

Gondolatok a 2015/2-es számhoz

E számunk, az idei első magyar nyelvű szám, tematikailag kapcsolódik a múlt évi beköszöntő számunkhoz, mely novemberben jelent meg. A Tanulmányok rovatban Farkas Éva „Merre tovább andragógia? – A felnőttképzési szakemberek képzésének jelene és jövője?” írása mintegy folytatásaként Maróti Andor írásának, azt a kétségtelenül ellentmondásos folyamatos elemzi, mely Magyarországon a felnőttképzés drámai átalakulását, s különösen annak professzionalizálódását, a felnőttek képzésére tudatosan, életpályaszerűen készülő andragógusok képzését a gyors felfutást és a drámai visszaesést, mely folyamat mögött mély társadalmi és tanulásfilozófiai összefüggések rejlenek. Ehhez az íráshoz azért is kapcsolódik Bagó József „A közfoglalkoztatottak képzése” írása, mert az időbeli egyezés ellenére a jelentős létszámok és impozáns statisztika holdudvarában komoly fejlődési feszültségek sejlenek fel. A munka világához való tematikai kapcsolódásunk miatt e folyamat szintén olyan modellértékeket rejt magába, melyek felismerése és elemzése komoly szakmai kihívás. S ha bármi párhuzam fedezhető is fel, minden időbeli asszinkronitás ellenére a két történet között, az nem a szerkesztő nézeteit, hanem a hazai fejlődéstörténet sajátosságait tükrözi, s az igényes elemzésekre épülő dokumentáció a jövő számára feltételezhetően jelentőséggel bír.

A szakképzési rendszer lényegi összefüggéseit elemzi Lükő István „Szakmai nevelés és szakmai szocializáció” tanulmánya, mely előző magyar nyelvű számunkban Tóth Péter tollából megjelent „Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet” című írásához kapcsolódik tematikailag. A téma azért is időszerű, mert a napjainkban zajló, meglehetősen összetett és dinamikus átalakulások lényegi vonása a gyakorlati oktatás átalakítása egy fokozottabb üzemi-vállalkozói igényekhez igazodó átalakítása. Komoly és sokakat foglalkoztató kérdés, melyet a szerző komoly szakmai háttérre alapozva tekint át, hogy hol, milyen körülmények között, kiknek a közreműködésével történik a gyakorlati ismeretek, készségek alakítása. Különösen izgalmas kérdéskör, hogy a jövőben az iskola mellett (vagy helyett?) a gyakorlati képzőhely, az üzem szocializációs folyamatai milyen módon alakulnak át.

A rovat záró írása azt kívánja bizonyítani, hogy a múlt és jelen változásainak igényes elemzésére vállalkozó írások mellett, az Opus et Educatio keretében teret és fórumot kívánunk adni az új tendenciák felismerésével, elemzésével foglalkozó kutatásokról szóló cikkeknek is. Szüts Zoltán „A munka világának online kommunikációs kérdései” cikke azért is figyelemre méltó írás, mert a szerző úgy tekinti át az online kommunikáció legfontosabb jellemzőit, újdonságait a korábbi formákhoz képest, hogy egyúttal vizsgálja a munka világára gyakorolt hatásait, illetve azokat az új kihívásokat, melyeket generált. Az írás e jelenségkör fejlődésének keretei között elemzi az oktatási rendszer, és ami különösen a szakképzés és felnőttképzés, sőt a felsőoktatás világában is egyre fontosabb, a munka világában résztvevők e változási folyamatra adott válaszait.

