a vállalatok közötti kapcsolati hálózatok és az interaktív tanulás folyamatának támogatása keretében eredményez hozzáadott értéket, innovációs hozadékot a szereplők számára. Fontos közös feltételként jelenik meg a párbeszéd, a dialógus, a partnerség, a lokális tudás jelentőségének felismerése, az innovációs folyamatok beindítása, az alulról jövő kezdeményezések, a hálózatok kialakítása és együttműködése. A tanuló régióra úgy is lehet tekinteni, mint olyan stratégiára, amely hosszú távú partnerség alapú fejlesztési stratégiákat formál, mely stratégiák az innovációnak és a változásnak a tanuláson nyugvó folyamatait indítják el. Ebben az összefüggésben stratégiai fontossága van az emberek, a szervezetek, a hálózatok és a régiók tanulási kapacitásának. Ugyanakkor az „új gazdaságban” a tudásteremtés és a tanulás lényegében inkább társadalmi, mint piaci folyamat.

Ezen építő jellegű közös elemek mellett létezik egy másfajta jellemző is: a tanuló régió koncepciók kizárólag az egyetemeket jelölik meg partnerként az innovációs folyamatban. A középiskolák kimaradnak a tanuló régiókkal kapcsolatos fejlesztési folyamatokból.

A KÖZÉPFOKÚ SZAKKÉPZÉS MELLŐZÉSE A TANULÓ RÉGIÓ KONCEPCIÓKBAN

A tanuló régió koncepciók közös tulajdonsága, hogy kizárólag a felsőfokú oktatásra és képzésre koncentrálnak. Ez abból fakadhat, hogy a tanuló régió koncepció forrásának tekinthető területi innovációs modellekben sincs utalás a középfokú oktatásra és képzésre, csak a felsőfokú oktatást és képzést, azon belül is az egyetemeket jelölik meg innovációs partnerként. A tanuló régió koncepciók annak ellenére nem emelik be a vizsgált összefüggésrendszerek körébe a középfokú oktatást és képzést, hogy egyrészt eltérő mértékben ugyan, de minden országban találhatóak olyan térségek, amelyek nem rendelkeznek felsőfokú képzési intézményekkel, távol helyezkednek el az úgynevezett tudás-központoktól, s ily módon közvetve sem tudnak részesei lenni az egyetemi kutatásokat és fejlesztéseket hasznosító regionális, illetve klaszter-fejlesztéseknek. Másfelől, noha a koncepciók egyik alapeleme a partnerségre való építés, nem veszik figyelembe azokat a potenciális együttműködő partnereket, amelyek középfokú oktatási és képzési intézményekként a térségek jóval nagyobb hányadában vannak jelen, mint a felsőfokú intézmények. Ezen intézmények mellőzése gyengíti a tanuló régió koncepciónak azt a törekvését is, amely az alulról jövő kezdeményezéseket szorgalmazza. Ily módon különösen az elmaradott kistérségekben sérül az az erő, amely a helyi tudást, azon belül a rejtett tudást szeretné hasznosítani a hátrányos helyzetből való kitörésben azáltal, hogy mozgósítja a helyi kihasználatlan erőforrásokat (BENKE, 2013: 68). Mivel az elmaradott térségekben az országos átlagot jóval meghaladja az alacsony iskolai végzettségűek aránya, logikai úton is könnyen belátható, hogy ott a középfokú végzettség is relatíve magasnak számít. Ha fontos a helyi erőek bekapcsolása a fejlesztési folyamatokba, akkor a helyben legmagasabb végzettséggel rendelkezők bevonása és lehetséges partnernek tekintése lehetne mozgósító erejű a tágabb közösség irányába is.

Felmerül a kérdés, hogy vajon miért marad ki a középfokú szakképzés a tanuló régió koncepciókból. A lehetséges okok között szerepel az innováció forrását tekintve a burkolt „top-down” szemlélet, az innováció fogalmának szűkített értelmezése, a középfokú szakképzéssel kapcsolatos presztízs-problémák, és felmerülhet mind a vállalatok, mind a középfokú szakképző iskolák „távolsága” attól a partneri szereptől, amelyet a tanuló régió koncepció megfogalmaz. A partnerség kölcsönös bizalmon alapuló együttes cselekvést jelent egy közös cél elérése érdekében. Hazai tapasztalatok alapján felmerül a kérdés, hogy vajon a vállalatok viselkedése és a szakképző iskolák „túlélési stratégiái” mennyire kedvezhetnek a valódi partneri szerepek kialakulásának. A képző intézmények a tanulás, a képzés piaci funkcióit és jellegét erősítik azokat leképezve, s nem tisztán magát a tanulási folyamatot. A középfokú szakképzési rendszerek célja a gazdaság (elsősorban rövidtávú) igényeinek gyors kielégítése, s a piaci követelményekből fakadó feladatok végrehajtása kevés teret hagy az iskolák számára lényegi, valódi partneri szerepek megformálására. Hasonló feszültséggel küzdenek más piacgazdaságok is.

A MEGOLDÁS LEHETŐSÉGE, KÍSÉRLET, PRÓBÁLKOZÁSOK

A tanulás nem elsősorban a kvalifikációk és jártasságok megszerzése miatt fontos, hanem mint az innovációs folyamat és a javak előállítási folyamatának integráns része. Helyi fejlesztéseknél lényeges szerepet tölthet be az a tudás, amely az iskolából, a helyi tapasztala-

tokból, az iskolai és tanműhelyi gyakorlatokból, a munkatapasztalatokból származik. Jelentős hozadékkal járhat a kiaknázatlan erőforrásokra történő odafigyelés, a rejtett tudás feltárása is.

Izgalmas tapasztalatokról számolnak be holland kutatók: a szakképző iskolákat, mint potenciális tudásközpontokat vizsgálják (KUPPER, 2007: 1-16). A kutatócsoport szerint a regionális tudásközponttá válás feltételei: a tudás társadalmi funkciójáról és szerepéről alkotott közös vízió megszületése; a szervezeti kultúra, amely támogatja a tudásmegosztást; egyéni és szervezeti képességek megléte ahhoz, hogy részt vegyenek szervezetek és diszciplínák közötti teamekben; valamint elégséges idő, pénz és eszközök a szükséges tevékenységek ellátására. A jelen helyzet egyelőre Hollandiában is azt mutatja, hogy a vállalatok nem szívesen működnek együtt az iskolákkal a szokásos „rutin” jellegű tevékenységeken túl.

A TANULÓ RÉGIÓK ÉS A FEJLESZTÉSPOLITIKA

A tanuló régió koncepció komoly ígéretet jelent a fejlesztési politika számára az egész életen át tartó tanulás támogatásával. Európában és a világ sok más országában különböző fejlesztési projektek segítik a tanuló régió koncepciójának erősödését és elterjedését: az EU számos eszközt hívott életre a tanuló régiók népszerűsítésére. Az Európai Bizottság több olyan projektet és programot támogatott, amelyek tanuló régiók létrehozását célozták meg. Ilyen program volt például az R3L+ program (Regions and its relationship to Lifelong Learning), a TELS (TOWARDS A LEARNING SOCIETY), a PENR3L (PASCAL EUROPEAN NETWORK OF LIFELONG LEARNING REGIONS). De Európán kívül a világ számos pontján – Kanadától Ausztráliáig – találkozhatunk hasonló, a tanuló régiók fejlesztését célzó programokkal.

Európában az egyik legnagyobb szabású projekt Németországban valósult meg 2001 és 2008 között, „Learning Regions Network” címmel. A programot a német kormány finanszírozta és az EU Szociális Alapja támogatta. A német tanuló régió mozgalom értékelése utólag azt mutatta, hogy az elindított körülbelül 80 projektnek a fele tudott csak fennmaradni a támogatás megszűnésekor, vagyis csak a programok fele vált „fenntarthatóvá”. Szakértői jelentések kiemelik, hogy a tanuló régió koncepció tartalma és céljai nem találtak mindig megértésre és kielégítő fogadtatásra az érdekelt döntéshozók körében. Németországban a fenti projektet egy életközeli projekt követte 2009-től, „Learning on Place” címmel. A „hely” szerepének felértékelődése a régióval szemben a helyi érdekeltek és a helyi partnerségek erőteljesebb bekapcsolásának szándékát jelzi a fejlesztési folyamatokban (KEARNS ET AL, 2010: 4-7).

A tanuló régió koncepció fenti példája arra utal, hogy a tanuló régiók kialakításának folyamata gyakorta nehezen volt megragadható az érintettek, a helyi döntéshozók és a résztvevők számára, ami akadályozta a tervezést. A könnyebb tervezhetőség, a sikeresebb megvalósítás érdekében az elmozdulás igénye jelentkezett egy egyszerűbben kezelhető vonatkoztatási kör irányába. Ezzel párhuzamosan a fejlesztési projektekben felerősödött a lokalitás, a térbeli behatárolhatóság fontossága. Az egyik legfontosabb fejlesztési hálózat folyamatban lévő fejlesztései már a tanuló városokra koncentrálnak (l. a PASCAL hálózat tanuló város irányultságát).

A TANULÓ RÉGIÓK HELYETT TANULÓ KÖZÖSSÉGEK?

A szakirodalom tanulmányozása alapján megfigyelhető, hogy az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre. A szakmai terminológiában a tanuló közösségek megnevezés sokféle tartalmat takar. Gyakran úgy jelenik meg, mint egy átfogó, általános kifejezés, amely széles értelmezésben magában foglal mindenféle tanuló közösséget, így a tanuló városokat és a tanuló régiókat is. Ezek a megközelítések a szűkebb vagy tágabb helyi közösségekre és a helyi fejlesztésekre fókuszálnak, olyan kezdeményezéseket vizsgálva, amelyekben a tanulásnak központi szerepe volt. Számos esetben viszont oktatási intézmények tanuló közösségeit, elektronikus vagy virtuális tanuló közösségeket értenek a fogalom alatt. (Az amerikai szakirodalomra főleg ez utóbbi jellemző.) Kozma Tamás a társadalmi tanulás mérésére irányuló kutatással kapcsolatban azt javasolja, hogy a területi-társadalmi egységeket (térségeket, környékeket, tágakat stb.) a vizsgálatok során a bennük folyó tanulás alapján is hasonlítsák össze, s úgy tekintsenek rájuk, mint tanuló közösségekre (KOZMA, 2010).

A KEZDETEK

A tanuló közösségek fogalma az 1970-es évekre nyúlik vissza. A „Tutorials in Letters and Sciences Program” 1970 tavaszán Monte Capanno-ban zajlott, majd később a San Jose Állami New College-ban. A Tutorial kísérlet volt az egyik első eredeti próbálkozás a tanuló közösség megalkotására, amely a résztvevőitől innovatív gondolkodást várt el. Sokak szerint a Tutorials kísérlet volt a megalapozása a Tanuló Közösségek Mozgalomnak (BAZZICHELLI, 2008:54).

A HAGYOMÁNYOS, SZŰKEBB, INTÉZMÉNYI ÉRTELMEZÉS

A tanuló közösségek egyik hagyományos, tanulási intézményi értelmezése az iskola világhoz kötődik. A cél itt a tanulók tanulási folyamatának átfogó segítése, az iskolai kudarcok és az iskolán belül a különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok leküzdése. Ezek az eredmények a szolidaritás, a cselekvő részvétel és az iskolán belüli párbeszéd támogatásából fakadnak. Tanulmányi siker és társadalmi párbeszéd akkor érhető el, ha az iskolák tanuló közösségekké válnak. Ehhez az iskoláknak, mint közösségeknek kaput kell nyitniuk a tágabb közösség tagjai számára, és ösztönözniük kell a kommunikációt, a párbeszédet az összes társadalmi ágenssel, a tanárokkal, a városházával, a családokkal, a tanulókkal, a környező vállalkozásokkal, a megújulást segítő társaságokkal és egyéb helyi szervezetekkel. Castells szerint ez a folyamat kevésbé kapcsolódik ahhoz, hogy mi történik az osztályteremben, sokkal inkább arra fókuszál, hogy milyen kapcsolatok alakulnak ki az új technológiák segítségével az oktatás helyszínén, a tanulók otthonai és a közéleti helyek között (CASTELLS, 1996:13–18).

A tanuló közösségek koncepció felfogható úgy is, mint sokéves nemzetközi oktatásfejlesztési projektek eredménye. A legsikeresebb és leginkább elismert példák az USA-ban, Kanadában, Koreában és Brazíliában születtek. Ezek közül is kiemelkedik a „School Development Programme” (USA), amely a Yale egyetemen kezdődött 1968-ban, az „Accelerated Schools” projekt (USA), amely a Stanford Egyetemen született 1986-ban és a

„Success for All” projekt, amely Baltimore-ból indult 1987-ben. Mindhárom programot az jellemzi, hogy az iskolák és közösségük társadalmi és kulturális átalakulására koncentrálnak, amit a párbeszéd megtanulásán keresztül érnek el. Az említett tanuló közösségek projekteknek a megvalósítás tekintetében két fontos eleme van: a felelősség növelése és a közösség közös döntése arról, hogy az iskola átalakul tanuló közösséggé. A tanuló közösség fogalom eltérő mélységű használatának bizonyítéka, hogy például az USA-ban tanuló közösség alatt főleg virtuális tanuló közösségeket és intézményi tanuló közösségeket értenek. Utóbbiak arra a tevékenységre utalnak, amikor az osztályok, az iskolák, a főiskolák az oktatási intézményekben kiscsoportos oktatással és kollaboratív tanulási módszerekkel kívánják támogatni a közösségi érzés kialakulását és a közös tanulást.

AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS POLITIKÁJÁNAK HATÁSA

Az előzőknél komplexebb értelemben kezelve a fogalmat, a tanuló közösségek (tanuló városok, tanuló régiók) megjelenése 1996-tól gyorsult fel. Az 1996-os év az egész életen át tartó tanulás európai éve volt, megszületettek a témában az OECD és az UNESCO riportjai. Ezek a dokumentumok ráirányították a figyelmet azokra a sürgős akciókra, amelyek az egyes társadalmi, kulturális, gazdasági és környezeti kihívások terén közvetlenül a civil és a közösségi szinteken jelentek meg. Az Európai Unió és az OECD Élethosszig tartó Tanulás és Tanuló város-régiók kezdeményezésein kívül fontos terepe volt a fejlesztéseknek Angliában a kormányzati kezdeményezésű „Learning Communities Network”, amelynek célja a tanuló városok fejlesztése és tanulmányozása. Ugyancsak jelentős fejlesztések történnék Ausztráliában – például az Ausztrál Tanuló Közösségek Hálózata –, s kiemelkedő szerepe van a nemzetközi hálózatként működő „PASCAL Observatory”-nak is. Az egész életen át tartó tanulás elvének is köszönhető, hogy a lokalitás, a „hely” funkciója megváltozott, s a hagyományos várostervezés helyett egyre inkább a tanuláson alapuló közösségfejlesztés kerülhet a fejlesztési elgondolások középpontjába.

AZ ÉLHETŐ HELY VÍZIÓJA

A tanuló közösségek számos megközelítése létezik. Egy klasszikus vízió szerint a tanuló közösségekben az üzleti szféra, a gazdaság, iskolák, főiskolák és egyetemek, szakmai szervezetek és a helyi önkormányzatok szorosan együttműködnek annak érdekében, hogy a közösséget minden szempontból, fizikailag, gazdaságilag, kulturálisan és mentálisan kellems, élhető helyé tegyék. A tanuló közösségekben senkit sem zárnak el a tanulástól, s arra ösztönzik a közösség emberi erőforrásait, hogy a közösségen belül minden erőforrás, tehetőség, jártasság és tudás az egész közösség számára legyen hozzáférhető (LONGWORTH, 2001:4).

A „RUSSIAN EGG” – A MATRJUSKA BABA KÉPZETE

Faris hangsúlyozza a „learning community of place”, a hely tanuló közössége fogalom elhelyezésének fontosságát a tanuló közösség „zavaros és zavarba ejtő” irodalmán belül (FARIS, 2006:1). A „hely” értelemszerűen magában foglalja a szomszédságot, a települést, a várost és a régiót (ily módon a tanuló közösség fogalom igen gyakran a tanuló város szino-

nimájaként jelenik meg a szakirodalomban). Faris a szerteágazó fogalomhasználat rendszerezésére a tanuló közösségek fogalmát úgy értelmezi, mint a társadalmi-kulturális tanulásba beágyazott koncepciót a tanulási környezetek bővülő skáláján. Szemléltetésében a „Russian egg”-hez, egy orosz Matruszka babához hasonlatosan illeszkednek egymásba az egyes tanuló közösségek, a legkisebb kiterjedésű tanuló köröktől a legtágabb, virtuális globális tanuló közösségekig bezárólag. Faris kiemeli, hogy a tanuló közösségek mindegyik típusa működhet virtuálisan, nélkülözheti a közvetlen személyes interakciót. Emellett minden tanuló közösség típusnak közös eleme, hogy a tanulás kétirányú, interaktív társadalmi folyamatként zajlik bennük. A Faris féle Matruszka babában a tanuló közösségek következő típusai helyezkednek el: legkívül a *virtuális globális tanuló közösségek*, (ilyen például a CISCO tanulási akadémiaja); alatta következnek valamely *„hely” tanuló közösségei*, (ide tartoznak a tanuló szomszédságok, a tanuló városok és a tanuló régiók, helyi szabályozással, az egész életen át tartó tanulást társadalmi-kulturális célként s egyúttal szervező elvként kezelve). Ezen belül találhatóak a *tanuló szervezetek*, (jellemzően kis- és közepes méretű vállalatokban, a tanulás támogatását stratégiai célnak tekintik). Még beljebb találhatóak az *intézményi tanuló közösségek* (az oktatási intézményekben támogatják az együttműködésen alapuló tanulást és a kiscsoportos oktatást). A *gyakorlati közösségek* tagjai azonos érdeklődési körű, azonos szakmával rendelkező szakemberek, művészek, akik eredetileg szigorúan személyes jelenléttel kívántak egymástól tanulni. Végül a legbelső helyet a legkisebb kiterjedésű, a legszűkebb hatókörrel rendelkező *tanuló körök* foglalják el. Jellemzőjük, hogy a kis létszámú csoportok tagjai kölcsönös érdeklődésre számot tartó tanulási tevékenységet folytatnak. Fontos tevékenységük a kiscsoportos vita is (FARIS, 2006:2-4).

Miközben méltányolom Faris fogalom-rendszerező törekvését, amellyel megpróbál rendet tenni a tanuló közösségek meghatározásainak kuszaságában, ugyanakkor az általa alkalmazott hasonlatot mégsem tartom igazán helyesnek, mivel azt a hamis látszatot keltetheti, hogy a tanuló közösségek valóban úgy épülnek fel, hogy a tágabb magában foglal egy szűkebbet és az egy még szűkebbet stb. Ezzel szemben a fenti tanuló közösség típusok csak a nagyságuk és a kiterjedésük körük szerint felelnek meg a Faris által bemutatott egymáshoz viszonyított helyüknek.

A VEZÉRELT RENDSZEREKTŐL AZ ÉLŐ RENDSZEREKIG

Egy újabb megközelítés rendszerszemléletű alapokon nyugodva a vezérelt rendszerektől jut el az élő, tanuló rendszerekig, és a fenntartható fejlődés elvét alapvetőnek tartva foglalkozik a tanuló közösségekkel. Clarke a közösségek tanuláshoz való viszonyát a kapcsolat, a hely, a cselekvés és az érdekek mentén vizsgálja. A tanuló közösségek kialakulásához fontos jártasságok ebben a megközelítésben a következők: a hálózati kapcsolati, az összekötő, a megújulási, a kiemelkedési és a rendszerező jártasság (CLARKE, 2009:183–197).

A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS KÖVETELMÉNYE

Egy kialakulóban lévő konvergencia figyelhető meg a lokalitáson alapuló tanulásra és a részvételi megközelítésekre irányuló tervezési, kormányzási és oktatási diskurzusoknak

a fenntartható fejlődésre irányuló törekvésében. Ezzel kapcsolatban megjelenik a többszereplős tanuló közösségek támogatását szolgáló stratégiák kifejlesztése, amelyek az együttműködő tanulásban való részvételt, a fenntarthatóság szempontjait és a globális polgárrá válás folyamatát segítik. A helyi lokalitást gyakran szomszédsággként, városi és regionális léptékkal határozzák meg, mivel ezek jól azonosítható és értelmes kontextust jelentenek, amelyen belül a társadalmi tanulás, a részvétel és a cselekvés könnyebben értelmezhető és segíthető. A fenntarthatóság biztosításának kihívása minden területi szinten új stílust, új rendszert követel a részvételen alapuló kormányzásban és az állampolgári részvételben, de elsősorban a lokális szinten. Ez az új stílus a civil társadalom nagyobb elköteleződését, hajlandóságát és képességét jelenti arra vonatkozóan, hogy részt vegyen a fenntartható fejlődést szolgáló döntési folyamatokban. Ez mindenekelőtt az oktatás és a tanulás ügye. A fenntarthatóságot szolgáló tanuló közösségek erőteljes szerepet kapnak a helyi tervezés és a globális tudatú, de az adott hely feltételrendszerén alapuló oktatás közötti folyamat alakításában is. Ebben a folyamatban új elemként már a „tanuló érintettek, tanuló érdekelt felek” (learning stakeholders) fogalom is megjelenik (MORGAN, 2009:1).

AZ EU ÚJ, KÖZÉRTHETŐBB VÍZIÓJA

A legfrissebb európai uniós megközelítés a tanuló régió politikai üzenetét, küldetését próbálja közérthetőbben megragadni. Mögötte szűkebb és kevésbé szigorú tudományos háttér húzódik meg, mint a tanuló régió koncepció esetében. Tudományos háttere nem utal regionális fejlesztésekre, területi innovációs modellekre, és nem helyezi kitüntetett szerepbe az egyetemeket a partnerségi folyamatokban, mint az a tanuló régiók esetében történik. Ugyanakkor a tanuló régiók kritériumainak többségét megpróbálják belefoglalni az új, talán közérthetőbb fogalomba. Szembeötlő különbség, hogy a tanuló közösségek ebben az összefüggésrendszerben nem jelzik az oktatási és képzési partnerek lehetséges vagy kívánatos körét. Úgy tűnik, próbálkozások folynak arra vonatkozóan, hogy a tanuló közösségek töltsék be azt a szerepet, amit korábban a politikai fejlesztések a tanuló régióknak szántak, úgy, hogy a regionális fejlesztésekből és az innovációs modellekből származó örökség itt nem kap már szerepet.