E számunk Eszmélés – Pedagógusok/doktoranduszok referált közleményei rovata is szemlélteti, hogy az Opus et Educatio elkötelezett a tudományos értékek és minőség mellett és teret kíván adni a gyakorlatban jelentős tapasztalattal rendelkező publikáló pedagógusoknak is. Így egy nemzetközi összehasonlító pedagógiai karakterrel rendelkező érdekes cikkeszám alakult ki. Mihály Ildikó egy napjainkban a társadalom egésze, s különösen a felnövekvő nemzedék olyan gyakorlati tudásának fejlesztéséről szól, melyben a világ részben előttünk jár, részben új módszerekkel és oktatási formákkal keresi a legjobb megoldást. „Kihívások és lehetőségek a pénzügyi ismeretek oktatásában” cikke a jelentős világszervezetek (OECD, Unesco) és az EU-s oktatásfejlesztési törekvések áttekintésére, a sikeres nemzetközi tapasztalatok értékelő bemutatásával feltételezhetően számos e témával foglalkozó hazai elméleti és gyakorlati szakember számára adhat hasznos információkat. A következő három írás még inkább az összehasonlító pedagógiai jelleget szemlélteti. A

skandináv oktatási rendszerek teljesítményének elemzése (Zakar Ágnes „Magyarország és a skandináv országok közoktatási rendszerei a OISA mérések tükrében”), a holland közoktatási rendszer közvetlen megismerésének pedagógiai tapasztalatai (Kandolka Zita „Mozaikok a holland közoktatási rendszerről”), valamint a kisebbségek nevelésének mindenkor érzékeny témájáról szóló (Herczeghné Orbán Éva Melinda „A szerb nemzeti kisebbség jogainak érvényesítése a köznevelésben”) írások szemléltetik, hogy milyen színes és különböző pedagógiai világunk, melyről sokszor viszonylag keveset tudunk.

Formálódó gyakorlatunk, s hagyományuk lényeges része, hogy recenziókat is közlünk. E számunkban Szabóné Molnár Anna mutatja be Feketéné Szakos Éva „Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában” című művét, melyben a szerző elemzi és rendszerezi az előző évtized nagy hatású andragógiai elméleti irányait, s vizsgálja az elméletek gyakorlati alkalmazhatóságát a magyar, angol és német nyelvű szakirodalom szintetizáló áttekintésének keretei között. E kitekintéshez szorosan kapcsolódik Benkei Kovács Balázs „Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata” című könyvének recenziója. E műben a szerző az adott téma nemzetközi oktatási trendjeinek ismertetésével egybekötve, a francia és a magyar felnőttképzési rendszer vizsgálatára támaszkodva egy új típusú módszertan adaptálására tesz javaslatot a hazai felnőttképzési rendszer számára. Nos, kedves olvasó, talán érzékelhető, hogy színes és nyitott a tematika, reméljük az online olvasás és a hagyományos szakmai-kutatói érdeklődés számára egyaránt érdekes és tanulságos írásokat kínál az Opus et Educatio 2015/2-es száma.

az Opus et Educatio
főszerkesztője

FARKAS Éva

A felnőttképzési szakemberek képzésének jelene és jövője?

*„A felnőttnevelés és közművelődés a folyamatok legmélyén
személyiségformálódás és céltudatos személyiségfejlesztés.
A legértékesebb, a legdifferenciáltabb anyaggal, az emberrel foglalkozik,
tehát mély és alapos szaktudást, felkészülést, önmagunk állandó továbbképzését követeli.”
(Durkó Mátyás)*

Bevezetés

A felsőoktatásban kevés olyan képzés van, amely történetében olyan hosszú múltra tekint vissza, mint a kulturális és felnőttképzési szakemberképzést szolgáló népművelő-művelődésszervező-andragógus képzés. A többszörösen átalakuló, folyamatosan változó névvel és képzési struktúrával működő szakok az elmúlt közel 60 évben számtalanszor kerültek a társadalmi és a szakmai érdeklődés középpontjába, valamint az éppen aktuális oktatáspolitikai látókörébe. A képzés körüli szakmai és politikai viták ma sem jutottak nyugvópontra. A fogalom- és irányváltásokról Maróti Andor nyújtott részletes áttekintést az Opus et Educatio 1. számában. Én most onnan folytatom, ahol ő abbahagyta és a közelmúlt történéseit és a jövő lehetséges és kívánatos irányait mutatom be.

A felnőttképzésben dolgozó szakemberek képzésének szükségessége

Egyre több hazai és nemzetközi kutatás (v.ö. Buiskool – Broek – Lakerveld – Zarifis – Osborne 2010) és tanulmány (Csoma 2003, Cserné 2010, Feketéné 2014, Kraiciné 2006) foglalkozik a felnőttképzési szakemberek központi szerepével, mivel a felnőttképzésben dolgozók szakmai fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét. Ezt a tendenciát erősítik a legfrissebb európai uniós dokumentumok is. Az EURÓPA 2020, az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája (European Commission 2010), a felnőttkori tanulásról szóló megújított akcióterv (Council of the European Union 2011) és a „Gondoljuk újra az oktatást” címet viselő stratégia (European Commission 2012) egyaránt prioritásként kezeli a felnőttképzési szakemberek felkészültségének javítását, a felnőttkori tanulás lehetőségeinek kiszélesítése és színvonalának növelése érdekében. Az előzőekben megnevezett dokumentumok a (felnőttkori) tanulás minőségének biztosítékát a hozzáértő, szakavatott tanárok, (felnőttképzési) szakemberek létében látják. Ennek érdekében a tanítási módszerek és a tananyagok fejlesztése mellett a tagállamoknak kellő befektetéssel és egyéb intézkedéssel kell hozzájárulniuk a (felnőttképzési) szakemberek alapképzésének és szakmai továbbképzésének bővítéséhez. Az elmúlt évtized európai prioritásai megfogalmazódtak a magyar kormány egész életen át tartó tanulásról szóló (első, 2005-ben megjelent) stratégiájában is. A dokumentum szerint „Elengedhetetlen a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek és az ad hoc jelleggel képzők folyamatos fejlesztése. Mára a felnőttképzés a globális oktatásipar rendkívül differenciált és fejlett szakterületévé vált (e-learning, hátrányos helyzetűek, alternatív tanulási technikák stb.), ahol Magyarországnak – minden hazai erőfeszítés ellenére – komoly lemaradást kell behoznia” (Magyar Köztársaság Kormánya 2005:52). A

stratégiában rögzített célok eléréséhez szükséges cselekvés elmaradt, így lemaradásunk azóta sem csökkent. Talán ezért ismétlődik meg – a kormány által 2014. november 4-én elfogadott, – a 2014-2020 időszakra szóló egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiájában is szó szerint a felnőttképzési szakemberek képzésének szükségessége, kiegészülve az alábbi mondattal: „Különösen fontos, hogy a felnőttképzéssel foglalkozó szakembereket, kulturális szakembereket, andragógusokat felkészítsük például a deviáns fiatalok, szenvedélybetegek, elítéltek képzésére.” (Magyarország Kormánya 2014:89). Ugyancsak ez a stratégia rögzíti, hogy „a társadalmi érzékenyítés az oktatásban az időszóddal összefüggésben fontos szempont lehet, csakúgy mint az andragógiai végzettségű pedagógusok számának növelése (Magyarország Kormánya 2014:72). A stratégia specifikus célként határozza meg „a pedagógusok, szakoktatók, felnőttképzők, kulturális szakemberek és andragógusok és trénerok folyamatos szakmai fejlesztését, továbbképzési rendszerük megalapozását” (Magyarország Kormánya 2014:86).