Nem a közösség anyagi gazdagsága és erőforrásainak bősége számít, s nem a lakóhelyűl szolgáló település mérete. Ezen új megközelítésben a tanuló közösségeket aszerint értékelik, hogy a közösség milyen módon működik együtt, miként használják az erőforrásokat, s ezáltal mennyiben járulnak hozzá a város vagy a lakosok tanulási kapacitásának építéséhez, fejlesztéséhez. Ennek megfelelően a tanuló város – mint tanuló közösség – értékelése relatív és nem abszolút mércével történik. Az értékelés lényegét az képezi, hogy a közösség teljesítményét a rendelkezésre álló, hozzáférhető és a potenciális, lehetséges erőforrásokkal vetik össze. A tanuló közösségek kialakulásában jelentős szerepe van a hagyományok nélküli, újszerű partnerségeknek. A tanuló közösségekben mindenfajta tanulásra – az első lépések megtételétől a legmagasabb szintűig, a formálistól a nem-formális és informális tanuláshoz – úgy tekintenek, mint ami értékes és gazdagítja a közösséget. A polgárok tanulással kapcsolatos érdekeltisége és kapacitása a tanuló közösség legértékesebb erőforrásának számít (GEJEL, 2012).

NÉHÁNY TANULÓ KÖZÖSSÉG FEJLESZTÉSI PROJEKT TAPASZTALATAI

Az egyik úttörőnek tekinthető angol projekt, a Learning City Network tapasztalatai szerint meg kell tanulni, hogyan lehet kialakítani és fenntartani a partnerségeket az összes közösségi szektorban, s hogyan lehet erősíteni mindenki részvételét a közösségi politikában, különösen azokat, akik előzőleg távol maradtak attól, s meg kell tanulni azt is, hogyan kell értékelni a teljesítményeket (NIACE, 1998).

Hume, a globális tanuló falu, az egyik legsikeresebb ausztrál projekt színhelye. A projekt sikerének fő mozgatórugója az lehet, ha beleszövik az egész életen át tartó tanulást a helyi közösségek munkájába, ha támogatást kapnak a városi tanácstól és annak magasabb rangú tisztviselőitől, valamint a projekt tanácsadó bizottságától, továbbá, ha építeni tudnak a projekt személyzetének és a közösség önkénteseinek elkötelezettségére és „szenvedélyességére” (WHEELER-PHILLIPS-WHITE 2005:31).

Egy jelentős ázsiai populációval rendelkező angol városban a tanuló közösség fejlesztésére irányuló legsikeresebb kezdeményezések között szerepelt egy ázsiai örökség megőrzési program, amely nemcsak az ázsiai etnikai közösségeket kívánta szolgálni, hanem hidat akart építeni a társadalom többi csoportjával. (Ennek értelmében például 2000 óta a muszlim kulturális események elsődlegesen a nem muszlimokat célozták meg.) Közösségi kredit keretrendszer dolgoztak ki, többek között az önkéntes munkások tanulásának elismerésére és értékelésére. A szomszédsági tanulási tervezés folyamatát olyan akciókutatási megközelítés jellemzi, amely a közvetlen tanulási kimenetekkel szemben inkább magára a tanulási folyamatra helyezi a hangsúlyt (MCNULTY, 2005).

Hat, igen különböző adottságú tanuló városra kiterjedő kutatás tapasztalataiból egyértelműen látszik, hogy a tanuló közösségek sikeres működése szempontjából kiemelt jelentőségű a partnerségek építése és azok folyamatos bekapcsolása a fejlesztési munkákba. A vizsgált tanuló városokban olyan hozzáadott értékek mutatkoztak, mint a hosszú távú (10 éves) előretekintés, a felnőttek alapkészségei fejlesztésének prioritása, kreatív munka a menekültekkel és a menedékjogot kérőkkel. Jelentős kezdeményezések történnek az információs és kommunikációs technológiák területén, gyakran a könyvtárak és a környéken található központok bevonásával. A tanulmányi versenyek győzteseit kérik fel, hogy támogassák a tanulást a vállalatoknál és a közösségekben. Együttműködnek más jelentős kezdeményezésekkel (például „egészséges városok”) és a helyi karrierfejlesztési és tanácsadó központokkal. A tanuló városok sikeresen megnyerik a tanulási programokhoz a korábban nem tanulókat: a nőket, a fiatalokat, a migránsokat, valamint néhány alulfoglalkoztatott és munkanélküli csoportot is (WONG, 2002:30-35).

A tanuló közösségeket a tanulás, a jártasságok és a foglalkoztatás tervezésének és szolgáltatójának új modelljeként jelenítik meg az angol Nemzeti Felnőttképzési Intézet kutatási jelentésében (YARNIT, 2006).

Kivételnek számítanak azok a kutatások, amelyek a szakképzéssel összefüggésben vizsgálják a tanuló közösségek témakörét. Kimberly és Melville azt vizsgálta, hogy a szakképzési főiskolák milyen szerepet töltenek be a közösségek kapacitásainak megteremtésében és gazdagításában, különösen a tanuló közösségek fejlesztésére koncentrálva. Elmaradott városi környezetben működő szakképzési főiskolák tevékenységének tapasztalatai

talatai azt mutatják, hogy a szakképzési főiskolák rendes körülmények között nem játszanak támogató szerepet a tanuló közösségek létrehozásában vagy fejlesztésében. A szakképzési főiskolák kizárólag a szakképzési kimenetre koncentrálnak, és ez a hozzáállás megakadályozza azt a képességüket, hogy hozzájáruljanak az oktatás tágabb hatású eredményeihez és következményeihez. A kutatás szerint jelentős feszültség mutatkozik a centralizált szakképzés-politikai keretek (amelyek között a szakképzési főiskolák működnek), illetve a regionális fejlesztésre, valamint a közösségfejlesztésre irányuló koncentráció között, amely igen gyakran a tanuló közösségeket jellemzi. A helyzetet tovább nehezíti, hogy míg a bizalomépítés, amely a tanuló közösségek formálásának egyik alapvető eleme lenne, csak hosszú távú folyamatként képzelhető el, addig számos szakképzési főiskola rövid távú szakképzés-politikai rendszerekben, rövid ideig tartó finanszírozási feltételekkel működik. Szignifikáns feszültség húzódik a szakképzési főiskolákhoz fűződő kereskedelmi, piaci kényszerek, követelmények, illetve a közösséghez való kapcsolódás igénye között, amely nem jár együtt mérhető, rövidtávú megtérüléssel (MELVILLE, 2003:9). Sürgető feladatként jelentkezik, hogy a politika szintjén foglalkozzanak a verseny és az együttműködés látszólagos ellentmondásával. Megvitatásra vár az a kérdés is, hogy a szakképzés vajon miként tud megfelelni annak a kihívásnak, hogy egyszerre tegyen eleget az alulról – a tanuló közösségek felől – érkező nyomásnak és a felülről vezérelt politikai utasításoknak (KIMBERLEY, 2003:15-16). Ausztrália felmutat néhány pozitív példát a fenti feszültségek áthidalására. Összkormányzati szintű stratégiák vannak születőben, amelyek feloldhatják az egyes ágazati részérdekeket. A szakképzéshez kapcsolódó tanulásra úgy tekintenek, mint amely több, mint egyes iparágak képzési szükségleteinek a kielégítése, s amely magában foglalja a különböző formális és informális helyek, lokalitások által igényelt, az íráshoz, számoláshoz, szocializációhoz, kommunikációhoz, rugalmassághoz és tanulási transzferhez kötődő alapvető képességeket is.

EGY ÚJ KUTATÁSI KÉRDÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ HIPOTÉZISEK

Feltételezem, hogy a tanuló közösségek léte szükséges, de nem elégséges feltételt képezhet a tanuló régiók kialakulásához. Feltételezem, hogy a tanuló régiók nem működhetnek tanuló közösségek nélkül, a tanuló közösségek halmaza ugyanakkor nem alkot feltétlenül tanuló régiót. Logikai alapon is belátható, hogy azok az elvárások, amelyek a tanuló régiókkal szemben a politika szintjén megfogalmazódtak, nem igen teljesülhetnek mezo-, illetve makroszinten, ha nem épülhetnek az alacsonyabb szinteken megjelenő sikeres részvételekre, párbeszédre, partnerségekre. Az egyes tanuló közösség típusok – jellegüktől függően – változó mértékben tudnak hozzájárulni a tanuló régiók kialakulásához. Feladataikat, kihívásaikat tekintve – értelemszerűen – a helyhez kapcsolódó tanuló közösségek állnak legközelebb a tanuló régiók koncepciójához, ezért a sikeres és életképes helyi tanuló közösségek járulhatnak hozzá legnagyobb mértékben a tanuló régiók megszületéséhez. A jelen és a közeli jövő elképzelései inkább kisebb léptékben gondolkodnak, s az aktuális EU-s fejlesztési projektek tanuló városokról és tanuló közösségekről szólnak. Ezek építőkövekként szolgálhatnak nagyobb léptékű tanuló régiók formálódásának folyamatához.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Írásomban vázoltam a tanuló régió koncepciók kialakulásának elméleti hátterét, a fontosabb koncepciókat, köztük a hazai értelmezéseket. Bemutattam, hogy a tanuló régió koncepciók közös lényegi eleme a szervezeten belüli és szervezetek közötti tanulási folyamat, egy tanulási partneri viszony, amely hozzáadott értéket teremt a szereplők számára. A koncepciók közös építőkövei a párbeszéd, a partnerség, a helyi tudás jelentőségének felismerése, az innovációs folyamatok beindítása, az alulról jövő kezdeményezések, a hálózatok kialakítása és együttműködése. Kiemeltem, hogy rajtuk kívül létezik egy másfajta közös jellemző is: a tanuló régió koncepciók az innovációs folyamatban partnerként kizárólag az egyetemeket jelölik meg. A középfokú szakképzés mellőzésének okait keresve felhívtam a figyelmet a presztízs kérdéssére, valamint az érintett intézmények partneri szerepvállalásának korlátaira. Ausztrál kutatók munkája alapján vázoltam azokat az ellentmondásokat, amelyek a szakképzés-politika centralizáltsága és a helyi tanuló közösség regionális szemlélete, illetve a szakképzési piaci igények rövid távú és a közösséget éltető bizalom hosszú távú időszükséglete között húzódik. Áttételesen utaltam egy kísérletre: holland kutatók arról számoltak be, hogy a szakképző iskolákat, mint potenciális tudásközpontokat vizsgálták. Megítélésem szerint mélyreható empirikus kutatásokra lenne szükség annak feltárására, hogy miként lehetne csökkenteni azokat a tényezőket, amelyek gátolják a középfokú oktatás és képzés érdemi bekapcsolását a tanuló régió koncepcióba és az arra épülő innovációs folyamatokba.

IRODALOM

- ASHEIM, BJORN (1996): *Industrial districts as „learning regions”: A condition for prosperity?* European Planning Studies, 4, 4. 379–400.
- BALÁZS, ÉVA (2009): *A versenyképesség területi és társadalmi összefüggései.* [Http://www.ofi.hu/tudastar/plenaris-ulesen/versenykepessag](http://www.ofi.hu/tudastar/plenaris-ulesen/versenykepessag) [2011. 05. 03.]
- BAKACSI, GYULA ET AL. (2004): *Stratégiai Emberi Erőforrás Menedzsment.* KJK-KERSZÖV Kiadó, Budapest.
- BAZZICHELLI, TATJANA (2008): *Networking: The NET as Artwork.* Digital Aesthetics Research Center, Aarhus University.
- BENKE, MAGDOLNA (2005): *A regionális és az ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben.* Felnőttképzési Kutatási Füzetek, 4. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- BENKE, MAGDOLNA (2013): *A tanuló régió – Kihívás és lehetőség.* A Debreceni Doktori iskola Neveléstudományi programja keretében készülő phd dolgozat. Témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.
- CASTELLS, MANUEL (2005 [1996]): *Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra. I. Kötet: A hálózati társadalom kialakulása.* Budapest, Gondolat – Infonia.
- CLARKE, PAUL (2009): *A practical guide to a radical transition: framing the sustainable learning community.* In: *Education, Knowledge and Economy*, vol. 3, no. 3, 183–197.

- ERDEI, GÁBOR (2008): *A vállalatok szerepe a felnőttkori tanulásban az Észak-alföldi régióban*. Phd Értekezés. Debreceni Egyetem.
- FARIS, RON, WHEELER, LEONE (2006): *Learning Communities of Place: Situating Learning Towns within a Nested Concept of Social Learning Environments*. Australian Learning Communities Conference, Brisbane.
[Http://scholar.google.hu/scholar?Q=Wheeler%2C+L.+and+R.+Faris+%282006%29.+Learning+Communities+of+Place%3A+Situating+Learning+Towns+Within+A+Nested+Concept+of+Social+Learning+Environments.+Australian+Learning+Communities&btnq=&hl=hu&as_sdt=0%2C5](http://scholar.google.hu/scholar?Q=Wheeler%2C+L.+and+R.+Faris+%282006%29.+Learning+Communities+of+Place%3A+Situating+Learning+Towns+Within+A+Nested+Concept+of+Social+Learning+Environments.+Australian+Learning+Communities&btnq=&hl=hu&as_sdt=0%2C5) (2013. 04. 10.).
- FLORIDA, RICHARD (1995): *Towards the learning region*. *Futures*, 27, 5. 527–536.
- GEJEL, JAN (2012): *Towards Learning Communities. A guide compendium*. www.learning-communities.eu. European Commission. (2013. 04.11.)
- KEARNS, PETER, KEARNS, DENISE REGHENZANI (2010): *Some strategies building learning communities and regions*. PURE, PASCAL Observatory. [Http://pure.pascalobservatory.org/print/pascalnow/pascal-expertise/other-resources/some-strategies-building-learning-communities-and-regions](http://pure.pascalobservatory.org/print/pascalnow/pascal-expertise/other-resources/some-strategies-building-learning-communities-and-regions) (2013. 04. 02.)
- KIMBERLEY, HELEN (2003): *Urban Disadvantage and Learning Communities: Integrating Report*. OVAL Research Working Paper, 03-21, The Australian Centre for Organizational, Vocational and Adult Learning, Sydney, The University of Technology.
[Http://pandora.nla.gov.au/pan/41206/20040331-0000/www.oval.uts.edu.au/publications/0321kimberley.pdf](http://pandora.nla.gov.au/pan/41206/20040331-0000/www.oval.uts.edu.au/publications/0321kimberley.pdf) (2013. 09. 05.)
- KOZMA, TAMÁS (2010): „Tanulórégiók.” In: FENYŐ IMRE – RÉBAY MAGDOLNA (SZERK.): *Fel-szántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnaynszky László 65. Születésnapjára*. Csonkoi Kiadó, Debrecen. 203–225.
- KOZMA, TAMÁS (2012): „A művelődési városközpontoktól a tanulórégióig.” In: PUSZTAI GABRIELLA ET AL. (SZERK.): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. Születésnapjára*. CHERD, Debrecen. 275–298.
- KUPPER, HENDRIK ET AL. (2007): *Vocational and professional education as regional knowledge centres*. Paper presented at VET symposium, ECER, Ghent. 1–12.
- LONGWORTH, NORMAN (2001): *Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future*. [Www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF](http://www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF) (2013. 03. 20.)
- LONGWORTH, NORMAN (2012): *The Changing Scope of Learning Cities and Regions*.
[Http://pie.pascalobservatory.org/sites/default/files/The%20changing%20scope%20of%20Learning%20Cities%20and%20Regions_0.pdf](http://pie.pascalobservatory.org/sites/default/files/The%20changing%20scope%20of%20Learning%20Cities%20and%20Regions_0.pdf) [2012.06.16.]
- LUNDVALL, BENGT-ÅKE (ED.) (1992): *National Innovation Systems: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Pinter Publishers, London.
- LUNDVALL, BENGT-ÅKE (1996): *The Social Dimension of The Learning Economy*. DRUID WORKING PAPER, No.1. 1–17.
- McNulty, David (2005): *Dreams, Dialogues and Desires: Building a Learning Community in Blackburn with Darwin*. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester, NCVER.
- MELVILLE, BERNICE (2003): *Involvement of VET in Learning Communities: Relevance for Urban Areas*. Sydney, University of Technology. [Https://www.ala.asn.au/conf/2003/melville.pdf](https://www.ala.asn.au/conf/2003/melville.pdf) (2013. 08. 29.)

- MORGAN, ALUN (2009): *Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship*. In: *Local Environment*, Volume 14, Number 5, 443–459.
- MORGAN, KEVIN (1997): *The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal*. In: *Regional Studies*, 31, 5. 491–503.
- NÉMETH, BALÁZS (2006): *A tanuló régió szerepe az egész életen át tartó tanulás megvalósításában*. Új Pedagógiai Szemle, LVI Évf./6. 72–83.
- NIACE (1998): *Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*. London, UK Learning City Network and Department for Education and Employment. [Http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/toolkit.pdf](http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/toolkit.pdf) (2013. 09. 05.)
- NYHAN, BARRY (2007): *Building learning regions for innovation in Europe: a challenge for education and training*. In: GUSTAVSEN, BJORN – NYHAN, BARRY – ENNALS, RICHARD (EDS): *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series: 68). 16–45.
- PUTNAM, ROBERT (1993): *'The prosperous community: Social capital and public life'*. *The American Prospect*, 13, Spring, 35–42.
- RAY, CHRISTOPHER (1999): *Towards a Meta-Framework of Endogenous Development: Repertoires, Paths, Democracy and Rights*. *Sociologia Ruralis*, 39, 4. 521–538. Idézi: KELEMEN ESZTER (2008): *Kistérségi integrációk: a vidékfejlesztés potenciális alapegységei*. In: BÓDI FERENC (SZERK.): *A területfejlesztés útjai az Európai Unióban*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 31–46.
- STORPER, MICHAEL (1993): *Regional 'worlds' of production*. *Regional Studies*, 27, 433–455.
- WHEELER, LEONE, PHILIPS, IAN, WHITE, KIMBRA (2005): *Hume Global Learning Village; Learning Together Strategy: 2004/2008, Evaluation*. A Report on Progress to Date Hume. Canberra, Adult Learning Australia. [Https://ala.asn.au/public/docs/media/humeevaluationreportfinal2005.pdf](https://ala.asn.au/public/docs/media/humeevaluationreportfinal2005.pdf), (2013. 09.05.)
- WOLFE, DAVID A. (2002): *„Social Capital and Cluster Development in Learning Regions.”* In: HOLBROOK, J. ADAM AND WOLFE, DAVID A. (EDS): *Knowledge, Clusters and Learning Regions*. Kingston: School of Policy Studies, Queen's University, 1–36.
- WONG, SHANTI (2002): *Learning Cities: Building 21st Century Communities through Lifelong Learning. A Report on the Travelling Scholarship awarded by the Department of Employment, Training and Tertiary Education of the Victorian Government, Geelong*. [Http://www.vta.vic.edu.au/docs/Scholarship_Reports/swong_GATE%20TSP%20Report.pdf](http://www.vta.vic.edu.au/docs/Scholarship_Reports/swong_GATE%20TSP%20Report.pdf) (2013. 08. 29.)
- YARNIT, MARTIN (2006): *Building Local Initiatives for Learning, Skills and Employment: Testbed Learning Communities Reviewed*. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education. [Http://www.martinyarnitassociates.co.uk/downloads/Testbed%20Learning%20V5%20Final.pdf](http://www.martinyarnitassociates.co.uk/downloads/Testbed%20Learning%20V5%20Final.pdf), (2013. 05. 10.)

A KÖZÉPFOKÚ SZAKKÉPZŐ ISKOLÁK ÉS A VÁLLALATI SZFÉRA EGYÜTTMŰKÖDÉSI JELLEMZŐI A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

A tanulmány egy kutatás eredményeit mutatja be, amelynek célja a középfokú szakmai képzés gyakorlati részének feltárása volt, s annak középpontjában a szakképző iskola és a gyakorlati képzőhelyet biztosító szervezet közötti kommunikáció jellemzőit, az adminisztrációs megoldásokat és a szakmai együttműködés tartalmi elemeit vizsgáltuk. Ezen ismeretek birtokában lehet olyan lépéseket – akár intézkedéseket – megtenni, amelyek képesek növelni szakképzési rendszerünk belső hatékonyságát. A két fél szakmai kapcsolatának kereteit jogszabályok biztosítják, ugyanakkor a tartalmi elemek és a kommunikációs csatornák kialakítása elsősorban a partnerek feladata, amely a vizsgálat eredményei szerint közel sem mutat olyan rossz képet, mint azt a szakképzési rendszert érintő kritikák sokszor sugallják.

Kulcsszó: szakképzési rendszer, szakképző iskola, gyakorlati képzés, belső kommunikáció, gyakorlati képzőhely

BEVEZETÉS

Az elmúlt években számos – többségében jogos – kritika érte a középfokú szakképzést, elsősorban azért, mert a képzés nem volt képes megfelelni a munkaerőpiac, a gazdaság támasztotta elvárásoknak sem szakmaszerkezetében, sem tartalmában. A végzett tanulók nagy többsége nem kapta meg a képzés során a munkahely által igényelt gyakorlati ismereteket, magas volt a pályaelhagyók aránya, miközben több szakmában munkaerőhiányt jeleztek a munkáltatók (LÁSZLÓ Gy. 2013). A probléma meglehetősen komplex, hiszen ez nem csak az oktatási rendszer „hibája”, említhető még az iparfejlesztés koncepciójának hiánya, a fizikai munka társadalmi presztízsének alacsony foka, a földrajzi szegmentáltság stb.

A 2010-es kormányváltás után egy átfogó köznevelési, szakképzési reform indult el. Olyan 3 éves szakképzési rendszer kialakítása került a középpontjába, amely a közismeret helyett a szakmai ismeretekre helyez nagyobb hangsúlyt, kialakítja a duális szakképzés hazai rendszerét, lényegesen átalakítja a szakmai nomenklatúrát (Országos Képzési Jegyzék), a képzések tartalmát és vizsgáztatási rendszerét. Ezzel párhuzamosan a tankötelezettséget a 16. életévre mérsékli. A szakképzés tartalmát, gyakorlati részét és ellenőrzését tekintve kiemelt szerepet biztosít a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarának (amely szervezet egyébként is motorja ennek a fejlesztési folyamatnak), a közoktatás intézményrendszerét és irányítását tekintve erőteljes centralizációt hajt végre, így a szakképzés jövőbeli irányainak meghatározását a korábbi regionális helyett megyei szinten létrehozott Fejlesztési és Képzési Bizottságok feladatává teszi. Mindez új lehetőségeket és egyúttal rendkívül komoly kihívást is jelent: a képzést, és ezen keresztül a munkaerőpiacot versenyképessé, a munkaerőt foglalkoztathatóvá, a szakképzést alkalmazkodóvá és magasabb színvonalúvá kell tenni.

A fejlesztési folyamat azonban nem egyszerű, hiszen a szakképzési funkció egy önmagában is meglehetősen bonyolult társadalmi-gazdasági, oktatási-képzési, intézményi rendszer része, amit egyszerű döntésekkel nem lehet automatikusan hatékonyabbá tenni. Önmagában, partnerek nélkül biztosan nem lesz képes megfelelni a munkaerő-piaci igazodás követelményének. Ehhez a képzés egész rendszerének – alapfoktól felsőfokig – egymásra épülő fejlesztésére, illetve a képzési rendszer minden – közvetlen és közvetett – érintettjének (ide értve a családokat és iskolákat, intézményfenntartókat és működtetőket, tanárokat és gyakorlati képzőket, munkáltatókat és más munkaerő-piaci szereplőket) együttműködésére szükség lesz.