A felnőttképzés újraszabályozását és minőségi fejlesztését szolgáló 2013. évi LXXVII. törvény végrehajtási rendelete az engedélyezett felnőttképzést folytató intézmények esetében előírja szakmai vezető alkalmazását, akinek vagy andragógia végzettséggel vagy pedagógiai végzettséggel és három éves felnőttképzési szakmai gyakorlattal vagy felsőoktatási képzés során felnőttképzési ismeretekből legalább öt kreditponttal kell rendelkeznie (393/2013. XI. 12. kormányrendelet 16§). Ugyancsak nevesítve van az andragógus végzettség a felnőttképzési szakértői tevékenység folytatásának feltételeként (14/2014. III. 31. NGM rendelet 2§). A felnőttoktatókra vonatkozóan azonban továbbra sem előírás a felnőttképzési, andragógiai, módszertani ismeret vagy gyakorlat. A felnőttoktató, mint „tanártípus” nem kerül említésre egyik oktatási törvényben sem.

A felnőttképzés szakembereinek képzési lehetőségei

A következőkben azt vizsgálom, milyen viszonyban vannak egymással az előzőekben részletezett stratégiai célok és jogszabályi előírások a felnőttképzési szakemberek képzésének gyakorlatával. 2006 fordulópontot hozott a kulturális és felnőttképzési szakemberképzés történetében. A bolognai folyamat következtében radikálisan átalakult a korábbi szakok struktúrája. A korábbi kultúraközvetítő szakok megszűnésének veszélye összekovácsolta a szakmában dolgozókat és a felsőoktatási intézmények példaértékűnek tekinthető konzorciumi összefogásából született egy új alapszak: az andragógia. Az andragógia szak metodikájában megőrzött több korábbi megszüntetett szakot, amelyek nem maradhattak önállóak a felsőoktatás átalakuló folyamatában. Mindegyik korábbi önálló – 2006-tól az andragógia szakban egyesülő – szak közös jellemzője volt, hogy tartalmában hangsúlyosan megjelentek andragógiai problémák. Ezek voltak a személyügyi szervező, a munkavállalási tanácsadó és a művelődésszervező szakok, ezért logikus volt az a törekvés, hogy az andragógia alapszak szakirányaként létezzenek tovább. Ugyanakkor az andragógia alapszak létesítésekor létrejött egy negyedik szakirány is, nevezetesen a felnőttképzési szervező, ami új lehetőséget kínált a felnőttképzési piacon elhelyezkedni kívánók számára (Cserné 2010:60).

A 2006 előtti tanulmányok hangsúlyosan foglalkoztak azzal a problémával, hogy a felsőoktatási intézmények képzési kínálatában nincs jelen a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek képzésére irányuló curriculum, a korábbi művelődésszervező, humánszervező, művelődési és felnőttképzési menedzser szakokon csak andragógiai stúdiumokról lehetett beszélni. Így a szakma örömmel fogadta a hiányolt specializáció megjelenését a felsőoktatási alap- és mesterszakok között.

A félelem, – hogy az új szak neve idegenül hangzik, és ez negatívan befolyásolja a szakra történő jelentkezést – nem igazolódott be. Az andragógia alapszak iránt már az első évben nagy volt az érdeklődés (1. táblázat), az első helyes jelentkezések alapján a 20 legnépszerűbb szak között volt¹.