A KUTATÁS ISMERTETÉSE ÉS MÓDSZERTANA

Magyarországon a duális szakképzés bevezetése új kihívást jelent a képzés szereplőinek, legyen szó iskoláról, tanulóról, vállalatról, vagy épp a kamarákról. Ahhoz, hogy minél hatékonyabb legyen az új struktúra megvalósítása, számtalan tényezőnek kell adottnak lennie. Kevésbé kézzelfogható, mégis nagyon sok múlik a szereplők közötti együttműködés minőségén. *Feltételezésünk szerint az iskolák és a gyakorlati képzőhelyek (vállalatok) között nem problémamentes a szakmai és kommunikációs kapcsolat, és ennek hatásai érezhetőek az oktatás minőségén is.* Kutatásunk célja és iránya, hogy ha nem is maradéktalanul, de valamennyire feltárja azokat a pontokat, tényezőket, amelyek közrejátszanak a nem kellőképp hatékony kapcsolattartásban.

A kutatás alapját egy kérdőívben alapuló, de mélyinterjú keretében elvégzett vizsgálat jelenti, amit nyolc baranyai iskola és kilenc megyén kívüli, országot lefedő szakképző intézmény és hat gyakorlati képzőhely körében végeztünk el¹. Az iskolák és gazdálkodó szervezetek szakmától és tevékenységi körtől teljesen függetlenül kerültek kiválasztásra, így az iskolák esetén vannak nagy, több szakma oktatásával foglalkozó intézmények, és viszonylag kisebbek is. Általában a gyakorlati képzéssel foglalkozó személyek válaszoltak a kérdésekre, de előfordult, hogy az igazgatóval, vagy éppen a vállalat vezetőjével, esetleg a könyvelővel sikerült elkészíteni az interjút. A kérdőív egyaránt tartalmazott nyitott és zárt kérdéseket, s a könnyebb összehasonlíthatóság

¹ Dobszai Barbara a Pécsi Tudományegyetemen végzett andragógia alapszakon, dr. Vámosi Tamás a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Szak- és Felnőttképzési Intézetének igazgatója.

érdekében a két félnek készített kérdéssor hasonló szerkezetű volt. Megjegyzendő, hogy a nyitott kérdések esetében – főleg a szakképző intézmények munkatársainál – számos plusz, a lényeg megvilágító információ merült fel, amelyet örömmel osztottak meg az iskolák. A vállalatok ennél tartózkodóbbak voltak, csak a lényegre fókuszáltak. A kutatás háttéranyagát kamarai segédanyagok, valamint folyóiratokban publikált szakmai cikkek, felmérések, jogszabályi értelmezések és útmutatók jelentették.

A SZAKKÉPZÉS KERETFELTÉTELEINEK VÁLTOZÁSA ÉS ENNEK KÖVETKEZMÉNYEI

A kutatás ismertetése előtt célszerű áttekinteni röviden az iskolarendszerű szakképzésben zajló aktuális változásokat. A 2012-es év végén az Országgyűlés elfogadta a szakképzési törvény módosítását. Miután jelentős változtatások történtek, fontosnak tartjuk a témánkat érintő változások bemutatását. A módosítások egy része 2013. január 1-jétől, míg másik részük szeptember 1-jétől lépett életbe. A változtatások módosításokból és kiegészítésekből, valamint kisebb technikai pontosításokból állnak. A törvénymódosítás elsősorban a szakképzési törvény 2001. évi CLXXXVII. törvényt és a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényt érinti, ám ez utóbbi jelentős átalakításon ment keresztül 2013 júniusában is, illetve 2013 novemberében megjelent a végrehajtó kormányrendelet is.

MAKROSZINTŰ VÁLTOZÁSOK A KÉPZÉSI RENDSZERBEN

A köznevelés és a szakképzés törvényi háttere, oktatáspolitikai cél- és eszközrendszere, az irányítás és működtetés intézményrendszere alapvető változáson ment és megy át. Ezek a következők:

- tartalmi előírások változása (a képzés idejére, szerkezetére, tartalmára, modulok belső arányaira és a helyi mozgásterre stb. vonatkozóan – lásd a megújuló OKJ, szakmai kerettantervek);
- a tankötelezettségi korhatár változása (18-ról 16-ra);
- a finanszírozási csatornák változása, és az azokhoz való hozzájárulás (kölségvetési támogatás, normatívák, szakképzési hozzájárulás, pályázati források);
- a fenntartói rendszer jelentős átalakulása;
- kamarai dominancia a középfokú szakképzésben és hatáskör növelése a felsőoktatásban (lásd felsőoktatási szakképzések indítása esetén szakmai vélemény megfogalmazása);
- az oktatói létszám, a pedagógus életpályamodell, megemelt óraszám;
- hátrányos helyzetű fiatalok tömeges részvétele a szakiskolai képzésben;
- fokozott centralizáció, szűkülő lokális lehetőségek.

KORMÁNYZATI SZINTŰ MEGÁLLAPODÁSOK ÉS MEGOLDÁSOK

A kormányprogram kiemelten kezeli a szakmai utánpótlás és a foglalkoztatás helyzetét, a szakképzésben a duális képzést, valamint támogatja a szakképzés újjáépítését. Sürgető problémát jelentett a szakmai követelményrendszer átalakítása, melyben kiemelkedő szerepet kapott a gyakorlati képzés. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara 2010-ben keretmegállapodást kötött a Magyar Köztársaság kormányával, majd ezt követően került

sor az újabb szakképzési feladatok átadásával kapcsolatos részletes megállapodás megkötésére a Nemzetgazdasági Minisztériummal. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara 125 szakképesítés szakmai tartalomszabályozását kapta meg. A megállapodáshoz tervezett intézkedések a következők:

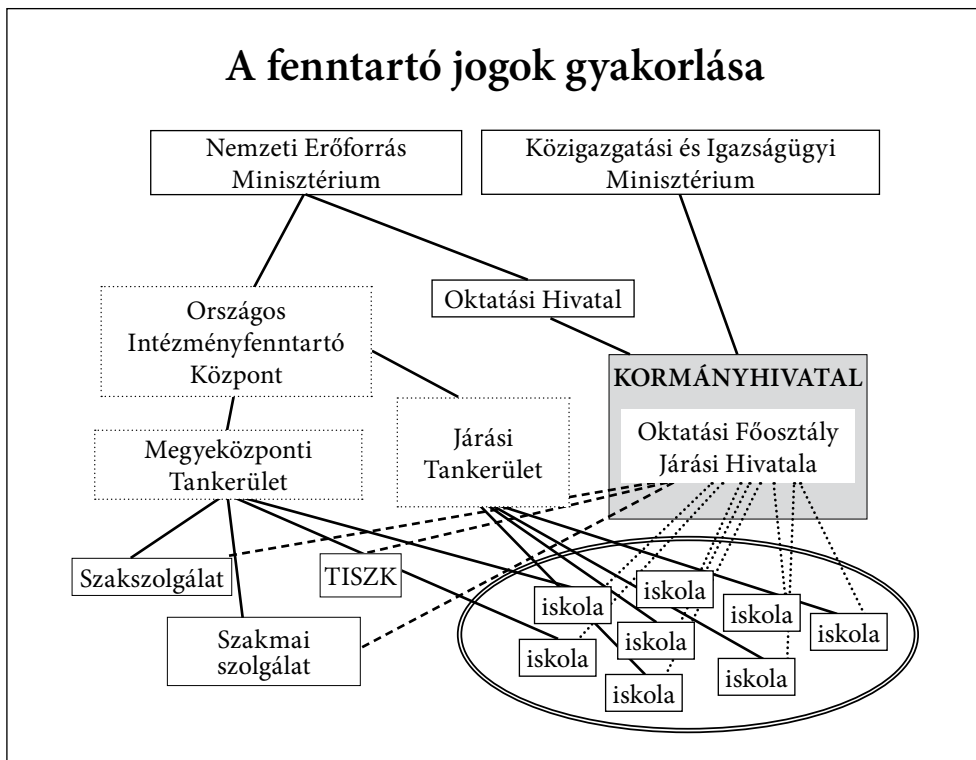
- szakmai és vizsgakövetelmények gondozása;
- központi programok (kerettantervek) felülvizsgálata;
- szakmai vizsgák vizsgatételeinek és azok értékelési útmutatójának kidolgozása;
- vizsgaelnöki delegálás a szakmai záróvizsgára, a tagi delegálás átadása az érdekképviseleteknek;
- szintvizsgák szervezése, koordinálása.
- SZKTV, WorldSkill, EuroSkill szakmai versenyek szervezése és a felkészülést előkészítő bizottság működtetése;
- az átadott szakmákban kamarai közreműködés a pályaválasztási és tanácsadási rendszer feladataiban.

A megállapodás fontosnak tartja, hogy a változtatások pozitív irányba változtassák a szakképzést. Összesen négy fő irányvonalat határoztak meg, melyekhez igazodva végeztek a módosításokat, változtatásokat:

- Gyakorlati óraszámok növelése, a gazdálkodóknál folyó gyakorlati képzés szerepének jelentős növelése, a magyar szakképzés gyakorlat-orientáltságának fokozása, a duális képzés kiépítése.
- A szakmai záróvizsgáztatásban a szakma elsajátításához tartozó kulcskompetenciák értékelésének és mérésének előtérbe helyezése, a szakmai záróvizsga idejének csökkentése, illetve a hozzá kapcsolódó bürokrácia visszaszorítása.
- Az OKJ rendszerének egyszerűsítése, ésszerűsítése olyan formában, hogy a felhasználók számára átlátható, használható legyen. A szakmai tartalmak modernizálása, új technikák, eljárások beépítése a követelményrendszerbe.
- A gazdálkodó szervezetek érdekeltségének és képzési hajlandóságának növelése a tanulók gyakorlati képzésében.

Nagyon fontos változást jelent, hogy 2013. január 1-jétől állami fenntartásba kerültek a szakképző intézmények, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ keretein belül. Megszűnt az önkormányzat intézményfenntartói szerepe, ezért tisztázni kellett olyan fontos kérdéseket, mint a működéssel kapcsolatos irányelvek, az uniós pályázatok kérdésköre, valamint a szakképzési feladatok átvétele és a vagyonnevelés (1. ábra). A honvédelmi szakmákat oktató és az agráriskolákra sajátos szabályok vonatkoznak.

2013-tól megszűntek a Regionális Képzési Bizottságok, helyettük Megyei Képzési és Fejlesztési Bizottságok jöttek létre. Ezek működését az iparkamara koordinálja titkári szerepkörben. Javaslatukra jelöli ki a kormány azon szakmák körét, amelyek nem indíthatóak költségvetési támogatással (szakmaszerkezeti döntés). Emellett lesznek olyan szakmák is, melyek indíthatóak, de csak a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ által meghatározott megyei szinten, korlátozott keretszámmal. Azok az iskolák, amelyekben költségvetési támogatással indítottak képzést, azok a képzés kifizetéséig mindenképp megkapják az állami támogatást (garanciális szabály). Fontos szerepkör a hiányszakmák meghatározása, ugyanis ez az alapja a hozzá kapcsolódó ösztöndíjrendszernek is.



Forrás: KLIK

1. ábra. Az oktatási intézmények fenntartói struktúrája 2013. január 1-jétől

A KORMÁNY SZAKKÉPZÉSI KONCEPCIÓJA

A kormány a Széll Kálmán Tervben elkötelezte magát a duális képzés erősítése mellett. A 2011 májusában elfogadott „Konceptió a szakképzési rendszer átalakítására a gazdasági igényekkel való összehangolására” című előterjesztés vezetői összefoglalója a következő problémából indult ki: „Az elmúlt időszak folyamatos változásai ellenére az iskolarendszer kibocsátása szerkezetében és mennyiségében is egyre távolabb került a munkaerőpiac valós igényétől. A kétkézi munka leértékelődött, egyes ágazatokban szakmunkáshiány alakult ki, miközben egyre többen szereztek a munkaerőpiac által nem igényelt szakképesítést, vagy szakmai végzettség nélkül hagyták el az iskolarendszert. Az iskolai rendszerű szakképzésben elkerülhetlenné vált emiatt az átfogó, a szakképzés minden elemére kiterjedő változtatás, amelyet egy koherens, átfogó szakképzési koncepció megalkotását követően lehet megvalósítani.”

A szakképzési koncepcióban bemutatásra kerülő változtatások célja:

- A képzési szerkezetet a szakirányok és a létszámok vonatkozásában is igazodjon a gazdaság igényeihez.
- Az intézményrendszer (TISZK rendszer) átláthatóan, koordináltan és költség-hatékonyan működjön.

- A szakképzés – amellet, hogy a gazdaság valós igényeinek megfelelő szerkezetben biztosítja a szakképzett munkaerőt – egyben segítse elő a társadalmi felzárkózást is a hátrányos helyzetű fiatalok képzésben tartásával, tegye lehetővé számukra, hogy szakképzett munkavállalóként lépjenek be a munkaerőpiacra.
- Alapvető cél, hogy a fiatalok az iskolai rendszerű szakképzésben szerezzék meg a munkaerőpiacra történő belépés feltételéül szolgáló, államilag elismert első szakképesítést.

A Széll Kálmán Terv szerint a munkaerőpiac igényeit kell alapul venni, a szakképzést és a felsőoktatást ennek kell alárendelni. Elengedhetetlen az iskolaszervezet átalakítása. A kormányprogram jelzi, hogy csökkenteni kell a gimnáziumi beiskolázást, és a felsőoktatásban az államilag támogatott helyek számát is jelentősen kívánják mérsékelni (1. táblázat).

Képzési program	A jelenlegi struktúra		A 2015-re prognosztizált struktúra	
	tanulók száma (fő)	megoszlás(%)	tanulók száma (fő)	megoszlás(%)
Szakiskola	138 121	23,8	170 790	35
Szakközépiskola	242 004	41,6	194 940	40
Gimnázium	201 208	34,6	121 993	25
Összesen	581 333	100,0	487 723	100

1. táblázat. A középfokú képzés struktúrájának átalakítása a Széll Kálmán Terv szerint

A kormányzati elképzelés megvalósításához több olyan vállalkozásra van szükség, amelyhez ki lehet helyezni gyakorlatra a fiatalokat. Jelen pillanatban nagyon rosszak a statisztikai adatok, mert amíg Svájcban a cégek 60, Németországban pedig 45%-a foglalkozik gyakorlati képzéssel, addig hazánkban ez az arány mindössze 3-4%. A cégek megnyeréséhez megfelelő feltételeket kell biztosítani, s ezt az irányt az uniós direktívák is támogatják. Az EU Szakképzés-fejlesztési Központja (CEDEFOP) a szakképzés következő 10 éves fejlesztési programját összefoglaló, 2010 decemberében elfogadott bruges-i kommunikációjában szintén számos helyen említi a munkahelyi gyakorlat fontosságát:

- minden szakmai alapképzés részévé kell tenni a munkaalapú képzést;
- az iskolák és a vállalkozások közötti fokozott együttműködés (például a képzés relevanciájának és a tanári készségek, tudás felfrissítésének, növelésének) fontossága;
- a szakképzés világának fontos szereplői (iskolák, gazdasági vállalkozások, szociális partnerek, hatóságok, állami foglalkoztatási szolgálat stb.) között a szorosabb együttműködés erősítése;
- a szakoktatási tantervek szabályozása a munkaerő-piaci igényeknek megfelelően;
- az ipari tanulók gyakorlati képzésének és motivációjának növelése.

A SZAKKÉPZÉSI RENDSZER MUNKAERŐ-PIACI RELEVANCIÁJA

Az ágazatokra és foglalkozásokra vonatkozó 2011-es frissített kiadás szerint a képzéshez kötött szaktudás iránti igény növekedni fog. Az iparszerkezet és a szakirányú készségekre építő technológiai változások révén növekszik a kereslet a felső- vagy középfokú képzettséssel rendelkező munkavállalók iránt, ugyanakkor a képzettség nélküli munkavállalók piaci pozíciójának további romlása várható. Ez figyelmeztető jelzés Magyaror-

szág számára, mert a magyar munkaerőpiac rendelkezik néhány markáns negatív jelenséggel (LÁSZLÓ GY. 2013):

- A munkaadók által bejelentett állások szakmaiban általában az álláskeresők száma sokszorosan meghaladja az állásbejelentések számát, sok esetben mégsem talál egymásra a kínálat és a kereslet.
- A képzés struktúrája nem alkalmazkodott a munkaerő-piaci kereslet struktúrájához (nem azokat a szakmákat, illetve nem olyan mennyiségben képezték, mint amiket keresnek).
- A munkanélküliek gyors tanfolyamokon történő átképzése nem nyújtja azt a szakmai színvonalat, amire a munkaadóknak szükségük van, így nem veszik fel a gyenge ismeretekkel rendelkező munkaerőt – pontosan ez indukálta a felnőttképzési törvény markáns újragondolását.
- A magyar munkavállalók mobilitása nagyon alacsony.
- A munkaerő-kereslet zöme a nagyobb településeken, megyeszékhelyen jelentkezik, de a tömegközlekedés és a nagy foglalkoztatók által üzemeltetett munkásjáratok hiánya miatt a munkahelyek megközelítése nehézségekbe ütközik. A munkáltatók egy része az utazás költségeit sem szívesen téríti meg.
- A pályakezdő álláskeresők esetében a gyakorlatot hiányolják, és ez gátja az alkalmazásnak.
- Az idősebbek esetében elavultak a szakmai ismeretek.
- Sok probléma forrása, hogy igen jelentős mértékű a munkaerőpiacon a be nem jelentett („fekete” vagy „szürke”) foglalkoztatás.
- A munkalehetőség hiánya, illetve az alacsonyabb jövedelmek miatt több megyéből (és magából az országból) erős az elvándorlás.

A TANULÓSZERZŐDÉS

Mivel 2012 szeptemberétől már a 9. évfolyamon köthető tanulószereződés a diákokkal (amennyiben „kizárólag gyakorlati képzési célt szolgáló” tanműhelyben vesznek részt a gyakorlaton), szükség volt a tanműhely fogalmának pontosítására. Ennek értelmében tanműhelynek csak azok a létesítmények tekinthetők, amelyeket kizárólag erre a célra hoztak létre, és rendelkeznek a megfelelő technikai kialakítással, illetve nem végeznek termelő vagy szolgáltató tevékenységet. Emellett fontos kritérium, hogy egy műhelyvezetőnek mindig a tanulókra kell figyelnie. A tanműhelynek alkalmasnak kell lennie minimum nyolc fő foglalkoztatására.

A tanulószereződéssel kapcsolatban is történtek változások. Ezután már nem lehet tanulószereződést kötni határozott időre, ugyanis ez ellenkezik a törvénnyel, amely kimondja, hogy a gyakorlati képzőhely köteles a tanulót felkészíteni a szakmai vizsgára. Ennek értelmében szerződés csak a tanuló teljes hátralevő képzési idejére köthető (tehát ameddig nem teszi le a szakvizsgát). Törvénybe foglalták továbbá, hogy tanulószereződés csak olyan személlyel köthető, aki az első szakmáját sajátítja el, másodszakra esetén nem köthető szerződés. Bizonyos szakmákban gyakorlati képzőhely szerepét nem töltheti be gazdasági társaság (például az egészségügy, pedagógia területe), ezért 2013-tól lehetőség van az „egyéb szervek” csoportjába tartozó intézményekkel is szerződést kötni, amilyenek például a nonprofit szereplők.

Technikai nehézségek miatt módosult a tanulói juttatások kifizetési módja is. Eddig csak számlára történő átutalással kaphatta meg a tanuló havi „bérét”. Ez sok esetben problémát jelentett vagy a vállalkozó, vagy a tanuló részéről, ezért lehetővé vált más megoldásokkal is kifizetni az összeget.

A szintvizsgák szervezését is érintették változások. A 2012/13-as tanévben szervezett szintvizsgákra még az 1993. évi szakképzési törvény és a 2011-es módosítások vonatkoznak. Az új, hároméves szakképzés esetén nem alkalmazhatóak a régi szabályok, helyettük a Nemzetgazdasági Minisztérium 27/2012. (VIII. 27.) rendelete és az új Országos Képzési Jegyzék vizsgaszabályzata az irányadó. Csak sikeres szintvizsga után mehet a tanuló tanulmányhelybe gyakorlati képzés céljából, ami jelentősen felértékeli a szintvizsga sikerességét.

SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK ÉS A GYAKORLATI KÉPZŐHELYEK KAPCSOLATA

Iskolai rendszerű szakképzésben csak szakképző iskolában történhet elméleti képzés. Gyakorlati képzés minden olyan gyakorlóléhen megszervezhető, ahol biztosítottak a gyakorlati képzéshez előírt feltételek, ezt elsősorban a szakképesítés szakmai és vizsgakövetelménye, illetve a szakképzési kerettanterv tartalmazza. Amennyiben a feltételek adottak, gyakorlati képzőhely lehet

- jogi személyiséggel rendelkező, valamint
- jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaság, és
- egyéni vállalkozás is.

Fontos feltétel, hogy a szervezet vállalja az iskolával és szükség esetén a más gazdálkodó szervezetekkel való együttműködést is.

A tanuló oktatása ez után mindkét helyen zajlik, szakmától függően eltérő arányban (elmélet és gyakorlat százalékos megoszlása). Az iskola és a vállalat együttesen felel a tanulóért, közös feladat a tananyag átadása, a vizsgákra való felkészítés, az osztályozás és a hiányszakok nyilvántartása. „Ez az együttes felelősség feltételezi, hogy a két szervezet a tanuló nevelését és oktatását a szakmai követelményrendszernek megfelelően egyeztetett elvek és elvárások, valamint munkaprogram – tanterv, tanmenet – alapján végzi.”²

Az iskola feladata, hogy a gyakorlati helyeknek átadja a szükséges dokumentumokat: szakmai és vizsgakövetelmény, a szakmai tantárgyak központi programja, a szakmai kerettanterv, a szakképző iskola pedagógiai programjának gyakorlati képzésre vonatkozó része, a tanév rendje, vizsgaidőpontok, valamint az iskola házirendje stb.³ A két fél megállapodása esetén az iskola tarthat csoportos felkészítést is a diákoknak egy-egy vizsgára, de csak akkor, ha rendelkezésére állnak a szükséges eszközök, technológiák és természetesen a személyi feltétel (felkészítő tanár) is adott. Ezért rendkívül fontos, hogy a felek megfelelően tudják összehangolni tevékenységüket.

A jó kommunikáció tehát elengedhetetlen a sikeres együttműködéshez, éppen ezért fordítottunk nagy figyelmet annak feltérképezésére, hogyan viszonyulnak egymáshoz az iskolák és a vállalkozások, mennyire tudnak partnerként tekinteni egymásra. Az együtt-

² Tanulószerződéssel a munka világában – 56. o.