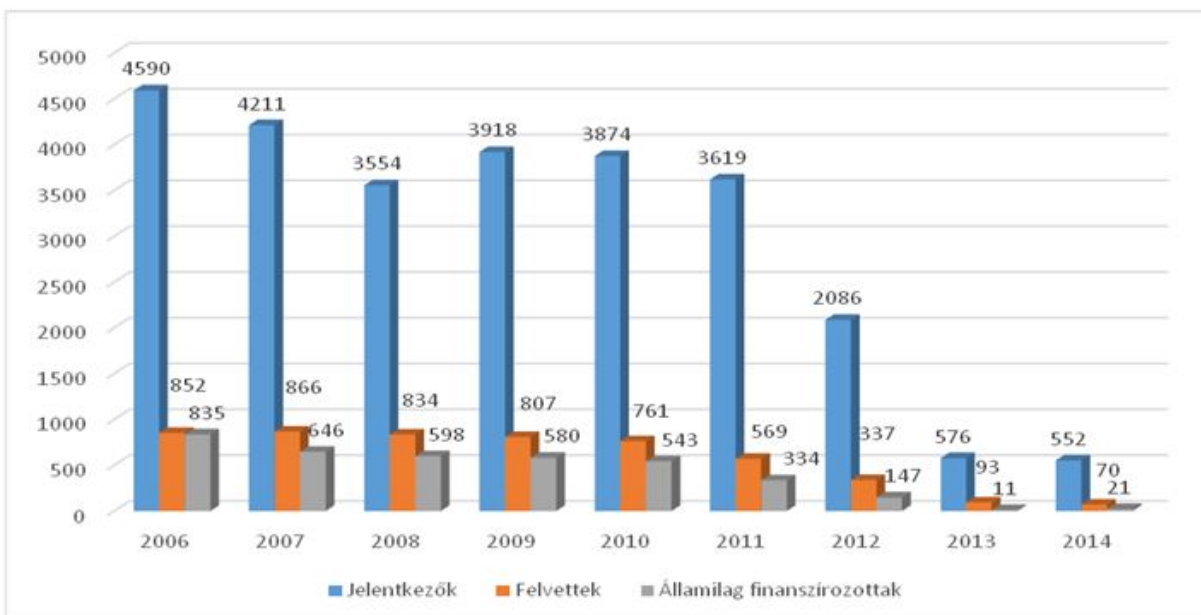
1. táblázat: Andragógia alapszakra jelentkezők és felvettek száma összesen (fő)

Év	Jelentkezők			Felvettek	
	Összesen	Első helyen	Államilag támogatott	Összesen	Államilag támogatott
2006.	6664	2952	4590	2165	835
2007.	5997	2418	4898	1818	646
2008.	5185	1932	4349	1663	598
2009.	5742	2372	5004	1705	580
2010.	6007	2452	5316	1587	543
2011.	5456	2223	4582	1425	334
2012.	3184	1256	2387	790	147
2013.	877	314	616	114	11
2014.	895	321	660	111	21

Forrás: Felvi.hu (2006-2014)

2006 és 2011 között 4000 fő körül mozgott a nappali tagozatra jelentkezők száma, melyből évente összesen 750-850 fő került be nappali tagozatra. A felvettek közül átlagosan 47% vett részt államilag támogatott képzésben. 2011-ben még mindig magas volt a szakra jelentkezők száma, ugyanakkor már csak 569 fő volt a felvettek száma és jelentősen csökkentek az államilag finanszírozott helyek is (1. ábra).

1. ábra: Andragógia alapszakra, nappali tagozatra jelentkezők és felvettek száma (fő)