³ Uo. – 57. o.

működés minősége döntő jelentőségű lehet a tanuló szempontjából, függetlenül attól, hogy milyen a tanulmányi eredménye, vagy mennyire szeret tanulni. Egy kevésbé jó tanulóból is lehet kiváló szakember, ha jó gyakorlati helyre kerül, tudják motiválni, a képzésének színterei együttműködnek, és ő pedig elkötelezett saját szakmája iránt. Az elmélet és gyakorlat aránya szakmánként igen eltérő. Míg a kereskedelmi ügyintéző esetén elegendő a 30% gyakorlat, és szükséges a 70% elmélet, addig egy villanyszerelő esetében pont fordított az arány, a képzés 30%-ban tanulnak elméletet és 70%-ban vannak gyakorlaton a tanulók. Ezért se mindegy, hogy ezt a sok száz órát milyen, mennyire hasznos tevékenységgel tölti el a tanuló.

A SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK ÉS A GYAKORLATI KÉPZŐHELYEK KÖZÖTTI KAPCSOLAT JELLEMZŐI – AZ ISKOLÁK OLDALÁRÓL

Kutatásunkat földrajzi okok miatt felerészben nyolc pécsi iskola bevonásával végeztük (nyolc képző intézmény), majd ezt bővítettük újabb kilenc intézménnyel országos lefedettségben, a képzési kínálatról teljesen függetlenül. Az iskolák között találhatóak egymástól teljesen eltérő, illetve hasonló profillal rendelkező intézmények is. A kérdőívvel elsősorban az iskolákban a gyakorlati képzéséért felelős személyeket kerestük meg, de előfordult, hogy az intézmény igazgatója fogadott előre egyeztetett időpontban és válaszolt a kérdésekre. Az iskolákkal kapcsolatban rendkívül pozitívak voltak a tapasztalatok, kivétel nélkül mindenki szívesen válaszolt a kérdésekre, legtöbbször nem szorítottak csak a kérdőív kitöltésére, kérdés nélkül is elmondták tapasztalataikat, példákat hoztak fel, gyakorlati tanácsokkal láttak el.

KAPCSOLATTARTÁS, KONZULTÁCIÓ

A vizsgált szakképző intézmények döntő része e-mailben, telefonon és személyesen is tartja a kapcsolatot diákjai gyakorlati helyeivel, csak három iskola jelölt meg egyetlen kommunikációs csatornát. Mivel egy iskola általában több gyakorlóléssel is rendelkezik, ezért az adott vállalatától függ, melyik konzultációs formát választják a felsorolt lehetőségek közül. Csupán két iskola emelte ki, hogy náluk döntően telefonon zajlik az egyeztetés.

Arra a kérdésre, hogy milyen rendszeresen konzultálnak, már nem volt ennyire egyszerű válaszolni, hisz több tényező is közrejátszik a kérdésben. Az egyik legerősebb befolyásoló körülmény a tanulók magatartása és a hiányzások száma. *Ha nincs probléma, beszélni sincs miről.* A válaszadók többsége a havi, illetve heti kapcsolatfelvétel lehetőségét választotta. Három iskola állította, hogy napi szinten beszél a vállalatokkal, ami mutatja a jó kapcsolatrendszer és az iskola aktivitását. Kérdéseinkkel a két fél közötti kommunikáció hatékonyságára szerettünk volna rákérdezni, de az iskolák egészen más aspektusra világítottak rá. A szakmunkásképzésben a kevésbé hatékony munkát elsősorban a diákok nem megfelelő magatartása okozza, illetve az igazolatlan hiányzások magas száma. Ha a törvényileg meghatározott 50 órát⁴ túllépi a tanulói hiányzások, az iskoláknak kötelességük ezt jelenteni az

4 „ha a tanuló az adott tanévben igazolatlanul mulasztott az ötvenedik kötelező tanórai foglalkoztatás után a jegyző elrendeli a gyermek védelemben vételét, továbbá az iskoláztatási támogatás folyósításának felfüggesztését.” <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&id=106>

illetékes jegyzőnek, aki elrendeli a gyermek védelembe vételét, illetve az iskoláztatási támogatás folyósítását is felfüggesztik. Előfordul, hogy a vállalatok nem jelzik a hiányzást, csak amikor a tanuló már 300 óránál tart, de miután az iskola felelőssége lett volna jelenteni a hiányzást, ezért ez rajta kérhető számon. Vállalati részről pedig csak akkor kapnak támogatást, ha a tanuló meg is jelenik és elvégzi a rábízott feladatokat. Nem jelzett hiányzás esetén a visszaigényelt támogatás sem csökken. Tanulói szemszögből megközelítve azt látjuk, ha valaki hiányszakmát tanul, akkor ösztöndíjat kap, és ha nem tudnak a hiányzásról, akkor neki is utalják az összeget. Korrekcióra pedig nem nagyon van lehetőség. Aki pedig „lógni” akar, az ki tudja játszani egymás ellen képzési színtereit. Ilyenkor – amikor nem elég hatékony a kommunikáció a felek között – mind a ketten azt hiszik, hogy a tanuló épp a másik helyen van. Ez a módszer hosszútávon nem életképes, de ideig-óráig sajnos működhet. Megjegyzendő, hogy a tanuló hiányzása esetén a gyakorlati helyszín már az első nap köteles ezt jelezni az iskolának.

A GYAKORLATI KÉPZŐHELY IGÉNYEINEK MEGJELÉNÍTÉSE A SZAKMAI PROGRAMBAN

A felek együttműködésének minősége rányomja bélyegét a képzés hatékonyságára. Ezért fontosnak tartottuk azt a kérdést, hogy „Mennyire veszik figyelembe a szakmai tantárgyak tanterveinek kialakításánál a gyakorlati képzőhelyek igényeit?”⁵ A válaszadók ennél a kérdésnél két táborra oszlottak. Az első csoport azt állította, hogy ugyan kis mértékben („kb. 10%-ban”, „helyi tantervben”), de van lehetőségük beleszólni a tananyagba, amit meg is tesznek, nyitottak a gyakorlati képzőhely kéréseire és tapasztalataira. Ezzel szemben a másik csoport (megjegyzendő, hogy összességében a kisebbség) arra hivatkozott, hogy nem nyúlhatnak bele a tantervbe, hisz az központilag, pontosabban a kamara által meghatározott, ők csak letöltik a honlapról az előírásokat, vagy egyszerűen nem is kívánják figyelembe venni az igényeket. Ez a csoport nem is értette, hogyan merülhetett fel bennünk ilyen kérdés. Valóban, a szakképzési kerettantervet a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara dolgozza ki, és a miniszter kötelezővé teszi minden iskolarendszerű szakképző intézménynek (áttételesen a felnőttképzésben is, hiszen ha adott szakképesítésre készült kerettanterv, azt a képző cégnek figyelembe kell vennie a képzési program kidolgozásánál). 2013 februárjában 6 minisztérium 11 államtitkársága, összesen mintegy 400 szakértő 292 Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakma kerettantervét készítette el, és 2013 szeptemberétől már e szerint kell tanítani.⁶

Azok az iskolák, akik a tananyag változtathatatlanságára hivatkoztak, megemlítették, hogy rendszeresen konfliktusuk adódik emiatt a vállalatokkal, mert ők csak azt látják, hogy az iskola mennyire rugalmatlan.

Az előző kérdéshez kapcsolódva azt is tudni szeretnénk volna, hogy a cégek egyáltalán megfogalmazzák-e képzéssel kapcsolatos igényeket? Az iskolák 65%-a mondta azt, hogy igen, 35%-a azonban nem kap semmilyen jelzést.

5 Itt pl.: olyan munkamozzanat szakmai programba való beépítésére gondoltunk, ami hasznos lehet a vállalat szerint, vagy olyan kérdés megfogalmazására, ami a szakmai elméletre is kihat.

6 <http://www.pbkik.hu/index.php?id=21430>

Az elméleti képzés tantervét minden iskola megosztja a gyakorlati képzőhellyel, és felhívták rá a figyelmet, hogy „ez kötelező”. Különösen most, a duális rendszer bevezetésével vált fontossá a kérdés. E szerint az elképzelés szerint az iskoláknak mintegy „szimbiózisban” kell működniük a vállalatokkal, a német példa alapján. A gyakorlatban ez úgy néz ki, hogy az iskolákban az elméleti képzés⁷ zajlik minimális gyakorlattal. A 3 éves képzés esetén a második évtől, azaz a 10. évfolyamtól, míg az érettségi utáni szakképzés esetén már a képzés első évében⁸ a diákok tanulószerveződést kötnek a cégekkel⁹, ahol elsajátítják a tényleges munkafolyamatokat. Ez körülbelül heti 28 órát jelent a tanulóknak. A vállalatoknak a gyakorlattal igazodniuk kell az elmélethez, ezért van szükségük a tanmenetre. A tantárgyakat modulrendszerben határozták meg, és az egyes tananyag-egységekkel időre el kell készülni, mert a szakmunkás tanulóknak a képzés felénél szintvizsgán kell számot adniuk tudásukról.

A tanuló fejlődése a gyakorlati képzőhelyen egy komplex folyamat. Ennek gyorsasága egyénenként változó, függ többek között a rátermettségtől, motivációtól, kézügyességtől, és tény, hogy mindent az alapoknál kell kezdeni. Ideális esetben az alapfolyamatok végzése kialakul készség szinten, s ekkor már lehet folytatni a tanulást összetettebb/bonyolultabb tevékenységekkel. A gond akkor jelentkezik, amikor a tanuló nem kap lehetőséget a fejlődésre. A tanonc ebben az esetben panasszal élhet, vagy akár gyakorlóhelyet is válthat. A legtöbben mégsem teszik, mert félnek, nem tudják, milyen következményekre számíthatnak.

Az imént vázolt helyzet csak az érem egyik oldala. Vannak olyan tanulók is – feltételezhetően azok, akik tehetségesek, és úgymond „jól használhatóak” –, akikkel öt hónap alatt ledolgoztatják az éves óraszámukat. Hétvégeken, rendezvényeken gyorsan összejönnek az órák, határidős munka esetén a cég az iskolából is kikérheti a tanulót. Jelenleg 17 400 Ft/hó a törvényileg előírt minimális összeg, amelyet a tanulóknak a gyakorlati helyétől kell megkapnia. A munkáltató jól jár, hisz olcsó munkaerőhöz jut.

ELLENŐRZÉS

A tanulók érdekeit is szem előtt tartva, fontos az ellenőrzés. Az a kérdés fogalmazódott meg ennek kapcsán, hogy van-e egyáltalán valaki az iskola részéről, aki rendszeresen vagy nagyobb időközönként ellenőrzi, mi folyik a gyakorlati helyeken. Hat iskola állította, hogy ők havonta ellenőrzik a gyakorlati helyeken zajló munka hatékonyságát, három iskola félévente ellenőriz, öt mindössze évente, és egy hetente(!). Éves ellenőrzés alatt azt az egy alkalmat értik, amikor általában egy kamarai képviselővel mennek a céghez megvizsgálni, hogy az megfelel-e minden, a gyakorlati képzőhellyel szemben támasztott követelménynek. Ez persze nem jelenti azt, hogy diákokat is látnak munkavégzés közben. Két iskola vállalta fel, hogy soha nem ellenőriz, „nincs rá idő”. Ez nem is tűnik annyira „mondvacsinált” oknak, főleg, ha figyelembe vesszük, hogy leggyakrabban egy tanár vagy szakfelelős kapja meg a gyakorlati oktatás felelősségét, vagyis órát tart, adminisztrál, kapcsolatot tart, oktatást szervez. Mindezek mellett az ellenőrzésre már nem jut idő. Két oktató hozzátette, hogy az ellenőrzés a kamara feladata, tehát ne is az iskola esetében azonosítsuk ezt a szerepkört.

7 maximum 33% közismereti tárgy, 67% szakmai tananyag http://hvg.hu/gazdasag/20120529_dualis_kepzes_osszehasonlit

8 3 éves szakképzés esetén a 9. évfolyamban, érettségi utáni szakképzés esetén 13. évfolyamban

9 <http://www.pbkik.hu/index.php?id=21313>

Valóban, a kamara ellenőriz, mégpedig azt, hogy alkalmas-e a vállalat gyakorlati oktatásra. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara központilag kidolgozott egy ellenőrzési rendszert, amelyet a megyék kamaráinak munkatársai és az iskolai szakértők működtetnek. 2012 szeptemberétől hazánkban is duális szakképzési rendszer működik, ezért a vállalatoknak jelentős mértékben megnőtt a szerepük a jövő szakembereinek képzésében. Mivel a gyakorlati képzés nagy része a cégeknél zajlik, ezért fontos, hogy adott legyen a szakma elsajátításához szükséges fizikai környezet és szellemi irányítás. Így a kamarák többszintű ellenőrzési rendszere komoly minőségbiztosítási rendszernek is tekinthető. A módszer struktúráját tekintve egy bevezető és egy első szintű ellenőrzésből áll, majd ezeket az emelt szintű minősítés követi, azaz az akkreditáció.¹⁰

Korábban minden iskolában foglalkoztattak kizárólag a tanulókkal, a gyakorlati képzőhelyek ellenőrzésével foglalkozó szakembereket, akiket szörványoktatóknak hívták. A különböző elbocsátások, leépítések alkalmával tőlük váltak meg első körben az iskolák. Így összegzésként elmondható, hogy sajnos az általunk vizsgált formában az ellenőrzés senkinek sem feladata.

Gyakorlati képzésért felelős személy minden iskolában van, akár 3-4 fő is, ahol a különböző szakmák, szakmacsoportok azt megkívánják. Egyes helyeken elkülönül egymástól a cégekkel, illetve a kamarával való kapcsolattartásért felelős személy, aki leginkább papírmunkát és tervezést végez, míg a másik szerepkör sokkal gyakorlatiasabb: a tanulókkal kapcsolatos napi teendők, például az igazolások, hiányzások, panaszok intézése tartozik a feladatkörébe.

HATÉKONYSÁG

Szubjektív véleményekre is kíváncsiak voltunk, ezért rákérdeztünk, hogy mennyire tartják hatékonynak a cégek gyakorlati képzését. Kilenc iskola állította, hogy teljesen elégedett a gyakorlati képzéssel, míg a többi nyolc iskola válaszai között nem mutatkozott nagy különbség. Legtöbben kiemelték, hogy ez leginkább vállalatfüggő, és van, akivel teljes mértékben meg vannak elégedve, de olyan is, akivel egyáltalán nem. Páran említették, hogy ez nagyjából 50-50%-ot jelent. Miután nálunk nincs olyan nagy hagyománya a tanulófoglalkoztatásnak, mint például Németországban vagy Ausztriában, ezért meglehetősen korlátozott számban foglalkoznak ezzel cégek.¹¹ Ezért bizonyos esetben nincs választási lehetőség, marad a problémás képzőhely, vagy nem marad semmi.

Az egyik iskola képzésfelelőse elmondta, hogy az ő véleménye szerint sem lehet általánosítani. Abban látta a legnagyobb problémát, hogy míg az iskolákban tanműhelyek vannak, ahol képzett tanárok oktatnak, megadott tanterv szerint, addig egy cégnél általában nincsenek felkészülve arra, hogy diákokkal foglalkozzanak. Attól, hogy valaki jó szakember, még nem feltétlenül alkalmas arra, hogy a tudását át is adja. Másrésztől a vállalatoknál termelés folyik, legtöbbször határidőre. Eközben nincs lehetőség arra, hogy a tanoncok tanulásának kellő teret engedjenek, illetve foglalkozzanak velük, és nem várható el, hogy termelés kiesést kockáztassanak. Azok a szerencsés gyakorlőhelyek, ahol működik külön tanműhely, ott ugyanis a szakemberek a napi feladataiktól függetlenül

¹⁰ A 2011. évben végzett kétszintű gyakorlati képzőhely ellenőrzés tapasztalatai a hazai képzés tükrében 4-5.o.

¹¹ Országos szinten ez a vállalatok 4-6 %-át jelenti csak, bizonyos becslések még ezt a szintet se érik el.

foglalkoznak a tanulókkal, és így nagyobb az esély a valódi tudáselsajátításra. Baranyában ilyen cég például az Interspar, a Hauni és a Magyar Posta. Ezen a ponton ismét felmerül a duális képzés kérdésköre. Bármennyire is jó az elképzelés, és jól működik a rendszer Németországban, nálunk ennek még nincs akkora hagyománya. A vállalatok még nem készültek fel a hirtelen nyakukba szakadt felelősségre, ami meglátszik az aktivitásukon is, és ennek emelése a kamara és a kormányzat egyik nagy feladata már most is.

Ezzel kapcsolatban felmerült még egy problémakör. Az iskolák korábban komoly összeget nyerhettek pályázatok útján a tanműhelyük felszerelésére. A jelenlegi álláspont szerint ezeknek a műhelyeknek igen elenyésző lesz a szerepe, mivel a gyakorlati oktatás nagy része a vállalatoknál fog folyni. Sok cég viszont nincs olyan korszerűen és széleskörűen felszerelve, mint az iskolai gyakorlati hely. Tehát elképzelhető, hogy bizonyos modulokat semmilyen körülmények között nem tud egy adott gazdasági társaság megtanítani a tanulóknak. Ebben az esetben lehetőség nyílik a képzési feladatokat megosztani más vállalatokkal vagy az iskolával együttműködve. Ez teljesítési megbízás keretében jöhet létre,¹² és ebben az esetben a normatíva is időarányosan megoszlik. Ha például az iskolának át kell vennie egy tanuló képzését egy modul erejéig, akkor a szakképzési hozzájárulás erre a modulra jutó részét az iskola kapja. Azonban nem minden vállalkozás lelkesedik azért, hogy idegen tanoncokkal foglalkozzon a sajátjai mellett. Ez egyrészt felelősség, másrészt kockázat is, például ha olyan gyerekről van szó, akinek magatartási problémái vannak. Ösztönzés lenne a cégek esetében, ha kiemelt forrásokhoz juthatnának, amit a tanulók foglalkoztatását segítő eszközbeszerzésre és beruházásokra költhetnének, hiszen ez egyrészt emelné a szakmai képzés színvonalát, másrészt a haszna megmutatkozna a termelésben is. De mi lesz akkor a korábban említett iskolai tanműhelyekkel? Pár éve még ők költöttek nagyobb pénzüsszeget a korszerűsítésre.

Nézzük meg ezt egy gyakorlati példán keresztül. Maradva a vendéglátásnál, tegyük fel, hogy egy szakácsstanuló egy kisvárosi étterembe jár gyakorlatra, mert ott lakik és ez volt számára a legkézenfekvőbb. Ha a séf úgy dönt, hogy nem tart halat vagy tenger gyümölcseit az étlapon, akkor a tanuló soha nem tanulja meg ezeket az ételeket elkészíteni? Ezt a kérdést szintén az egyik iskolai képzésfelelős vetette fel. Elmondta, hogy az iskolai gyakorlati képzés egyik nagy előnye az volt, hogy ott be tudták szerezni a tananyagoknak megfelelő alapanyagokat – sokszor különlegességeket is –, s így a leendő szakács legalább egyszer találkozott minden fontos étellel. Sajnos, jelenleg ez a lehetőség nem mindenhol áll rendelkezésre: az iskoláknak egyre kevesebb pénzük van, így előfordul, hogy a tanulók egy évig szakácsruhában ülnek a tanteremben, és recepteket diktálnak nekik füzetbe, mert nincs pénz alapanyagra, hogy valóban érdemi munkát végezhesenek.

TANULÓI ÉRTÉKELÉS, EGYÜTTMŰKÖDÉS

Ha az ellenőrzés nem is, de a tanulók értékelése kötelező. Mégis ennek bekérése a cégektől hatalmas szórást mutat. 17-ből 11 iskola havonta, 4 félévente, 1 évente(!), 1 pedig kéthetente(!) kéri a vállalatoktól a tanulók értékelését. Ez gyakorlatilag a cégnél végzett tevékenység osztályozását jelenti úgy, mint az iskolai rendszerben, 1–5-ig.

12 <http://www.pbkik.hu/index.php?id=2419>

Arra a kérdésre, hogy milyenek ítélik az együttműködés minőségét a gyakorlati helyekkel, meglepő válaszokat kaptunk. A beszélgetés során szinte mindenki hangjából az volt kiérezhető, hogy vannak problémák, a kapcsolatok nem felhőtlenek. Ennek ellenére az együttműködés minőségét 6 iskola nagyon jónak, hat jónak, négy kielégítőnek találta. Mindössze egy iskola állította, hogy rossz a kapcsolata a képzőhelyekkel.

Milyen javaslatok lennének az oktatásszervezőknek a hatékonyabb együttműködésre? A válaszadók fele a kommunikáció minőségének javítását szeretné, illetve olyan javaslatokat tett, hogy jó lenne, ha nem csak az iskola kezdeményezne, mert így túl egyoldalú a kontaktus, míg más a kapcsolat erősítésének, szorosabbá tételének, illetve a személyes találkozóknak örülne. Ebből sajnos az tűnik ki, hogy valójában a legalapvetőbb dolog nem működik a felek között. Ugyanakkor az sem kizárt, hogy a kapcsolatokat csak azért ítélik meg jónak, mert leginkább semmilyen, így fel sem merülhetnek problémák. Többen említették, hogy az adminisztráció gördülékenyebbé tételét tartanák fontosabbnak. Javaslatuk szerint ezt úgy lehetne elérni, ha minden cégnél lenne egy tanulófelelős, aki legalább rész munkaidőben csak a diákokkal tudna foglalkozni. Egy válaszadó a kamarai szemszögéből látja a problémát. Szerinte sem ők, sem a vállalatok nem helyezik bele magukat eléggé az iskolai szemléletmódba, és ez nehezíti az együttműködést. Ennek ellenére tudott mondani ellenpéldát is: a Spar, illetve a Tesco áruházlánc nagyon jól felkészült a tanulófoglalkoztatásra, ez valószínűleg annak is köszönhető, hogy mindkettő nemzetközi cég, és hozták magukkal a hazai gyakorlatukat. Volt olyan javaslat is, hogy a tartalmi ellenőrzést át kellene adni az iskolának, hiszen az oklevelet is ő állítja ki, legyen ő a felelős a folyamatért. Az egyeztető fórumok fontossága is felmerült, hiszen a vállalatok egyébként se követik nyomon, hogy mi történik szakmai területen, ami viszont a szakmai képzés folyamatán keresztül őket is érinti. Fontos javaslat lehet a mentori rendszer kialakítása, ami tartalmilag hasonlítana a kamara által biztosított szolgáltatásra, de a leterheltségük miatt néha akadozik, illetve bele lehetne helyezni a tanulót is, a maga szociális, tanulmányi vagy egyéb problémakörével.

A tapasztalatok szerint a gyakorlati képzés legnagyobb pozitívuma az, hogy a gyakorlatok kipróbálhatják magukat a „való életben”. Van egy munkahelyük, ahol megadott elvárásoknak kell megfelelniük, nem lehet késniük. Megtapasztalják, hogyan kell viselkedni a főnökökkel és a munkatársakkal. Igaz, elméletileg az iskolában is tisztelettel kellene kommunikálni a tanárokkal, azonban a gyakorlatban ez nem mindig valósul meg. Sokkal kisebb is a kockázat: nem arról van szó, hogy a létfenntartáshoz szükséges pénzkereseti lehetőségtől esik el a tanuló, ha nem használja a megfelelő stílust és hangnemet tanáraival szemben. A munkahelyeken megtanulhatják továbbá azt is, hogy mit jelent az elvárásoknak megfelelően teljesíteni az utasításokat, mik az adott szakma fortélyai, milyen az elvárások rendszere stb. Kialakul bennük a kötelességtudat.

A szolgáltatóiparban nagyon fontos, hogy kapcsolatba kerülhetnek az ügyfelekkel, akikkel szintén udvariasnak kell lenniük, és lehetőség szerint minden kívánságot teljesíteniük kell. Ez gyakran nagyfokú rugalmasságot és kreativitást is igényel. Véleményünk és tapasztalataink szerint, akik szakmát tanulnak és gyakorlatra járnak, sokkal előbb „felntettek lesznek”, mint azok a velük egykorú diákok, akik egyetemre járnak. Ez persze annak is köszönhető, hogy előbb kezdenek el dolgozni, önállósdni. Sokkal korábban szembesülnek például a munkáltatói kapcsolatok felmerülő problémákkal, például a túlórákkal, bizonyos jogok kiharcolásával. Ideális esetben megismerkedhetnek olyan munkafolyamatokkal és munkaeszközökkel, technológiákkal is, amelyekkel az iskolában nem találkozhatnak.

Persze ahhoz, hogy az említettek megvalósulhassanak, ahhoz szükséges a tanulók akaratja is. Az egyik iskolai képviselője szerint, ha valaki kellőképpen motivált, akkor jó szakember lesz belőle, olyan, aki meg tud élni a szakmájából, de megjegyezte, hogy ilyenből nagyon kevés van. A legtöbben azért tanulják az adott szakmát, mert csak oda vették fel őket, vagy nem volt túl magas az iskolai követelményrendszer. Nincs motiváció, jövőkép, életcél. A gyakorlati oktatás céljának kellene lennie, hogy a szakmájában olyan kompetens egyéneket képezzenek, amilyenekre a gyakorlatban szükség van. A német duális képzés példája esetén azt látjuk, hogy ott a cég, ha foglalkoztat egy tanulót, akkor nem sajnálja sem az időt, sem a pénzt, mert tudja, hogy számára ez egy jövőbeni befektetés. Olyanná alakítja az adott fiatalot, amilyen munkaerő szükséges a számára a későbbiekben. Tehát más a motivációja, mint a legtöbb magyar vállalatnak. Nem a normatíva miatt foglalkoztat tanulókat, hanem mert konkrét célja van velük a jövőben. Kinevel olyan szakembereket, akik a számára hasznos képességekkel, készségekkel, kompetenciákkal rendelkeznek és lojálisak az adott munkáltatóhoz. A képzés végén pedig van lehetőség „lefölözni” a legjobbakat és tovább alkalmazni munkavállalóként.

A magyar helyzet ezzel szemben jelenleg az – ami egyfajta összegzése a felmérés során szerzett információknak –, hogy gyakorlati képző általában az lesz, aki szeretne olcsó munkaerőhöz jutni. Lehet, hogy a szándék megvan a jó szakemberek képzésére is, de az anyagi szempontok erősebbek. Sajnos nem jellemző, hogy a volt tanulókat később munkavállalóként alkalmazzák, helyettük felvesznek inkább újabb tanulókat. Bizonyos mértékig érthető ez a magatartás, hiszen ha a szolgáltatóipart nézzük például, ott érzékelhető, hogy az embereknek nincs pénzük, spórolnak a kozmetikuson, fodrászon, étterembe is egyre kevesebben járnak. Kevesen tudják igénybe venni a szolgáltatásokat, és ha egy vállalatnak túlélésre kell berendezkednie, természetes, hogy nem fog új munkaerőt felvenni, még akkor sem, ha szüksége lenne rá. A szerencsésebb pályakezdők talán itthon is el tudnak helyezkedni valahol, de akiknek nagyratörőbb elképzelései vannak, azok külföldre mennek. Elkésérlítőnek mondta a helyzetet az egyik válaszadó. Egyetlen oktatásszervező adott más jellegű választ kérdésünkre, állítása szerint inkább negatívumok tapasztalhatók a gyakorlati képzésben: a technikusoknak túl kevés a gyakorlati órájuk, a szakmunkásoknak nagyon alacsony a követelményszintjük, ami a minőség rovására megy.

INFRASTRUKTURÁLIS FELTÉTELEK, SZAKMAI TARTALMI FEJLESZTÉSEK

Az iskolákkal szemben gyakran felmerül az a kritika is, hogy nem elég életszerűek. Felgyorsult világunkban a technológia rohamléptekben fejlődik, egyes területeken szinte havonta, másokban „csak” évente jelennek meg új eszközök, módszerek. Azok a gazdasági társaságok, amelyek versenyképesek akarnak maradni, azoknak mindenképp alkalmazkodniuk kell az újításokhoz. Ezzel szemben az iskolákban sokszor 10 éves, vagy annál is régebbi tankönyvekből oktatnak, ami a szakemberképzésben szintén hátráltató tényező. Bizonyos alapok persze nem változnak soha, mint például a zöldbabfőzelék alapanyagai és elkészítési technikája, de minden ágazatban vannak aktualitások, trendek, újítások, melyekben célszerű lenne már az oktatásban is naprakésznek lenni. Ez hatványozottan igaz a szépségiparra például, ahol a divat nyomon követése elengedhetetlen.

Megkérdeztük az iskolákat, véleményük szerint mennyire tudnak és akarnak naprakésznek lenni az oktatásban. Döntő részük szerint iskolájuk igyekszik megfelelni a munkaerő-piaci el-

várásoknak és technológiáknak, de mindenre nincs lehetőségük. A „mindenre nincs” egyértelműen az anyagiakra vonatkozik. Azok a szakmák, amelyek döntően eszközigenyesek, nyilván nehezebb helyzetben vannak, mert egy teljes géppark vagy konyha berendezése nagyon nagy összeg. Ahogy pedig már említettük, valószínűleg a jövőben nem is az iskolák, hanem a vállalatok pályázhatnak a tanulófoglalkoztatás mellett bővítésekre, új eszközökre. Egy iskola állította csak, hogy ők maximálisan eleget tesznek minden új kihívásnak és technológiának.

A tanulói hiányzások számontartása kényes kérdés az iskolákban. Rákérdeztünk, milyen formában kéri a cégektől, hogy bejelentsék ezeket. Három iskolának van kitöltendő formanyomtatványa, ketten e-mailben kéri hiányzások jelentését, egy iskola formanyomtatványon és e-mailben, kilencen pedig munkanapló formájában. Egy iskola volt, amely mind a három említett módon nyilvántartja a tanulói jelenlétet(!), és telefonon is kér értesítést, ha valaki nem jelenik meg. Egy iskola nem válaszolt.

Feltételeztük, hogy van olyan kérdés, amit nem érintettünk, de fontos lehet, így adtunk lehetőséget az oktatásszervezőknek, hogy beszéljenek egyéb témakörökről is, melyekről rendszeresen konzultálnak a vállalkozókkal. Kilenc iskola szerint minden fontos dolog említésre került, a többiek viszont kiegészítették az elhangzottakat. Két iskolában rendszeres problémát jelent a tanulók magatartása, ami komolyan hátráltatja a munkát és a többieket is. A gyakorlati helynek nem kötelessége ezt elviselni, így egyes diákok kéthavonta, félévente kerülnek új helyre. Szintén konzultációs téma, hogy miként teremtsék elő a vállalatot a szükséges pénzt a gyakorlati oktatáshoz és eleve a működéshez. A kereskedelmi szakmákban például a leltárakról értekeznek gyakran, hiszen a tanulási folyamat részét képezi, hogy a tanonc lásson leltárt a gyakorlatban, ami megadott napokon zajlik, ezért ilyenkor az iskolából kikéri a tanulót. Az együttműködés pozitív aspektusa, hogy két iskola a Szakma Kiváló Tanulója Verseny, illetve az Országos Szakmai Tanulmányi Verseny részleteiről konzultál a gyakorlati képzőhellyel, illetve egyéb aktualitásokról, például a szakmunkásvizsga követelményeiről. Az egyik iskola rendszeresen egyeztet a cégekkel a gyakorlatok visszajelzései kapcsán, illetve oktatás-módszertani kérdésekben, közösen próbálnak háttéranyagokat és oktatási segédanyagokat biztosítani a tanulók számára. Két iskolában mindig kiemelt téma a tanulók továbbfoglalkoztatása, erről egyeztetnek a cégekkel, illetve ha nem is veszik fel a tanulóikat, próbálnak segítséget kérni a cégek kapcsolatrendszerén keresztül. Leszögezhetjük, hogy ez mind dicsérendő aktivitás, ami pontosan mutatja, hogy a rendszer hatékonysága kooperatív és innovatív magatartással javítható.

Összességében azt a következtetést vonhattuk le, hogy örültek a gyakorlati képzéssel foglalkozók annak, hogy valakivel megoszthatják a felmerülő problémáikat, tehát van, vagy lenne igény arra, hogy egy hivatalos szervvel is tudjanak ezekről a témákról beszélni.

A SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK ÉS A GYAKORLATI KÉPZŐHELYEK KÖZÖTTI KAPCSOLAT JELLEMZŐI – A VÁLLALATOK OLDALÁRÓL

A vállalatok részére is készült egy kérdőív, azért, hogy látható legyen a másik oldal nézőpontja is. A kérdések egy része csak a cégeknek szól, de másik részük az összehasonlíthatóság miatt szinte megegyezik az iskolákéval. Mivel kutatásunk nagyobb részét az iskolák szemléletmódjának bemutatása teszi ki, ezért kevesebb, mindössze hat vállalat került be a vizsgálati körbe.

A megkeresett gazdálkodó szervezetek között találhatóak olyanok, melyek még csak 2-4 éve, míg olyanok is, akik 20, illetve 34 éve foglalkoztatnak tanulót. Közülük a legnagyobb cégnek jelenleg 150 tanonca van, míg a többiek 10 alatti főt foglalkoztatnak.

A tanulófoglalkoztatás egyik általunk legfontosabbnak tartott kérdése az, hogy ki foglalkozik/foglalkozhat tanulókkal? A személyi feltételek a jogszabályok által meghatározottak. Jelenleg csak olyan valaki lehet gyakorlati oktató, aki büntetlen előéletű, minimum szakirányú végzettséggel rendelkezik és van legalább öt év szakmai tapasztalata.¹³ Ezen felül jó lenne, ha ez a személy rendelkezne oktatói érzékkel is, mert az, hogy el tudja végezni akár magas szinten is a feladatkörét, még nem feltételezi, hogy tudását át is tudja adni. 2015-től már mestervizsga meglétéhez kötik a gyakorlati oktató személyét, ami nagy feladatot jelent a kamaráknak és a gyakorlati képzéssel foglalkozóknak egyaránt. A tanfolyam során pedagógiai képzést is kap a leendő mester, de addig bárki foglalkozhat tanulókkal, aki megfelel a fentebb említett alapkövetelményeknek. Megkérdeztük a cégektől, hogy náluk ez miként működik a gyakorlatban. Négy vállalkozásnál szakmunkások foglalkoznak tanulókkal, kettőnél mestervizsgához kötött ez a szerepkör. Egy vezető említette, hogy náluk ugyan szakmunkás foglalkozik a diákokkal, de az irányító tevékenységet mérnök végzi.

A tanulókhöz három vállalkozás az iskolák, kettő általában a kamara közvetítésével jut. Egy cég említette, hogy őket a tanuló szokta felkeresni. Nem volt olyan gazdasági társaság, aki maga keresne tanulókat.

Az iskolák kötelesek a diákok gyakorlati képzőhelyeivel megosztani tantervüket, hisz csak annak alapján lehet sikeres az együttműködés. Ezzel szemben hat képzőhelyből csak öt kap tantervet az iskoláktól, egy pedig idén még nem kapott. Vajon mi alapján halad a tanulókkal az a gyakorlati oktató, akinek a tanulmányi év felénél sincs még tematikája?

A tanterven az iskolák csak igen kis százalékban tudnak alakítani, és elméletileg kötelező jelleggel megosztják azt a cégekkel. Megkérdeztük, hogy ha tudnak tanterv alapján dolgozni, akkor azt mennyire ítélik hasznosnak a képzés során, mint szakemberek? Senki sem találta teljesen használhatatlannak a tanterveket. Kettő vállalkozás bele tudja építeni szinte az egészet a saját gyakorlatába, négy vállalat inkább tartózkodó volt, és azt mondta, hogy van olyan része, amit használni tud.

A jövő szakembereinek képzésében fontos feladat kellene lennie a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés is. A vállalatok úgy ítélték meg, hogy részben felelnek csak meg a való élet követelményeinek. A jelenlegi gazdasági helyzetben, valamint az oktatás és a munka világa közötti kapcsolat miatt nagyon fontos, hogy a végzett diákok milyen ismeretekkel rendelkeznek a szakmájukkal, az elhelyezkedéssel kapcsolatban (OLÁH J.–HUTÓCZKI R. 2012).

Hatból öt iskolának van állandó kapcsolattartója a vállalatokkal. Ez szintén fontos kérdéskör, ugyanis általános tendencia, hogy ha egy feladatnak nincs konkrét felelőse, akkor az amolyan „mostohagyerek”, amit zentül nem valaki, hanem senki nem fog ellátni.

A konzultáció három cégnél havonta, háromnál inkább félévente történik. Érdekes, hogy az együttműködés minőségét sem látják annyira jónak, mint az iskolák. Kettő cég szerint nagyon jó, három szerint kielégítő, egy vállalat pedig rossznak ítéli a kapcsolatot.

A gyakorlati helyeknek is lehetőséget adtunk, hogy elmondják véleményüket, javaslatukat a hatékonyabb együttműködés elősegítésére. A válaszaik jobban tükrözték véleményüket, mint az iskolák esetében. A vállalatok fele a személyes találkozóknak örülne leginkább.

13 <http://www.pbkik.hu/index.php?id=2418>

Ezt különböző formában képzelik. Van, aki annak örülne, ha magát a céget többször felkeresné az iskola, míg mások azt hiányolják, hogy nincsenek tájékoztató napok az iskolában, ahol minden fontos újításról értesülhetnének, a jogszabályváltozásokról, az elvárásokról. Az egyik képviselő fórum keretében szívesen megvitatná a képzés kapcsán felmerülő kérdéseit. Egy másik társaság megelégedne a több és jobb kommunikációval, valamint azzal is, ha a hiányszásokat rendszeresen nyomon követnék az iskolák. Ez a felvetés azért is érdekes, mert az iskolák azon az állásponton voltak, hogy a cégek azok, akik gyakran nem értesítik időben őket a tanulók távollétéről. Egy cég pedig megfogalmazott egy szakmai jellegű kritikát is: szerinte a probléma ott van, hogy az iskolai gyakorlati képzést vezető tanárok nem rendelkeznek megfelelő szaktudással.

A tanulófoglalkoztatás legfőbb előnyét az utánpótlás nevelésében látják a vállalatok, de ez nem egyezik a gyakorlattal. Ahogy azt már korábban kifejtettük, nem jellemző a magyar cégekre, hogy a tanulóikat munkavállalóként alkalmazzák később. A kérdéseinkre adott válaszaikat ennek fényében úgy értékeltük, hogy a gazdasági társaságok tisztában vannak ugyan a tanulófoglalkoztatás lehetőségeivel és eredeti céljaival, mégsem cselekednek ennek megfelelően. Ezt a feltételezést erősíti az is, amikor két cég az előnyök között említi, hogy számára költséghatékony megoldás a diákok foglalkoztatása. Egy oktató tartózkodott a pozitívumok megnevezésétől. Szép dolog és nagyon sok jó is van benne elmondása szerint, de nagy a felelősség, és rendkívül sok energiát igényel. Ő pont egy olyan cég képviselője, ahol 100 fölötti a foglalkoztatott tanulók száma, és rengeteg problémát is érzékel, mint például a magatartás, sőt, nem ritkán a diákok kárt is tesznek a berendezésben, aminek költségvonzata van.

Szintén problémás témakörbe tartozik, hogy mekkora önállóságot engednek a tanulóknak a gyakorlati helyeken. A tényleges készségeket csak akkor lehet elsajátítani, ha bevonják a tanulókat a munkafolyamatokba. Hat vállalatból négy állította, hogy diákjai szakember felügyelete mellett segíthetnek egy-egy munkafolyamatban, míg a maradék négy cég engedti, hogy a tanoncok bizonyos tevékenységeket teljesen egyedül végezzenek.

Kivétel nélkül mindegyik gazdasági társaság tanulószerszódással foglalkoztatja a diákokat, együttműködési megállapodásra nincs példa.

A tanoncoknak kettő vállalat inkább átfogó ismereteket igyekszik nyújtani, míg négy cég fontosnak tartja a speciális ismeretek nyújtását is.

A vállalatokat képviselő személyekről összegzésképp elmondható, hogy kevésbé voltak nyitottak a kérdőívek kitöltésénél, mint az iskolai megkérdezettek. Ugyan minden kérdésre választ kaptunk, de érezhető volt némi tartózkodás, önálló plusz gondolatokat pedig szinte egyáltalán nem osztottak meg velünk. Ennek különböző okai lehetnek. Az egyik a kérdőív kitöltésének a körülményei. A vállalatokkal sokkal nehezebb volt megszervezni a találkozót, mint az iskolákkal, ezért kivétel nélkül vagy a kamarában volt lehetőség kitöltetni a kérdőívet egy-egy vállalkozóval, vagy egy kamarai képviselő kíséretében kereshettük fel a cégeket. Így kevésbé volt bizalmas a légkör, a kamarákról alkotott véleményüket pedig egyértelműen szóba se hozhatták. A másik ok, hogy hétköznapi emberekkel beszélünk, akik épp a munkájukat szakították meg a felmérés kedvéért, és egyáltalán nem biztos, hogy nyílt, beszélgető típusúak, ami a tanárokról viszont általában elmondható. Természetesen mindenki segítőkész volt, de érezhető volt a különbség. Ezért leszögezendő, hogy csak részben releváns a vállalatokról a kérdőívek alapján kialakítható kép.

ÖSSZEGRÉS

A kamarák egyre növekvő szerepet töltenek be a szakképzésben. Legfontosabb feladataik közé tartozik a tanulószerveződések nyilvántartása, a gyakorlati képzőhelyek ellenőrzése és a kapcsolattartás, a tájékoztatás az iskolák, a tanulók és a vállalatok számára egyaránt. 2013. január elsejétől államosították a szakképző intézményeket, ami után egységesen a Klebelsberg Intézményfenntartó Központba tartozik valamennyi iskola. Ez több változással jár, jogszabályi tekintetben is.

Az utóbbi években vettük át német mintára a duális szakképzést Magyarországon, melynek értelmében az eddigi 2+2 éves szakképzést 3 évesre alakították át. Az újfajta képzési struktúrájának köszönhetően jelentősen megnőtt a gyakorlati órák száma. A tanulók gyakorlati képzése ezután nem az iskolákban, hanem minden esetben a vállalatoknál történik majd. Ennek következtében jelentősen megnőtt a gyakorlati képzőhelyek felelőssége a tanulók képzésében. A tanulófoglalkoztatás minden esetben a kamara által ellenjegyzett tanulószerveződés keretében történik, melyben rögzítik a felek a jogviszony körülményeit. A gazdasági társaság ennek értelmében kötelezettséget vállal arra, hogy felkészíti a tanulót minden vizsgájára, a tanuló pedig arra, hogy legjobb tudása szerint igyekszik elsajátítani szakmája fortélyait. Az iskola feladata, hogy megtanítsa a tanulónak a szükséges elméleti ismereteket, továbbá figyelemmel kísérelje a gyakorlati helyen folyó tevékenységet.

Mivel a tanuló képzése több helyszínen folyik, ezért elengedhetetlen a felek közötti megfelelő együttműködés. Kutatásunkban ezt a nem elhanyagolható szempontot helyeztük előtérbe. Kérdőívvel kutattuk a jellemzőket mind az iskolák, mind a vállalkozások esetében. Az iskolák gyakorlati képzéssel foglalkozó személyei sokkal nyitottabbak, közlékenyebbek voltak, mint a vállalkozások képviselői.

A kérdőívek kitöltői esetében elmondható, hogy igyekeztek mindig egy középmezőnyt választani és többségében tartózkodtak a szélsőséges véleménynyilvánítástól. Ennek tükrében válaszaik egy része talán nem adja vissza a teljes valóságot, valódi véleményüket. Olykor – főképp az iskolák esetében – előfordult, hogy egy-egy kérdéskörnél nem azt a választ adták a kérdőívben, mint ami előtte hangzott el. Ennek ellenére úgy gondoljuk, az egyéb hallott információk segítségével sikerült hozzávetőlegesen reális képet alkotni a kapcsolatrendszeréről. Mindkét fél teljesen tisztában van kötelezettségeivel és tudja is, milyen módon tudna eleget tenni azoknak, legyen szó ellenőrzésekről, tájékoztatásról, vagy egyéb, az együttműködéssel kapcsolatban felmerülő kérdéskörrel. Annak, hogy az elméleti szinten tudatosult lehetőségek mégsem valósulnak meg, általában pénzügyi okai vannak, illetve az időhiány is fontos tényező.

Az iskolák pénzügyi lehetőségei az államosítás kapcsán csak szűkültek, a vállalkozások többsége pedig nem fejlesztésre, hanem létfenntartási szintre rendezkedik be a gazdasági környezet hatására. Az időhiány az iskolák esetében általában azért jelentkezik, mert a gyakorlatfelelősök rendszerint több feladatot is ellátnak, így korlátozottak a lehetőségeik a vállalatokkal kapcsolatban, főként az időpont-egyeztetésben. A vállalkozások többsége tevékenységéből adódóan nem ér rá többet foglalkozni az iskolákkal és új nekik ez a duális képzésnek köszönhetően nyakukba szakadt felelősség is. Mindkét fél hiányolja a szorosabb kapcsolatot, főként a személyeset. Érdekes, hogy ennek megvalósítására hasonló módokat jelöltek meg, például fórum, vagy nyílt napok, ugyanakkor mégsem valósul meg igazán

egyik sem. Az iskola azt mondja, a vállalat nem jön el a tájékoztató napra, a vállalat szerint az iskola nem is tart tájékoztató napot. Pozitív kivételek mindkét fél esetében vannak, leginkább a nagyobb, többségében külföldi anyavállalattal rendelkező cégek jól kezelik a tanulókérdést.