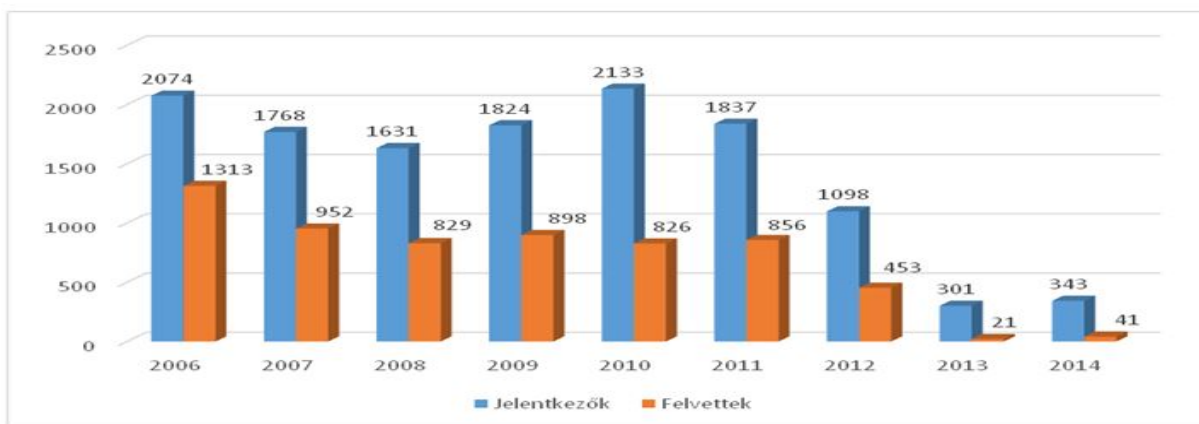


Forrás: Felvi.hu (2006-2014)

¹ 2006-ban a 16. helyen, 2007-ben a 13. helyen, 2008-ban 14. helyen, 2009-ben a 15. helyen, 2010-ben a 16. helyen, 2011-ben a 15. helyen állt az andragógia alapszak az első helyes jelentkezések alapján.

Mi, szakmabeliek azt gondoltuk, hogy a 2012-es évi beiskolázási létszámoknál nem érheti súlyosabb csapás az andragógia szakot. Tévedtünk. Az oktatási kormányzat 2012 novemberében a magas munkaerő-piaci értékű szakok közé sorolta az andragógiát, amely az állami támogatásban nem részesülő 16 szak egyike lett². Az emberi erőforrások minisztere 2012. december 20-i közleményét követően hallgatói tiltakozások kezdődtek, amelynek nyomán 2013. január 21-én az emberi erőforrások minisztere részmegállapodást írt alá a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájával, amelyben többek között azt is rögzítették a felek, hogy a 16 „üldözött” szak is kap államilag támogatott helyeket, de a bekerülési pontszámokat központilag határozzák meg. Az andragógia szakon 430 pontban³ rögzítették a támogatott képzésbe történő bekerüléshez szükséges ponthatárt⁴. A 2013. évi felvételi eljárás során nem csak a központilag meghatározott ponthatár, de az emelt szintű érettségi kötelezettsége is rontotta a bölcsész- és társadalomtudományi szakokra, így az andragógia szakra történő bekerülési esélyeket. Ez leginkább azokat a felnőtteket érintette hátrányosan, akik munka mellett, levelező tagozatra szerettek volna jelentkezni, és még a kétszintű érettségi bevezetése előtt érettségiztek. Ez a döntés – amely korlátozza a tanuláshoz való jogot és hozzáférést – jelentősen visszavetette már a jelentkezések számát is. 2013-ban és 2014-ben a nappali tagozatra jelentkezők száma 86%-kal csökkent a 2010 évihez képest. A 2014/2015-ös tanévben országosan már csak 70 fő (a 2010 évinek a 9%-a) nyert felvételt andragógia alapszakra nappali tagozaton és a korábbi 18 képzőhely közül már csak 5 tudta elindítani a szakot néhány fővel. Teljesen egyértelmű, hogy 18 képzőhely nem tud egyforma minőségű képzést folytatni. Ugyanakkor az andragógus hallgatók számának csökkentése érdekében tett intézkedések során szükséges lett volna az egyes képzőhelyek minőségi mutatóit (OTDK nevezések és helyezések, elhelyezkedési mutatók, kutatóműhelyek működése stb.) figyelembe venni. Az andragógia alapszak levelező tagozatára – amelyen döntően saját költségükön tanultak a felnőttek – történő jelentkezések és a felvételt nyert hallgatók száma nagyjából kiegyenlített volt 2007 és 2011 között. 2012-ben jelentősen visszaesett mind a jelentkezők mind a felvettek száma. 2013-tól a levelező tagozatra való bekerülést ellehetetlenítette a belépés feltételeként meghatározott emelt szintű érettségi (2. ábra).