IRODALOMJEGYZÉK

- BIRHER NÁNDOR–KATONA MIKLÓS: *Gondolatok a munka megbecsüléséről*. In: *Szak- és felnőttképzés 2012/1. évf. 1. szám*, 10–15. o.
- CSÉFALVAY ÁGNES: *Tovább erősödött a kamara szerepe a duális szalmi képzésben*. In: *Dél-Dunántúli Gazdaság*, 2013/ XV. évf. 1. szám, 5-6.o., 20–21. o.
- FAZEKAS MIHÁLY–NAGYNÉ VARGA KATALIN–TÓTH ISTVÁN JÁNOS–RFKB 2011 – *A munkaerő-piaci szereplők az iskolarendszerű szakképzés beiskolázási szerkezetének kialakításában*. Budapest: Perjési Grafikai Stúdió Kft., 2011.
- FUTTERER LÁSZLÓ (SZERK.): *A 2011.évben végzett kétszintű gyakorlati képzőhely ellenőrzés tapasztalatai a hazai szakképzés tükrében*. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, 2011., 4–18.o.
- GÉSZNÉ KOCSIS MÁRTA–PÁLIS FERENC: *Tanulószerződéssel a munka világában*. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, 2010., 20–58. o.
- KLÉSZ TIBOR: *A szakképzéssel összefüggő legfontosabb törvényi változások áttekintése*. In: *Szak- és felnőttképzés 2013/2. évf. 2. szám*, 27–31. o.
- LÁSZLÓ GYULA (SZERK.): *Baranya Megyei Szakképzési Stratégia (Helyzetfeltárás és stratégia)*. Pécs: Baranya Megyei Képzési és Fejlesztési Bizottság, 2013.
- SZÉP ZSÓFIA: *A szak- és felnőttképzés területi tervezésének modelljei (modellek a nemzetközi és hazai gyakorlat alapján)*. Budapest: Studyline Kft. 2010.
- VÁMOSI TAMÁS: *Képzés, tudás, munka. A magyar szak- és felnőttképzési rendszer szerepe és funkciója a társadalmi- gazdasági térben a 21. század elején*. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 2011. 125–155. o.

KERÜLŐ JUDIT

A FELNŐTTKORI TANULÁS KUDARCAINAK LEHETSÉGES OKAI

Egy empirikus kutatás eredményei

ABSZTRAKT

Egy képzőintézmény számára nélkülözhetetlen, hogy releváns ismeretekkel rendelkezzen arról, hogy tanulói, hallgatói hogyan vélekednek az ott folyó munkáról. Ezek az információk fontosak a mindennapi munkához, a tervezéshez, a stratégia kialakításához, a minőségi oktatás megvalósításához. A jelen tanulmányban azokra a kérdésekre összpontosítok, amelyekről nem szívesen beszélnek az intézmények: azt elemzem, miért adják fel terveiket azok, akik már egyszer eldöntötték, hogy tanulni szeretnének.

A lemorzsolódás problémájának elsősorban pedagógiai vonatkozású szakirodalma ismert. Az általános iskolás korú gyerekek tanulási kudarcairól bőséges szakirodalom áll rendelkezésre. Ugyanakkor keveset olvashatunk a felnőttek lemorzsolódásáról. Ennek egyik oka módszertani: nehéz elérni, válaszadásra ösztönözni azokat, akik megszakították a kapcsolatot a képzőintézményekkel. Jellemző, hogy a sikerekről sokkal szívesebben beszélünk, mint a kudarccokról, rossz döntésekről vagy félbe maradt tervekről.

Referátumomban a Nyíregyházi Főiskola andragógia, valamint kommunikáció és médiatudomány alapszakára járó levelező tagozatos hallgatói közül a végzettséget nem szerzettekkel készült interjúk feldolgozása alapján elemzem, melyek azok az okok, amelyek a tanulás feladására kényszerítik a felnőtteket. Arra is választ keresek, mit tehetnek az intézmények a lemorzsolódás csökkentése érdekében, milyen lehetőségeik vannak, hogy segítsék beiratkozott tanulóikat kitűzött céljuk elérésének hosszú folyamatában.

Kulcsszavak: korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás, felnőttképzés

BEVEZETÉS

Kudarcról nem szeretünk beszélni még akkor sem, ha meg vagyunk győződve arról, nem mi vagyunk a hibásak. A tanulásnál a siker és a kudarc objektív adatokkal mérhető, az lesz a győztes, aki eredményesen fejezi be tanulmányait és az a vesztes, aki meghátrál. Ebben a tanulmányban azokra a kérdésekre összpontosítok, amelyekről nem

szívesen, nem könnyen nyilatkoznak sem a résztvevők, sem a képzőintézmények. Arról írok, miért adják fel terveiket azok, akik egyszer már eldöntötték, tanulni szeretnének.

Egy oktatási intézmény számára nélkülözhetetlen, hogy pontos ismeretekkel rendelkezzen arról, a tanulói milyen vélemény alakítottak ki a képzésről. Ezek az információk alapvetően fontosak a mindennapi munkához, a tervezéshez, a stratégia kialakításához. A felnőttek beiskolázási arányainak növekedésével kiemelt figyelmet kapott a már rendszerbe bekerült hallgatók előrehaladásának segítése, támogatása. Ennek ellenére olykor még így is elkerülhetetlen a lemorzsolódás. A tisztánlátást és az okok körülhatárolását csak a tanulmányok megszakításával kapcsolatos pontos adatok ismerete és elemzése nyújthatja.

A lemorzsolódás problémájának elsősorban pedagógiai vonatkozású irodalma ismert. A tanköteles korú gyerekek tanulási kudarcairól bőséges szakirodalom áll rendelkezésre. Ugyanakkor keveset lehet olvasni a felnőttek lemorzsolódásáról. Ennek egyik oka a mérés problémáival kapcsolatos, nevezetesen, nehéz elérni azt a populációt, aki a képzőintézménnyel megszakította kapcsolatát. A másik ok, hogy a sikerekről sokkal gyakrabban beszélünk, mint a kudarcokról, rossz döntésekről, félben maradt tervekről. Azért nehéz válaszadásra ösztönözni a tanulásból kimaradtakat, mert fel kell vállalniuk a döntésüket. De nem szívesen publikálják a kimaradás tényét és miéртjét a képzőintézmények sem, hisz ez részben munkájuk eredménytelenségét bizonyítja, azt, hogy nem tudtak megfelelni a velük szemben támasztott résztvevői elvárásoknak. Kudarcot jelent számukra a lemorzsolódott hallgató, tanuló, még akkor is, ha erről – szerintük – elsősorban ő tehet.

Még mindig gyakori az olyan intézményi beállítódás, hogy az oktatás minőségét jól jellemzi a lemorzsolódottak aránya, a „mi nem vagyunk bizonyítvány- vagy diplomagyár”, „mit gondolnak rólunk, ha nálunk mindenki végez” attitűd. A kimenet felőli szabályozás az intézmény számára anyagilag akár kifizető is lehet. Az valójában pénzügyi nyereséget jelent, ha az iskola minden jelentkezőt felvesz, akik részben vagy egészben befizeti a képzés költségeit, és már akkor távoznak, amikor még alig vett igénybe szolgáltatást. Ám az intézményválasztás szempontjait vizsgáló kutatások adatai azt igazolják, hogy a legjobb reklám az elégedett hallgató. (KERÜLŐ JUDIT, 2011.) A lemorzsolódott diák nagyon ritkán tartozik ebbe a csoportba. Ezért fontos pontosan ismerni a lemorzsolódás okait, továbbá azt is, mennyire tekinti a hallgató a kimaradását saját kudarcának, vagy csak a körülmények szerencsétlen alakulásának.

A jelen tanulmányban a Nyíregyházi Főiskola művelődésszervező, andragógia, valamint kommunikáció és médiatudomány alapszakára járó levelező tagozatos hallgatói közül a végzettséget nem szerettekkel készült interjúk feldolgozása alapján elemzem, melyek azok az okok, amelyek a tanulás feladására kényszerítik a felnőtteket. 2006 és 2013 között azokat a volt hallgatóinkat kerestük meg, akik intézményünkbe beiratkoztak, tanulmányaikat megkezdték, ám végzettséget nem szereztek.

Nem vizsgáltuk, mert nem tekintettük lemorzsolódóknak azokat, akik felvételt nyertek, de nem iratkoztak, be vagy el sem kezdték tanulmányaikat. Az intézményünkbe költségtérítéssel finanszírozású képzésekre felvételt nyert és a beiratkozott hallgatók között 10–15 százalékos eltérés tapasztalható. Esetükben nem beszélhetünk lemorzsolódásról, legfeljebb megváltoztatott döntésről. Szintén nem tekintettük lemorzsolódottnak azokat, akik tanulmányi kötelezettségüket teljesítették, abszolutóriumot szereztek, de nem tettek záróvizsgát vagy nem kapták meg a végzettséget igazoló bizonyítványt. Általában a szakképzési és kimeneteli követelményében meghatározott nyelvvizsga/nyelvvizsgák hiánya indokolja a záróvizsga, a diploma megszerzésének halasztását.

E-mailben vettük fel a kapcsolatot azokkal a volt diákjainkkal, akik elkezdték a képzést, részt is vettek abban hosszabb-rövidebb ideig, de hallgatói jogviszonyuk megszűnt a végzettség megszerzése előtt. Tájékoztattuk őket vizsgálatunk céljáról, és felajánlottunk egy beszélgetést a számukra. Az interjú módszere alkalmas arra, hogy az általános tendenciákon túl az egyedi vonásokat, jellemzőket is bemutassa. Az interjúkat általában a Nyíregyházi Főiskolán készítettük, arra törekedve, hogy volt diákjaink legalább az interjúkészítés okán visszatérjenek régi iskolájukba.

Az elemzett időszak alatt 45 interjú készült el. A kimaradás okainak és tendenciáinak megismerésén túl, célunk volt, hogy az esetleges visszatérés esélyeit, lehetőségeit is meg beszélhessük. Ily módon kilenc esetben sikerült a lemorzsolódottak reintegrációja.

A tanulmány elemzi azt is, milyen prevenciók, integrációs vagy korrekciós eszközökkel csökkenthető a lemorzsolódás, továbbá azt, melyek azok a lehetőségek, amelyek segíthetik a beiratkozott tanulókat kitűzött céljuk elérésének hosszú folyamatában.

LEMORZSOLÓDÁS VAGY KORAI ISKOLAEELHAGYÁS?

Az oktatáspolitikai egyik fő célkitűzése az oktatásból lemorzsolódók arányának visszaszorítása. Fehérvári Anikó a szakképzésben résztvevők lemorzsolódási tendenciáinak hazai és nemzetközi elemzését bemutató könyvének bevezetőjében így fogalmaz: „Arról azonban megoszlanak a vélemények, hogy mit is tekinthetünk lemorzsolódásnak és iskolai kudarcnak. Országok szerint és a nemzetközi összehasonlító statisztikákban is többféle definícióval találkozunk. Vannak olyan országok, ahol az iskolai kudarc az évfolyamismétlőket, a sikertelenül vizsgázókat és az iskolát elhagyókat értik, illetve vannak olyan országok is, ahol egy adott korosztályhoz viszonyítva számolnak lemorzsolódási arányokat. A kudarc és a lemorzsolódás fogalma természetesen attól is függ, hogy milyen sajátosságokkal bír az adott ország oktatási rendszere. Hiszen vannak olyan országok, ahol nincsenek évfolyamismétlők, csak önmagukhoz képest alacsonyan teljesítő diákok, így értelmetlenné válna ez a definíció. Attól függetlenül, hogy mennyire szelektív, értékelés- vagy vizsgacentrikus egy ország oktatási rendszere, általában az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekintik lemorzsolódóknak.” (FEHÉRVÁRI ANIKÓ, 2008.)

Mártonfi György szerint a lemorzsolódás szót leginkább a szakma és a művelt közönség használja, mégsem tekinthetjük igazi szakszónak, „terminus technicus”-nak. Jelentése ugyanis nem egzakt, nem konszenzusos. Véleménye szerint metaforikus kifejezésről van szó. Amikor egy nagy szikla (egy nagy egység vagy teljesség) legördül a hegyről (bejár egy zökkenőkkel kísért utat), kisebb nagyobb kövek morzsolódnak le róla (csorbul, sérül), és sokkal kisebb lesz, amikor a völgybe érkezve útja véget ér. Az iskolai pályafutásnál is egy-egy intézmény, program vagy az oktatás egésze (mint egység vagy teljesség) elveszíti diákjainak egy részét a beiskolázás és a kilépés közötti rögzös úton. De hogy pontosan mi is az egység (egy korosztály? egy intézménybe, egy programra beiratkozott elsősévesek?), és előbbi mikor veszíti el diákját (ha a programot nem fejezi be? ha hosszabb idő alatt fejezi be? ha semmilyen programot nem fejez be?). Mi a végpont, ahol a lemorzsolódási veszteséget mérni lehetne (egy életkor? amikor az adott program véget ér? amikor az illető kiiratkozik az iskolából?), az nem egyértelmű, véleménye szerint. Az intézmények és programok között a diákok mozognak, nem úgy, mint a sziklákról lemorzsolódott kövek, vagyis a jelenség bo-

nyolultabb, mint ahogy a metafora sugallja. A lemorzsolódás pontos definíciójának hiányában, a kutatók körében sokkal inkább egy lemorzsolódás szemléletet vél felfedezni, amelyhez hozzákapcsolható az iskolai kudarc, hátrány fogalma is. (MÁRTONFI GYÖRGY, 2008.)

Szerinte ezzel szemben a „korai iskolaelhagyás” (early school leaving) egy egzakt definíciójú, jól mérhető fogalom, amely a korábban általánosan vizsgált lemorzsolódás (dropping out) fogalmát háttérbe szorítja. Véleménye szerint az új fogalom használata azzal az eredménnyel jár, hogy a munkaerő-piaci, és ezen keresztül a társadalmi integrációt is akadályozó korai iskolaelhagyás nemzetközi keretekben is összemérhetővé, jobban elemezhetővé válik, és bizonyos korlátokkal a sikeressége is mérhető lesz. Szerinte az iskolai kudarcok arányát a korai iskolaelhagyás kategóriájával lehet mérni. (MÁRTONFI GYÖRGY, 2013.)

Kádárné Fülöp Judit lemorzsolódás alatt a következőket érti:

- a) az egyes programokból (például szakképző programokból, felnőttoktatási, felnőttképzési programokból) való kimaradás,
- b) az egyes programtípusokból (például gimnáziumból, szakközépiskolából, szakiskolából, speciális szakiskolából) való kimaradás,
- c) nappali tagozatos, kötelező iskolarendszerből való kimaradás,
- d) az oktatási rendszer egészéből való kimaradás.

A különböző értelmezések alapján más és más mutatókkal lehet jellemezni és indokolni a lemorzsolódást. A gyerekek, fiatalok korai iskolaelhagyását elsősorban a tanulók hátrányos helyzetével magyarázzák. Nem csupán az egyén vagy az iskola veszteségeként értelmezik, hanem súlyos társadalmi következményeit hangsúlyozzák. (FEHÉRVÁRI ANIKÓ, 2008, GALASI PÉTER, 2007, HÍVES TAMÁS, 2007, LISKÓ ILONA, 2003)

Imre Anna kiemeli, hogy a jelenség igen összetett, számos egyéni, társadalmi, gazdasági vagy intézményi tényező befolyásolhatja. Az Európai Unió nehezen kezelhető társadalmi következményei miatt a megelőzésre hívja fel a tagországok figyelmét, és olyan prevenciós és integrációs intézkedések kidolgozását javasolja, amely közvetlenebbül tud hozzájárulni a tanulói lemaradás csökkentéséhez, illetve az eredményesség növeléséhez. Eszközeiben a különböző szereplők közötti együttműködésre épít. Mindenekelőtt a tanárok, iskolák, illetve az iskolák és környezetük közötti kapcsolatot hangsúlyozza. (IMRE ANNA, 2013.)

Liskó Ilona szakiskolába járó fiatalok lemorzsolódását vizsgálva a kimaradás tényét többféle okkal is magyarázza. Leggyakrabban a tanulók rossz iskolai közérzetével, azzal, hogy többségükben hátrányos helyzetű, nehezen kezelhető tanulókról van szó, akik egyszerűen nem találták a helyüket az őket befogadni kénytelen, de oktatásuk és nevelésük problémáit megoldani képtelen szakiskolákban.

Jellemző, hogy a kimaradó tanulók helyzetével volt iskoláik egyáltalán nem foglalkoznak, a tanárok alig emlékeznek rájuk, az esetek többségében örülnek, hogy sikerült megszabadulni tőlük. (LISKÓ ILONA, 2003.) Amikor aziránt érdeklődött, hogy a megkérdezettek szerint elsősorban ki a felelős a lemorzsolódásért, a diákok kétharmada saját magát nevezte meg. Örvendetes – miként írja – ebben az, hogy a tanulók saját (rész)felelősségüket elismerik a kimaradáshoz vezető folyamatban, nem csupán áldozatnak akarják láttatni magukat, hiszen ez előfeltétele egy későbbi felelős magatartásnak. Hasonlóképpen vélekedtek a pedagógusok is, akik véleménye szerint, „ha a diákok kicsit jobban tanulnának, és rendesebben viselkednének”, akkor sokkal kisebb lenne a probléma. Liskó Ilona mindezt a probléma hamis leegyszerűsítésének nevezi. (LISKÓ ILONA, 2008.)

Jóllehet abban mindenki egyetért, hogy a lemorzsolódás összetett, multikauzális jelenség, de az egyes megközelítések megkülönböztethetők aszerint, hogy inkább az egyéni vagy inkább az intézményi okokra fektetik a hangsúlyt. Ez alapján három nagy modell különíthető el.

A *deficitmodell* a lemorzsolódott fiatalok egyéni jellemzőiben keresi az okokat. Egyrészt személyes felelősségüket állapítja meg, például gyenge tanulmányi eredmények, érdektelenség, alacsony önbecsülés, másrésztől különböző szociológiai változók mentén igyekszik a veszélyeztetettséget megfogalmazni, például a hátrányos helyzetű család, a szülők alacsony iskolázottsága, a nem, az életkor, az etnikai hovatartozás okán.

A *push-out* modell szerint a lemorzsolódás okai nem az egyénben, hanem az iskolában keresendők. Nem hátrányos helyzetű egyénekéről beszél, hanem hátrányos helyzetű intézményekről, ahol sok a korai iskolaelhagyó. A lemorzsolódásra hatást gyakorló tényezők a legkülönbözőbbek lehetnek, például az iskolatípus, a tanterv, a fegyelmezés módja, a tanár-diák viszony, az iskolai légkör stb.

Tiszta modellt egyre kevesebben ábrázolnak, inkább a *kettő kombinációja* elterjedt. (BLAUG, MARK 2001). A racionális választási modell szerint az egyének racionálisan hozzák meg döntéseiket, így az oktatásban is mérlegelnek befektetés és a várhatóan megtérülő haszon között. Ha a választott szakkal jól el tudnak helyezkedni, akkor erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy szakmai végzettséget szerezzenek. Abban az esetben, ha leendő szakmájuk rosszul fizető, alacsony presztízsű végzettséget biztosít, amellyel csak nehezen tudnak elhelyezkedni, akkor hamar feladják és befejezik a tanulást.

Fehérvári Anikó szerint hazánkban egy másik racionális modell is működik, amely éppen fordítottja a leírtaknak. A gazdaságilag jobban működő régiókban a fiatalok korábban szeretnének kilépni a munkaerőpiacra, mert biztosak abban, hogy találnak munkát, míg a hátrányos helyzetű régiókban inkább bennmaradnak az iskolarendszerben, mivel bizonytalan az elhelyezkedésük, és a család szívesebben választja a biztos szociális támogatást. (FEHÉRVÁRI ANIKÓ, 2008)

Kádárné Fülöp Judit a lemorzsolódás több fajtáját különíti el. Megkülönbözteti a „fokozatos kimaradás”, az intézményelhagyás és a valódi lemorzsolódás fogalmát. Azért tartja fontosnak ezt a felosztást, mert mindegyik típusnak más az oka és a következménye. Véleménye szerint lemorzsolódásról „fokozatos kimaradás” értelemben akkor lehet beszélni, ha az egyén olyan módon vált programtípust, hogy egy magasabb presztízsű vagy magasabb végzettséget nyújtó képzés helyett egy alacsonyabb elismertséggel bíró vagy alacsonyabb szintű bizonyítványt szerez. Iskolarendszerű képzések esetében tipikusan ilyen, ha szakközépiskolából szakiskolába, szakiskolából speciális szakiskolába kéri átvételét. A programváltások nem járnak feltétlenül intézményváltással, hiszen számos olyan képzőhely létezik, ahol több szinten is folyik oktatás. Felsőoktatási intézmények esetében erre példa, ha valaki az alapképzést felsőfokú, felsőoktatási szakképzésre cseréli. Ez csak az adott program szempontjából veszteség, a váltás sem az egyén, sem az intézmény számára nem tekinthető lemorzsolódásnak. Ilyen esetben általában „közös megegyezéssel” történik a változtatás. Az iskola, hogy ne veszítse el hallgatóját, meggyőzi őt arról, mindenki jobban jár a programváltással, mert így megnő az esélye annak, hogy nem kell végzettség nélkül távoznia diákjának.

Csak az intézmény oldaláról beszélhetünk lemorzsolódásról akkor, ha az egyén az adott iskolát úgy hagyja ott, hogy tanulmányait egy másik intézményben kívánja tovább folytat-

ni. Ezeket a váltásokat főként a tanulók kezdeményezik, és külső okokkal indokolják. Földrajzi közelséggel, könnyebb elérhetőséggel, alacsonyabb költségekkel, kedvezőbb objektív vagy szubjektív feltételekkel. Sokkal ritkábban szólnak azokról az okokról, amelyek kapcsolatosak az adott képzéssel való elégedetlenséggel, a minőségi kifogásokkal, a tartalmi és szervezési hiányosságokkal, esetleg a tanár-diák és diák-diák közötti személyi ellentétekkel, a negatív tapasztalatokkal.

Valódi lemorzsolódás esetén az egyén nem folytatja tanulmányait, lemond a tanulás lehetőségéről és végzettség megszerzése nélkül távozik az intézményből. Ilyenkor nem csak az intézmény és a tanuló veszít, hanem az elszenvedett kudarc a tanulóval kapcsolatos negatív attitűd kialakulásához is elvezet, és következményeként az egyén gyakran, hosszú időre lemond bármilyen formális tanulásban való részvételről. (KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT)

Ameddig a tanuló az iskolakötelezettségi kort nem éri el, addig eredményétől és motivációjától függetlenül az iskolarendszerben kell maradnia. Az iskola elhagyására nincs lehetősége, legfeljebb kivételes, a jogszabályok által meghatározott esetekben kerülhet magántanulói státuszba. A tankötelezettségi életkor betöltése után már maga dönthet arról, hol és milyen formában kezdi el, folytatja vagy szakítja félbe, hagyja abba tanulmányait. Természetesen döntését sok minden befolyásolja – munkahely, kötelezően elvégzendő képzés, elhelyezkedés, anyagiak stb. –, tehát itt sem beszélhetünk szabad, inkább csak szabadabb döntésről.

Az elmúlt évtizedekben Magyarországon is elfogadottá vált az egész életen át tartó tanulás filozófiája és gyakorlata, vagyis az, hogy felnőttként ülünk be az iskolapadba és kezünk el ismét vagy újra tanulni. Mindez egyben fontos egyéni és társadalmi szükségletként is értelmezhető. Sikeres megvalósításához nélkülözhetetlen az egyén motivációja és a tanulási lehetőségek széles választéka. (HORVÁTHNÉ TÓTH ILDIKÓ–DR. TÓTH KATALIN 2011.)

Ahhoz, hogy eredményeket érjünk el és megvalósíthassuk elképzeléseinket nagyon sok szabadidőre, kitartásra és energiára van szükség. A sikerességben a kíváncsiság mellett kiemelkedő szerepet játszik a kitartás, az eltökéltség, amelyet a szakirodalom motivációnak nevez. Minél hosszabb ideig tart a képzés, annál fontosabb a megfelelő szintű motiváció. (KERÜLŐ JUDIT, 2009.)

A LEMORZSOLÓDÁSHOZ VEZETŐ KÜLSŐ OKOK

A továbbiakban az interjúk részletes elemzésével a lemorzsolódás okait elemzem. A munka és család mellett iskolába járók, ahogy a jogszabály nevezi őket, a részidejű képzésű hallgatók életformájában a tanulás jelentős változást hoz. Egyrészt nem teljes időben diákok, más tevékenységekkel kell összeegyeztetniük a tanulmányi kötelezettségeikkel járó feladataikat. Másrészt hosszabb-rövidebb kihagyás után kezdenek hozzá ismételtan a tanulás-hoz, ami újabb szervezési problémákat okoz.

Megkérdetzteink főként a felnőttéssel összefüggő, külső okokkal indokolták az iskola elhagyására vonatkozó döntéseiket. Külső okokhoz alapvetően nem a tanulóval összefüggő problémákat sorolok, hanem azokat a környezetből, családból származó kedvezőtlen változásokat, amelyek megnehezítik vagy lehetetlenné teszik a tanulmányok folytatását. Engler Ágnes kutatásai is azt igazolták, hogy a szakmai és magánéleti események a tanulmányok alatt jelentősen befolyásolják a felnőtt tanulók eredményességét. (ENGLER ÁGNES 2011,

2012) Ide tartoznak az egészséggel, terhességgel, szüléssel összefüggő problémák, családi, munkahelyi gondok és a képzés anyagi feltételeinek teljesítéséből fakadó nehézségek.

EGÉSZSÉGÜGYI OKOK

Megkérdezetteink véleménye szerint a tartós betegségek, balesetek, váratlan műtétek gyakran okolhatóak a tanulás feladásáért. A súlyos, hosszú betegség lehetetlenné teszi a tanórán, gyakorlatokon való megjelenést és akadályozza az egyént abban, hogy a vele szemben megfogalmazott elvárásokat teljesíteni tudja. „Amikor kiderült, hogy sokáig kórházban kell maradnom, először azt hittem, fogom tudni folytatni, de a kezelésekk miatt nem tudtam tanulni és bármennyire szerettem volna, de le kellett mondanom a tanulásról. Megértettem, első az egészség, és ha majd jól leszek, akkor talán folytatni fogom, ha bírom” – indokolta tanulmányai megszakítását egy volt hallgatónk. „Az orvos közölte velem, hogy nagy a gond, át kell alakítanom az életem. Akkor minden, de minden fontosabb volt számomra, mint a tanulás. Nem tudtam logikusan gondolkodni, most már bánom, hogy akkor így döntöttem” – nyilatkozott döntéséről egy megkérdezettünk.

Legalább ilyen problémás a közeli hozzátartozó, főként a házastárs vagy a gyerek betegsége is. Jellemző, hogy a családban bekövetkezett egészségügyi problémák miatt inkább a nők döntenek tanulmányaik befejezéséről. „A férjemet meg kellett műteni, ezt követően nyolc hétig ágyhoz kötött volt, örültem, ha munka után még őt el tudom látni. Esélyem sem volt arra, hogy elmenjek az órákra és felkészüljek a számonkérésekre. Este holtfáradtan eszem össze, nem fért bele a tanulás.” Egy másik hallgatónk így számolt be a tanulását akadályozó tényezőről: „Amikor a kisebbik fiamat baleset érte és kórházba került, azonnal eldöntöttem, bármit feladok, csak ő gyógyuljon meg. Hogy tudtam volna én ilyen állapotban figyelni? Nem bántam meg, hogy így döntöttem”

Ritkábban fordul elő, hogy megkérdezetteink várandósság vagy szülés miatt szakítják félbe tanulmányaikat. Ha a terhesség nem jár együtt súlyos egészségügyi problémákkal, kórházi kezelésekkal, akkor a család és a csoporttársak segítségével igyekeznek a megváltozott körülmények között is helyt állni. „Először úgy gondoltam nem fogom tudni csinálni az iskolát picit gyerek mellett, de a férjem és a szüleim sokat segítettek. Az is nagyon jó volt, hogy a többiekre is tudtam támaszkodni. Most már örülök, hogy végigcsináltam, még ha nem is tudtam az eredeti csoportommal együtt végezni, csak két év múlva, de azért így is sokat segítettek, tartották bennem a lelket. Másnak is azt ajánlom, nem kell feladni, később sem lesz könnyebb.”

CSALÁDI GONDOK

A részidejű képzésben részt vevő hallgatók tanulási nehézségeit vizsgálva Engler Ágnes azt igazolta, hogy a családi háttér (elsősorban a szülők és a házastárs iskolai végzettsége) szignifikánsan befolyásolja a diákok eredményességét. (Engler Ágnes, 2013.) Hasonló eredményekről számoltak be interjúalanyaink is. „Így most már egy kicsit távolabbról végig gondolva, elég sok minden közrejátszott abban, hogy feladtam a főiskolát. A környezetemben senkinek nincs diplomája, talán ez is nehezítette a helyzetemet. A párom folyton mondogatta, diploma nélkül is lehet élni, hittem neki, meg láttam, nem örülne, ha nekem diplomám lenne” – foglalta össze a családi háttér kedvezőtlen hatását egyik megkérdezettünk.

Vizsgálatunk azt jelezte, hogy a család és a tanulás összeegyeztetésének nehézségei és az ebből fakadó konfliktusok inkább a képzés elején jelentenek problémát. „Azt szerettem volna, ha a családomnak nem lett volna abból hátránya, hogy én tanulok. Ezért igyekeztem mindent ugyanúgy csinálni, mint akkor, amikor még nem tanultam, de valami mindig elmaradt, és ez inkább a tanulás volt. Nem tudtam úgy összeegyeztetni a tanulást meg a családot, hogy abból ne legyen gond. Lehet, hogy később már ment volna, de én akkor úgy éreztem, fontosabb a család. Esetleg, ha a gyerekek már nagyok lesznek, akkor folytatni fogom, de most még nem tervezek ilyesmit.” Az egyeztetés problémája általában a képzés második felére már megoldódik. A család úgy alkalmazkodik a szülő megváltozott időbeosztásához, hogy ekkor már sokkal inkább segíti, mint akadályozza tanulását. (KERÜLŐ JUDIT 2011) Engler Ágnes vizsgálati eredményei is azt támasztják alá, hogy „a gyermeket nevelők eredményességi mutatói kedvezőbbek, mint a «csupán» munka mellett tanulóké.” (ENGLER ÁGNES 2013)

MUNKAHELLYEL KAPCSOLATOS OKOK

Hallgatóink számára a legnagyobb nehézséget a tanulás és a munkahelyi feladatok összeegyeztetése jelenti. Korábbi vizsgálataink is azt igazolták, egyre kevesebb az a munkahely, amely támogatja dolgozói továbbtanulását. A képzés egésze alatt, de főként a második felében, a munkahely, a munkahelyi vezető és a munkaidő beosztása jelenti a legsúlyosabb konfliktust. Nem engedik el az órákra, vizsgák előtti szabadságra, gyakran megakadályozzák a számonkéréseken való megjelenésüket. Megkérdeztük jelentős részének véleménye szerint a munkahelye negatívan viszonyul tanulmányaihoz, még abban az esetben is, ha kifejezetten a munkaköréhez kapcsolódó képzésben vesz részt. Válaszadóink arról számoltak be, munkahelyükön titkolniuk kell, hogy tanulnak, mivel ez akár az állásuk elvesztésével is járhat. (KERÜLŐ JUDIT, 2009, 2010) A munkahely „szívja el” a tanulni szándékozó felnőttet az iskolától, ezáltal munkaerő-piaci helyzetének stabilitását nehezíti, akadályozza. „Döntennem kellett, hogy a tanulás vagy a munka. A főnököm többször is az értésemre adta, nem engedi, hogy elmenjek az iskolába vagy a vizsgákon ott legyek. Próbálkoztam, hogy táppénzre megyek, de nem mertem szembeszállni vele. Nekem nagyon kell ez a munka, nem kockáztathatok. Hátha itt is megváltozik majd a főnökeim véleménye és akkor folytatni fogom a tanulást, addig nem is gondolkozhatom ezen” – indokolta tanulással kapcsolatos elképzelésének feladását egy megkérdeztünk.

ANYAGI OKOK

A felnőttképzés piaci szolgáltatás, amely természetesen kiadásokkal jár. Amikor elkezdünk egy képzést, pontosan tájékozódunk a tandíjról, a költségtérítés összegéről. Felmérések igazolják, hogy az iskolaválasztás szempontjai között nagyon fontosak a képzési költségek. (KERÜLŐ JUDIT, 2012) Erre kérdeznék rá először az érdeklődők, ezért az intézmények abban érdekeltek, hogy minél alacsonyabb összeget jelöljenek meg a beiratkozás feltételeként. Potenciális tanulóikat ritkán tájékoztatják arról, hogy a befizetendő tandíj nem egyenlő az összköltséggel, mert ehhez jönnek még az utazással, az ott tartózkodással járó többletkiadások. Pénzbe kerülnek a tankönyvek, jegyzetek, fénymásolt anyagok. Fizetni kell továbbá a vizsgákért, és számtalan kisebb-nagyobb előre nem kalkulált kiadás is nö-

velni fogja a költségeket. „Egyszerűen nem bírtam tovább fizetni a tandíjat, az utazás is pénzbe került, meg még az egyéb dolgok, fénymásolás, könyvek, vizsgadíj és még sorolhatnám. Elfogytak a tartalékaim. Abban bíztam, hogy ha felvesznek a főiskolára, el fogok tudni helyezkedni, de sajnos ez nem így lett. A szüleimre nem támaszkodhatok, így abba kellett hagynom. Ezzel persze az esélyét is elveszítettem, hogy valaha jobb munkát kaphatok” – fogalmazta meg a végzettség megszerzésének elmaradásából fakadó kilátástalan helyzetét egy volt hallgatónk.

Tovább súlyosbítja a problémát, ha a beiratkozás után kedvezőtlenül változik a résztvevők anyagi helyzete, elveszítik munkájukat, más munkakörbe kerülnek vagy családjuk képtelen tovább finanszírozni tanulásuk költségeit. Felmérésünk azt igazolta, minden harmadik válaszadónk anyagi okokra vezet vissza tanulmányai félbeszakadását. „Amikor elkezdtem a tanulást, akkor még volt a férjemnek állása. Nem volt nagy jövedelme, de volt. Aztán egyik pillanatról a másikra utcára került. El kellett döntenem, ha nem akarunk éhen halni, miről mondjunk le. A luxuscikkekét már régen nem ismerjük, nem maradt más, mint a tanulás. Szégyen, nem szégyen, de ez az igazság.”

BELSŐ, A TANULÁSSAL ÖSSZEFÜGGŐ PROBLÉMÁK

MOTIVÁCIÓVAL KAPCSOLATOS PROBLÉMÁK

A motivációval kapcsolatos problémák gyakran vezetnek a tanulás félbeszakításához. Ha a hallgatók a képzés elején olyan elvárásokat fogalmaznak meg, amelyek egyéni érvényesülésükkel kapcsolatosak és ezeket nem látják igazoltnak, vagy nem érzik befektetésüket megtérülőnek, az jelentősen csökkentheti tanulási motivációjukat.

Abban az esetben is gyengül a tanulási kedv, ha úgy tapasztalják, hogy az itt megszerzhető szakmai ismereteket nem kamatoztathatják majd a munkaerőpiacon. Gyors társadalmi, gazdasági változásnál gyakorta kerülhet ilyen helyzetbe az a felnőtt, aki hosszabb, több évig is tartó képzésben vesz részt. Tanulmányai megkezdésekor a még jó presztízsű, keresett szakma az évek alatt leértékelődhet, de a népszerű „slágerszakok” esetében a jelentős túlképzés is elhelyezkedési nehézségeket okozhat. Mindez a tanulás feladásához vezethet. „Amikor elkezdtem a tanulást, azt gondoltam ennek segítségével könnyen munkát kaphatok. Sajnos semmit nem segített, ha mondtam egy állásinterjúnál, hogy tanuló, senki nem mondta, hogy akkor felvesszünk. Ha nem segít az álláskeresésnél, akkor minek költsek erre, nem láttam értelmét, ezért hagytam abba. Nem engedhetem meg magamnak, hogy csak úgy passzióból tanuljak.”

A felnőttek gyakran azért kezdenek el egy képzést, mert azt remélik, hogy munkahelyi, családi problémáik megoldásában az itt megszerzett ismeretek segítséget jelenthetnek. Ezek miatt felértékelődnek a gyakorlatias jellegű tantárgyak. Problémát jelent ugyanakkor, hogy ezzel szemben szinte minden képzés elméleti ismeretek elsajátíttatásával indul, azaz definíciókat, alapelveket kell megérteni, megtanulni. A gyakorlatból érkező felnőtt itt tudja a legkevésbé kamatoztatni korábbi munka- és élettapasztalatait. Nehezen érti meg, miért kell ennyi elmélet, amikor ő nem erre kíváncsi. Emiatt csökkenhet az érdeklődése és gyengülhet a motivációja. „Azt mondja meg nekem valaki, miért kell az a sok elmélet, miért kell nekem tudni, hogy ki használta először a szociológia kifejezést. Ettől nem leszek jobb szakember.

Ez engem egyáltalán nem érdekelt, de a többi tantárgyból is fogalmakat, meg történetet kértek, évszámokkal és nevekkal. Soha nem szerettem magolni, most sem voltam erre képes. Nem erre lett volna szükségem, ez engem nem érdekelt, én ezért nem fogok annyi időt és pénzt áldozni” – magyarázta motiváció csökkenését egy volt hallgatónk.

IDŐGAZDÁLKODÁSSAL ÖSSZEFÜGGŐ PROBLÉMÁK

Az 1965-ben Prágában tartott UNESCO konferenciája még úgy látta, hogy a felnőttkori tanulás színtere, működési területe a szabadidő. Csoma Gyula szerint a hetvenes évek elejére bontakozott ki az a felismerés, hogy a felnőttkori tanulás, illetve a felnőttoktatás háttérében az időszerkezet és az időfelhasználás áll, azaz a felnőttek tanulása mögött az emberi élet teljes időszerkezete húzódik meg. (CSOMA GYULA, 2001) A nap annak is 24 óra, aki tanul, annak is, aki nem. Meg kell oldani az összes kereső tevékenység (főfoglalkozás, jövedelemkiegészítés, mellékállások, túlórák), a háztartás, család ellátása, a fiziológiai szükségletek és a tanulás összeegyeztetésének problémáját úgy, hogy mindez beleférjen egy napba. Optimális esetben az adott tevékenységre fordított idő nem szorul lényeges átalakításra, azaz a szabadon végzett tevékenységek mellett vagy helyett végzi azt az egyén.

Hallgatóinknak komoly nehézséget jelent az időszerkezet olyan átrendezése, hogy abba a tanulás is beleférjen. Ehhez nélkülözhetetlen a tervezés, olyan stratégia kialakítása, amely során fontossági sorrendet kell meghatározni, átgondolni, hogy melyek lesznek azok a tevékenységek, amelyeket minden körülmények között el kell végezni és mit lehet átcsoportosítani, későbbre halasztani, esetleg elhagyni. Munkahely és család mellett, az egyébként is elfoglalt felnőttnek még az oktatáson, gyakorlatokon való részvételt, a vizsgákon való megjelenést és az arra való felkészülést is meg kell oldania. Meg kell tanulnia nemet mondani a munkahelyen, családban, baráti körben, és ezt nagyon nehéz megtenni. A tanulás komoly szellemi igénybevétel, időt felemésztő tevékenység, aminek hatékonyságát jelentősen rontja, ha fáradtan kezd hozzá az ember. Megkérdezetteink jellemzően spontán alakították időbeosztásukat, ahogy összejön, ahogy sikerül. Vizsgálatunk azt igazolta, hogy hallgatóink számára nem annyira az idő hiánya, mint annak beosztása jelent igazán nehézséget. „Nálam az volt a legnagyobb probléma, hogy első volt a munkahely, majd igyekeztem maximálisan a családról gondoskodni, és csak akkor tudtam elkezdni a tanulást, amikor már mindenki aludt. Hát ebből semmi jó nem sült ki, csak kókadóztam a könyv mellett és gyakran én is elbóbiskoltam. Beláttam, hogy ennek így semmi értelme nincs, inkább abbahagytam, majd ha a gyerekek nagyobbak és önállóak lesznek, akkor lesz érdemes újra hozzákezdeni, addig felesleges” – osztotta meg velünk problémáját egyik megkérdezettünk. Tervezés hiányában végül marad a kapkodás, az utolsó pillanatokban elvégzett, dömpingszerű tanulás, ami csak ritkán hozza meg az elvárt eredményt.

Az időbeosztás és a tervezés okozta nehézségeket tovább súlyosbítja a nem megfelelő tanulási technika. Megkérdezetteink arról győztek meg minket, hogy a képzés elején nagy problémát jelent a hatékony tanulás képességének hiánya. „Fogalmam nem volt arról, hogyan lehet azt a tömérdek anyagot megtanulni. Elkezdtem én tanulni, pontosabban olvasni, de reggelre semmire nem emlékeztem abból, amit este olvastam. Ezért már az első dolgozatíráásra sem mentem el, minek, úgy sem tudtam volna semmit. Hát ezért sikerült ilyen rövidre az itteni pályafutásom.”

Azért, hogy könnyítsenek helyzetükön mások által kidolgozott tettelekből, rövidített összefoglalókból próbálnak felkészülni. Mindehhez segítséget kapnak különböző interne-

tes portáloktól. A változó és megbízhatatlan színvonalon elkészített segédanyagok látszólag nagy terheket vesznek le a vállukról. A rövidített, logikai összefüggések nélküli anyagokat aztán úgy tanulják meg, mintha az tankönyvi szöveg lenne, és ha ennek ellenére nem sikerül a számonkéréseken elégséges színvonalon teljesíteni, azt gyakorta úgy értelmezik, hogy túl nehéz számukra az adott képzés, tantárgy. „Akármennyit tanultam, nem volt elég, nem tudtam kettést kapni, pedig rendszerint felkészülten mentem el. Az igaz, hogy mindig megkaptam a kidolgozott tételeket, de azokat szó szerint megtanultam. Arra meg nem volt időm, hogy könyvből tanuljak. Be kellett látnom, túl nehéz nekem ez az iskola” – indokolta lemaradását egy volt hallgatónk. Egy másik megkérdeztünk is hasonlóan fogalmazott. „Őszintén megmondom könnyíteni akartam a tanulást. Rákerestem a témára az interneten és örültem, hogy a könyv anyagát valaki néhány oldalban összefoglalta. Ezt tanultam meg, de azért tartottam tőle, nem biztos, hogy elég lesz. Hát nem volt elég. Akkor eldöntöttem, nem nekem való ez az egész, mindent megtanulni nem lesz később sem időm, puskázni meg nem tudok, de nem is akarok. Hát így jártam.”

TANULÁSI NEHÉZSÉGEK

Korai iskolaelhagyáshoz vezethet, ha a hallgató nem találta meg az előképzettségének, terhelhetőségének megfelelő képzést. Az okok egyrészt a felkészületlenséggel, másrészt a felkészítetlenséggel függenek össze. „Rá kellett jönnöm, nem való nekem a főiskola, túlzottan nehéz. Én esti tagozaton érettségiztem, jó régen. Bizony nagyon nagyok voltak a hiányosságaim, de lehet, hogy ezt még lehetett volna pótolni, ha erre időm lett volna. Nem baj, megpróbáltam, de beláttam, nem megy ez nekem, ezért jártam abba.”

A feldolgozott interjúk azt igazolják, hogy hallgatóinknak az elméleti jellegű tantárgyak elsajátítása jelent problémát. A képzési és kimeneteli követelmények alapján elkészített tantervek jellemzője, hogy minden alapképzés az elméleti, alapozó tantárgyakkal indul. A szakmai ismeretek megszerzésének ez a logikai útja, de a hallgatók számára, akik ekkor még nem rendelkeznek kellő tanulási tapasztalattal és rutinnal, az elmélet elsajátítása rendszerint bonyolult és unalmas. Problémát okoz, ha a számonkéréseknél a tanárok nem a tankönyvi szöveget vagy definíciókat, hanem a tanult anyag alkalmazását várják el. „Őszintén megmondom, nekem a kutatásmódszertannal volt sok gondom. Háromszor vettem fel a tantárgyat, de nem sikerült teljesíteni. A könyvet én már kívülről fújtam, de soha nem azt kérdezte a tanár. Mindig feladatokat kellett megoldani és ez nekem nem ment. Akármennyit tanultam, nem jöttem rá, hogy kellene ezeket megoldani. Aztán meg el is ment a kedvem az egésztől, láttam ezt én úgysem fogom tudni teljesíteni, és már az utolsó vizsgákra el sem mentem.”

Az iskolaelhagyás szempontjából kritikus periódus a tanulmányi idő első fele, alapképzés esetén az első három félév. A legtöbben november körül maradnak ki, majd ezt követi a január hónap. Ekkor történnek az első számonkérések, zárthelyi dolgozatok, vizsgák, ekkorra kell elkészíteni a beadandó munkákat is. A képzés elején a sikertelenségek vagy a megoldhatatlannak tűnő feladatok játszanak nagy szerepet a tanulás korai befejezésében. „Emlékszem, egy novemberi este határoztam el, hogy abbahagyom. Azon a héten két zárthelyi dolgozatot kellett volna írni, meg beadandó is lett volna bőven. Biztos voltam abban, hogy ezt én nem tudom megcsinálni, akárhogy szeretném. Hogy meg kellett volna próbálni? Lehet, de így legalább megmaradt az illúzió, hogy ha akartam volna, megcsinálom.”

AZ ÉLETKOR ÉS A LEMORZSOLÓDÁS

Vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy az életkor nem lemorzsolódást növelő tényező. Bár a résztvevők a képzés elején még gyakran hangoztatják, hogy az életkor kedvezőtlenül befolyásolja a tanulás hatékonyságát, ennek ellenére jóval több a húszas éveikben járók között a tanulást abbahagyók aránya, mint a negyven éven felüliek esetében. Az életkornak egy esetben volt lemorzsolódást növelő hatása, ha a tanulmányok kezdetén elmaradtak a sikerek. Ilyenkor az idősebbek közül többen adták fel terveiket. „48 évesen kezdtem el a főiskolát. Amikor láttam, hogy a csoportban én vagyok a legidősebb, már elhatároztam, ha az első zh-k nem sikerülnek, nem fogok égni a fiatalok előtt. Amikor megtudtam, hogy az első két zh-m egyes lett, már nem is mentem másikat írni. Beláttam öreg vagyok én ehhez. Engem sokkal jobban megvisel az egyes, mint a fiatalokat, nekik való a tanulás. Ők ezt tudják kezelni és nem veszik annyira a szívükre” – magyarázta döntését egyik volt hallgatónk.

A LEMORZSOLÓDÁS ELŐJELEI

Vizsgálatunk azt igazolta, a döntés, hogy a felnőtt abbahagyja a tanulást, jellemzően hosszú folyamat eredménye. Mindig vannak előjelek, amelyek mutatják, hogy komoly a baj, és ha ebben az időszakban a felnőtt nem kap segítséget, valószínűleg feladja korábbi, tanulással összefüggő terveit. „Megmondom őszintén sok álmatlan éjszaka előzte meg döntésemet. Nem volt kitől tanácsot kérni, hogy mit csináljak. A tanáraimtól szégyelltem, nem akartam őket ilyenekkel zaklatni, a családom meg szerintem kicsit örül is annak, hogy már nem járok el itthonról hétvégeken.”

Az első jel a hiányzások megszorodása. Különösen akkor kell erre odafigyelni, ha valaki korábban rendszeresen ott volt az órákon, részt vett a foglalkozásokon. Ezért ajánlatos már az első hiányzás után azonnal, de nem tolatkodóan rákérdezni az okokra és az esetleges segítséget felajánlani. Interjúalanyaink szerint jó lett volna, ha érezték volna a biztatást vagy tudtak volna kitől tanácsot kérni. „Nem tudom, szerintem nem hagytam volna ott az iskolát, ha azt éreztem volna, hogy fontos vagyok ott valaki számára is, így lehet, hogy észre sem vették, ha nem voltam ott és kimaradtam” – vélekedett egyik megkérdezettünk.

Szintén figyelmeztető jel a vizsgákról, számonkérésekről való távolmaradás. Ilyen esetben az okok megismerésén túl fontos arról is tájékoztatni a tanulókat, hogy a hiányzásnak milyen következményei és a pótlásnak milyen lehetőségei vannak. Azt tapasztaltuk, a távolmaradók sokkal súlyosabb következményekkel számolnak, mint amit valójában meg kell tapasztalniuk. „Őszinte leszek, nem tudtam felkészülni, sok dolgom volt akkoriban. Nem mentem el az első dolgozatíráásra, aztán meg már annyira lemaradtam, hogy nem volt értelme, úgy sem tudtam volna behozni” – indokolta döntését egy volt hallgatónk.

Oda kell figyelni azokra a felnőttekre is, akik egymás után több számonkérést nem tudtak eredményesen teljesíteni. A sorozatos kudarc jelentősen gyengíti a motivációt és csökkenti a tanuláshoz szükséges önbizalmat. Ennek következményeként erősödik a vizsgáktól való félelem, a stressz, amely valóban ronthatja a tanulási teljesítményeket és leginkább a gondolkodásra, emlékezésre van káros hatással. Azok a hallgatók, akik tanulási kudarcuk miatt döntenek a képzés befejezése mellett, véglegesennek gondolják elhatározásukat és később sem akarják folytatni megkezdett, de félbehagyott tanulmányaikat. „Már a vizsga

előtt két nappal semmi másra nem tudtam gondolni csak arra, hogy mi lesz, ha nem sikerül és igazam lett. Amikor bementem, úgy éreztem semmit nem tudok és inkább visszaadtam a tételt, minthogy makogjak ott össze-vissza. Tanulnék én szívesen, csak vizsgázni ne kéne, még a gondolattól is rosszul vagyok, így már el sem mentem legközelebb. Be kellett látnom, nem megy ez nekem, sorra kaptam az egyeseket, ami elvette a kedvem az egésztől. Nem tudom miért volt így, de azt biztosan tudom, egy életre befejeztem a tanulást.” – mondta egyik volt diákunk.

Azokra a hallgatókra fokozottan kell odafigyelni, akik nem a korábbi csoporttársaikkal folytatják tanulmányaikat, más csoportba kerülnek. Felnőttek esetében a tanuló társak nagy segítséget jelenthetnek. Az azonos érdeklődés, a közösen megoldandó feladatok segítik a kapcsolatok kialakulását. Ezek a „kötelékek” ugyanakkor jelentős szerepet játszanak az egyéni problémák megoldásában. Az órákon való megjelenés, a személyes részvétel, a közös szabadidős programok számos olyan élményt nyújtanak, amelyek feledtetni képesek a tanulás fárasztó voltát és az esetleges gondokat. Ha ez egyén kiszakad ebből a csoportból és új közösségbe kerül, gyakran éppen ez a baráti kontextus, a „jó hangulat” hiányzik számára, egyedül érzi magát, nem kommunikál az új csoporttársakkal. „Az volt a legnagyobb gond, hogy másik csoportba kerültem. Egészségi problémáim miatt ki kellett hagynom egy évet, bár az akkori csoporttársaim nagyon mondogatták, mindenben segíteni fognak. Inkább hallgattam volna rájuk. Akkor az tűnt jó megoldásnak, ha kihagyok egy évet. Igen ám, de az új csoportból nem ismertem senkit, nem volt senki, aki megkérdezte volna, hogy vagyok. Még a nevüket sem tudtam. Itt már nem is éreztem jól magam, így lassan feladtam. Hogy jól döntöttem-e azt nem tudom, de akkor nagyon nem volt kedvem az egészhez” – fogalmazta meg a csoport szerepének fontosságát egy volt felnőtt tanuló.

A LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

A lemorzsolódás kudarc a felnőtteknek, de legalább ilyen veszteség a képzőintézmények számára is. Csökkentésére fontos a preventív és korrektív eszközök együttes használata. Preventív céllal, a kimaradással fenyegető iskolai kudarc megelőzése érdekében az alábbi lehetőségek alkalmazása javasolt.

A munkahelyi feladatok és a tanulás összeegyeztetése érdekében elengedhetetlen, hogy a hallgatók időben tájékoztatást kapjanak az órák és számonkérések időpontjairól. Ajánlatos legalább egy féléves időtartamra előre rögzíteni ezeket az alkalmakat, figyelembe véve a résztvevők kötött elfoglaltságait is. Kötelező gyakorlati foglalkozások, tréningek, vizsgák esetére ajánlatos alternatív időpontokat is kijelölni, amikor pótolni lehet a hiányzásokat.

Az anyagi okok miatti kimaradás csökkentése érdekében elengedhetetlen valamennyi várható költségről a résztvevők pontos és hiteles tájékoztatása. Biztosítani kell a tandíjak, költségtérítések részletekben történő befizetésének lehetőségét is. Ösztöndíjak, pályázatok segíthetik a hátrányos helyzetűek tanulását. Arra is van már hazai példa, hogy egy meghatározott tanulmányi eredmény elérése esetén alacsonyabb összegű tandíjat kell fizetni, ezzel is ösztönözve a résztvevőket a folyamatos és alapos felkészülésre. Korábbi vizsgálataink alátámasztották, hogy a tanulási sikerek jelentős motiváló tényezők. (KERÜLŐ JUDIT, 2010) Emiatt fontos a képzés struktúrájának kialakításánál az egyszerűbbtől az összetettebb, az ismerttől az ismeretlen felé haladás szempontjait figyelembe venni, ezáltal a felnőttek ta-

pasztalatait felhasználva minél hamarabb sikerhez juttatni őket. Nélkülözhetetlen továbbá az elvárások és a követelmények egyértelmű megfogalmazása és erről a résztvevők időben történő tájékoztatása.

A vizsgákra való felkészítés érdekében ajánlható a „próba vizsgák szervezése”, amikor tét nélkül élhetik át a felnőttek a számonkérések hangulatát, megismerhetik azok menetét, tapasztalatot, vizsgarutint szerezhetnek. Írásbeli feladatok esetén rendkívül lényeges a gyors visszajelzés. Fontos, hogy minél hamarabb megismerjék az eredményeket, a jó megoldásokat, és az elkövetett hibákból tudjanak tanulni.

Hasznos, ha a résztvevők a képzés elején tanulás-módszertani tréningeken megismerik saját tanulási stílusuk jellemzőit, van lehetőségük tanulási kompetenciáik felmérésére, elszámítják a hatékony tanulás menetét és módjait, tanácsot kapnak hiányosságaik pótlásának mikéntjéről, tanulási hibáik javításáról. Ezeknek a tréningeknek kiemelkedő a szerepük a kulcskompetenciák fejlesztésében, ugyanakkor lehetőséget biztosítanak arra is, hogy az azonos csoportba járók jobban megismerjék egymást. A tanulás mellett érdemes odafigyelni azokra a tanórai és tanórán kívüli lehetőségekre is, amelyek segítenek a közösen megélt élmények megszerzésében. A páros, illetve a csoportmunkák, a kooperatív tanulási alkalmak hozzájárulnak egymás megismeréséhez, az együttműködési készség és az empátia kialakításához, sikert nyújtanak, erősítik a „mi tudatot”. Ahol jól érezzük magunkat, oda szívesen megyünk, és nem akarunk onnan eljönni.

Sokat segíthet egy patronáló tanári hálózat kialakítása is. Vizsgálatunk azt igazolta, hogy hallgatónk sokszor tanácstalanok, kihez fordulhatnak egyéni vagy tanulással kapcsolatos problémáik megoldásában. A patronáló tanárok már az első alkalommal találkoznak a csoporttal, folyamatosan tartják egymással a kapcsolatot. Megbeszélik a történeteket, szükség esetén közvetítenek tanárok és diákok között. A felmerülő nehézségeknél igyekeznek a legoptimálisabb megoldásokat kidolgozni.

Azt is tapasztaltuk, hogy a felnőtt tanulók képzéssel kapcsolatos elvárásainak kérdőíves módszerrel történő megkérdezése, a kapott adatok elemzése, továbbá az oktatás folyamatos hallgatói minősítése olyan információkhoz juttatja a tanárokat, amelyek figyelembe vételével az oktatás hatékonysága növelhető, és ennek következményeként a lemorzsolódás csökkenthető.

Korrektív eszközök alkalmazására is szükség lehet. Ezeket elsősorban egészségügyi okok miatt bekövetkező problémák esetén javasoljuk alkalmazni. Ilyenkor, ha a betegség megengedi és a képzés jellege ezt lehetővé teszi, egyéni tanrend biztosításával segíthető át a nehézségeken a felnőtt. Olyan alternatívákat kell kidolgozni és felajánlani, amelyek a személyes jelenlétet kiiktatják, vagy/és időbeli átütemezéssel lehetővé teszik a követelmények teljesítését.

BEFEJEZÉS HELYETT

A lemorzsolódás folyamatának ismerete fontos a diák és a képzőintézmény számára is, kezelése sokrétű ismeretet, tudást feltételez. A szakirodalom elsősorban a közoktatásban kudarcot valló korai iskolaelhagyók problémáját elemzi. A felsőoktatásban a hallgató maga választja a szakot, a képzés jellegét, azt, hogy nappali tagozatos formában főfoglalkozású tanulóként, vagy család és munka mellett, mintegy hobbiként folytatja tanulmányait. A

felnőttnek ezért a tanulás több és összetettebb problémát jelent, mint nappali tagozatos társának. Neki is ugyanúgy 24 órából áll a nap, de ebből nyolc órát dolgozik, és emellett férj, feleség, esetleg szülő. A diploma megszerzéséhez ugyanazokat a tantárgyakat, számonkéréseket kell teljesítenie, mint a „rendes korú” társainak, de úgy, hogy sokkal kevesebb tanári segítséget kap, több önállóságot és határozottságot követelnek meg tőle. Még mindig tapasztalható az a munkáltatói szemlélet is, hogy a nappali tagozaton szerzett diploma értékesebb, mint a levelező tagozaton végzettké. A felnőtt tanuló nem kapja meg azt a figyelmet és megbecsülést, amit megérdemelne, s ezt a magyarországi felnőttoktatásban résztvevők statisztikai adatai jól szemléltetik. A tanulás teremti meg a lehetőséget a felnőttek számára, hogy helyzetükön javítani tudjanak, munkát szerezzenek, pozícióikat erősítsék.

A tanulmány azokkal a volt diákokkal készült interjúk elemzésére fókuszál, akik nem tudták megoldani a problémákat, kudarcaikat nem voltak képesek korrigálni. A beszélgetések ugyan egyedi esetekről, egyéni döntésekről szólnak, de fontos tanulásként szolgálnak a diáktársaknak abban, milyen nehézségeket jelent felnőttként tanulni, mire kell, kellett volna jobban odafigyelni. Tanulás az oktatók számára is, mit kellene, lehetne megváltoztatni annak érdekében, hogy a tanulmányok kezdetén megfogalmazott vágyak megvalósulhassanak és a bizonytalanságok, félelmek minél hamarabb elmúlhassanak.

A lemorzsolódás nem szüntethető meg, mindig lesznek olyanok, akik nem jól mérik fel érdeklődésüket, motivációjukat, tanulási kompetenciákat, és ezért a tanulás ideiglenes vagy végleges feladására kényszerülnek. De, mint ahogy az elkészült interjúk igazolják, a feladáshoz vezető okok egy jelentős része megelőzhető és kezelhető lenne. Ennek érdekében született ez a tanulmány.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- BLAUG, MARK (2001): *What are we going to do about school leavers?* Comment, Vocational
- CSOMA GYULA (2001): „Az öreg kutya is megtanítható új mutatóványokra” avagy adalékok a felnőttkori tanuláshoz. In PETHŐ LÁSZLÓ–MAYER JÓZSEF (SZERK.) *Andragógia az ezredforduló változó világában*. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest, 128. o.
- ENGLER ÁGNES (2011): *Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak vizsgálata*. Debreceni Szemle, 2. szám, 243–256. o.
- ENGLER ÁGNES (2012): *Férfiak és nők a felsőoktatás részesítésében*. Felsőoktatási Műhely, 2. szám, 95–106. o.
- ENGLER ÁGNES (2013): *A felsőoktatásba vezető tanulói életutak. A részesítés képzés hallgatóinak regionális vizsgálata*. In BÁRDOS JENŐ, KIS-TÓTH LAJOS, RACSKÓ RÉKA (SZERK.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Összefoglalók. Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, Eger, 387. o.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ (SZERK.) (2008) *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 9. o.
- GALASI PÉTER (2007): *A középfokú szakképzésből kikerültek pályakövetési rendszerének koncepciója*. Háttéranyag, OKA, Budapest

- HÍVES TAMÁS (2007): *Iskoláztatási, szakképzési, lemorzsolódási és munkaerő-piaci adatok elemzése*. Kézirat, Háttéranyag, OKA, Budapest
- HORVÁTHNÉ TÓTH ILDIKÓ–DR. TÓTH KATALIN (2011). *Tanulási motiváció hatása a felnőttkori tanulásra*. Felnőttképzés. 3. szám
- IMRE ANNA (2013): *Korai iskolaelhagyást csökkentő oktatáspolitikák*. In BÁRDOS JENŐ, KIS-TÓTH LAJOS, RACSKÓ RÉKA (SZERK.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Összefoglalók. Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, Eger, 196. o.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT: *A lemorzsolódás mérésének lehetőségei a közoktatásban*. www.mtakti.hu
- KERÜLŐ JUDIT (2009) *Akkor most tanuljak vagy ne? A tanulási motivációról*. In HENCZI LAJOS (SZERK.) *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- KERÜLŐ JUDIT (2010): *Mikor szeretünk, vagy nem szeretünk tanulni?* In HENCZI LAJOS (SZERK.) *A szak és felnőttképzés szervezés gyakorlata*. RAABE Kiadó, Budapest, IV./6. fejezet
- KERÜLŐ JUDIT (2012): *A Nyíregyházi Főiskola hallgatóinak pálya- és jövőképe. Kutatási gyorsjelentés a diplomás Pályakövető Rendszer keretében 2012 évben végzett adatfelvételtől*. In. VITÁL ATTILA (SZERK.) DPR Gyorsjelentések XII. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza 5–35. o.
- LISKÓ ILONA (2003): *Kudarok a középfokú iskolában*. Oktatókutató Intézet, Budapest
- LISKÓ ILONA (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. In FAZEKAS KÁROLY–KÖLLŐ JÁNOS–VARGA JÚLIA (SZERK.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*, ECOSTAT, Budapest, 95–121. o.
- MÁRTONFI GYÖRGY (2013): *Korai iskolaelhagyás–megelőzést szolgáló szakpolitikák, a megelőzés feltételei. Szimpózium-összefoglaló*. In BÁRDOS JENŐ, KIS-TÓTH LAJOS, RACSKÓ RÉKA (SZERK.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Összefoglalók. Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, Eger, 193. o.
- MÁRTONFI GYÖRGY (2008): *A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés politikában*. In FEHÉRVÁRI ANIKÓ (SZERK.) (2008) *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 136–139. o.

MOLNÁR GYÖRGY

„A TANULÁS SZÍNTEREI FELNŐTT- ÉS IDŐSKORBAN” CÍMŰ KÖTETRŐL (RECENZIO)

(Dr. Torgyik Judit: A tanulás szinterei felnőtt-és időskorban, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, ISBN 978 963 9955 38 7, 2013. 180 p.)

Az egész életen át tartó tanulás szükségességének elterjedésével egyre nagyobb figyelmet és teret követel magának a felnőtt korosztály tanulási lehetőségeinek bemutatása, szélesebb közönséggel való megismertetése. Ebben a tekintetben hiánypótló Torgyik Judit munkája, mely a jelenleg elérhető felnőtt- és időskori tanulási lehetőségek gazdag tárházát mutatja be.

Az oktatási segédanyagként definiált könyv több mint pusztá segédlet. Olvasásakor teljes képet kaphatunk a felnőttkori tanulás aktuális magyarországi lehetőségeiről és korlátairól. Mindezeket túl a szerző feltárja más európai országok jó gyakorlatait is, melyekből követendő példát, hazai megvalósításra alkalmas ötleteket is meríthet az éles szemű olvasó.

Torgyik Judit munkáját szakszerű, megalapozott, átgondolt és logikus felépítésű szerkezet jellemzi, ezt támasztja alá a rendkívül összeszedett, jól szerkesztett és lényegre törő tematikus megjelenés. A felnőtt- és időskori tanulási lehetőségek széles spektrumát mutatja be hazai és külföldi példák alapján.

A munkához tudományos értéket is ad, hogy teljes körűen vizsgálja a társadalom horizontális szerkezetében megjelenő felnőtt- és időskori rétegre vonatkozó tanulási lehetőségeket. Ennek jegyében a munkában megjelenő összes lehetséges tanulási formánál áttekintette a tanulási szokásokat, lehetőségeket az alacsony iskolai végzettségűektől kezdve a fogyatékkal élőkön át az idősekig és a nőkig. További hozzáadott értéke a munkának az egyes társadalmi csoportokra jellemző több tényezős attitűdvizsgálat is, amely az aktuális állapot mélyebb megismerését teszi lehetővé. Ennek lényege, hogy a szerző bemutatja az egyes társadalmi csoportok tanulással kapcsolatos motivációit, s azok összefüggéseit az életkorral, társadalmi helyzettel, iskolai végzettséggel, lakóhellyel, anyagi helyzettel.

A kötetben kiemelt szerepet kap az újítás, az innováció. Korunk folyamatosan változó környezetét figyelembe véve a megújulás, az újdonságok folyamatos kutatása, a tanulás megújításának, frissen tartásának fontosságára hívja fel a figyelmet. Ebből a szempontból is igen hasznos kötetet tart kezében az olvasó.

Az újdonságok megjelenítését olyan tanulási szinterek bemutatása is alátámasztja, amelyekre eddig elsősorban nem mint tanulási lehetőségre, hanem mint kikapcsolódásra, szórakozásra tekintett a vizsgált lakossági csoport. Kiemelendő ezek közül az egyházak, a rá-

dió, televízió, valamint a múzeumok, állatkertek, vadasparkok szerepe az egész életen át tartó tanulás metodikájának elsajátításában.

Az olvasó látókörét bővítve a szerző minden egyes tanulási tér bemutatása során külön-külön elemzi a nők, fiatalok, családok, fogyatékkal élők, idősek tanulási lehetőségeit is. Mindezen elemzések során kitér a legújabb trendek, szokások bemutatására is, mindemellett nem hagyja figyelmen kívül a már bevált tanulási lehetőségeket sem. Mindenképp figyelemre méltó e helyszínek tanulási szempontból történő ismertetése, mivel az információátadás új lehetőségeit találhatjuk meg újszerű köntösben. Ez a szemléletmód szintén a folyamatos megújulást, a nyitottság fontosságát hangsúlyozza, mely a tanulás tértől és időtől való függetlenségét hordozza magában. Ennek felismerése, kihasználására való hajlandósága és képessége a személyiség, tágabb értelemben pedig maga a társadalom fejlődéséért is értelmezhető.

Természetesen a kötetben fontos szerepet töltenek be az iskolarendszeren kívüli, tanfolyami képzés, illetve a szakmai célú munkahelyi tanulás ösztönzésének új útjai, formái. Ezekről is pontos képet, valamint megvalósításra alkalmas újabb és újabb ötleteket kap az olvasó.

Egy ország állampolgárainak tanulási, művelődési igénye egyben része fejlettség mutatójának is. Ugyanis minél fejlettebb gazdasági, társadalmi és kulturális területen egy ország, állampolgárainak annál nagyobb igénye van a folyamatos tanulásra, önképzésre, általános műveltség fejlesztésére. Ebben a kötetben pontos felmérések mutatják be országunk aktuális fejlettségi szintjét, melynek során a szerző egyben a lehetséges fejlődési pontokat is megjelöli. A kitekintés ezen formája szintén hozzájárul az olvasó tájékozottságának növeléséhez.

Az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában 2013-ban megjelent kötet hiánypótló a felsőoktatási és felnőttoktatási szakemberek, a pedagógusok, andragógusok, művelődési intézmények munkatársai, valamint a művelődésszervezők számára, hiszen pontos képet ad a mai kor emberének tanulási igényeiről, lehetőségeiről és vágyairól. Nagyon nagy érték ez az információ, hiszen hozzásegíti a pedagógus kollégákat s más szakembereket a naprakész, a célcsoport igényeit leginkább kielégítő tanulási lehetőségek megteremtéséhez.

Felhasználhatóságát tekintve fontos műről van szó, mely kiváló támogatást nyújthat mind a hagyományos, s mind a Bologna rendszerű képzésben oktatók, illetve az ebben részt vevő hallgatók számára, ezáltal biztosítva eredményesebb tanítási-tanulási folyamatot.

2013/3 SZERZŐK

■ **BENKE MAGDOLNA**

Kutató, felnőttképzési szakértő
Budapest

■ **DOBSZAI BARBARA**

Andragógia szakos hallgató
Pécsi Tudomány Egyetem
Pécs

■ **VÁMOSI TAMÁS**

Intézetigazgató, egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem
Pécs

■ **KERÜLŐ JUDIT**

Főiskolai tanár, intézetigazgató
Nyíregyházi Főiskola, Társadalom- és Kultúratudományi Intézet
Nyíregyháza

■ **MOLNÁR GYÖRGY**

Tanszékvezető helyettes, egyetemi docens
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Műszaki Pedagógia Tanszék
Budapest