2. ábra: Andragógia alapszakra, levelező tagozatra jelentkezők és felvettek száma (fő)



Forrás: Felvi.hu (2006-2014)

² A 16 – gazdasági, jogi, társadalomtudományi – szak közé azok a népszerű képzések kerültek, amelyekre a felvételizők 48%-a jelentkezett és 27%-a jutott be 2012-ben.

³ Csak összehasonlításképpen: általános orvos szakra osztatlan, nappali tagozatos, államilag finanszírozott képzésre 407 ponttal lehet bekerülni 2014-ben.

⁴ Érdeemes megjegyezni, hogy 2014. december 18-án újabb 25 képzéssel bővült a központi ponthatáros szakok száma.

A felnőttképzési/kultúraközvetítői/személyügyi szakemberbázis további forrását jelentette az először a 2008/2009-es tanévben indított 2 éves andragógia mesterszakos képzés. Annak ellenére, hogy az andragógia alapszakon csak 2009-ben végeztek az első hallgatók, a rugalmas belépési feltételekből⁵ következően az andragógia mesterszak már 2008. szeptemberében elindulhatott. Míg az alapszak jellemzően a felnőttképzési és közművelődési tevékenységek szervezésére, operatív feladatainak elvégzésére készít fel, a mesterszakon tanulók megismerik többek között az emberi erőforrás fejlesztésre irányuló európai tendenciákat, a felnőttképzés stratégiai- és feltételrendszerét, jogi szabályozását, finanszírozási formáit, a képzési folyamat tervezési és irányítási folyamatait, hátrányos helyzetű csoportok társadalmi és munkaerő-piaci reintegrációinak lehetőségeit. Az andragógia mesterszakon kívül továbblépési lehetőséget jelent az andragógia alapszakon végzett hallgatók számára az emberi erőforrás tanácsadó és a kulturális mediáció mesterszak. Ezen kívül számos olyan mesterképzés van, amely befogadja az andragógia alapszakot végzetteket; ilyenek például a neveléstudományi, kommunikáció és médiatudományi, politikatudományi mesterszakok.

2. táblázat: Az andragógia mesterszakra jelentkezők és felvettek száma (fő)

Év	Jelentkezők száma		Felvettek száma			
	Összesen	Első helyes	Összesen	Államilag támogatott	Nappali	Levelező
2008	112	64	44	38	0	44
2009	368	242	200	180	62	138
2010	461	277	175	159	50	125
2011	262	154	179	164	59	120
2012	338	209	170	167	58	112
2013	229	143	117	111	47	70
2014	273	173	116	105	27	78

Forrás: Felvi.hu (2006-2014)

Az andragógia mesterszakon – melyen a levelező tagozatos képzés dominál – sosem volt tömeges a hallgatói jelentkezés. A jelentkezők és felvettek számában 2013-ban mutatkozik törés (2. táblázat). Ennek egyik oka bizonyosan az, hogy a 2013-as rendes felvételi eljárásban, február közepén jelent meg a felvi.hu-n, hogy aki mesterszakra jelentkezik, annak középfokú nyelvvizsgával kell rendelkeznie. Ez a rendelkezés eltántorította a mesterszakos jelentkezéstől azokat, akik az alapképzés megkezdésekor már betöltötték a 40. életévüket és így nem kellett középfokú nyelvvizsga az oklevél megszerzéséhez. A nyelvvizsga kötelezettséget felülírta a 2013 július elején kihirdetett 2013. évi CXXIX. törvény⁶ az oktatás szabályozására vonatkozó egyes törvények módosításáról, amely úgy

⁵ Az andragógia mesterszakra belépési feltételként elfogadott a korábbi felsőoktatási struktúrában szerzett művelődésszervező, személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó, felnőttképzési menedzser, humánszervező, népművelő, közművelődési szakember végzettség is.

⁶ A 2013. évi CXXIX. törvény 69. § (1) bekezdése alapján a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 111. § (1) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép: „(1) Az e törvényben meghatározott felvételi rendszert első alkalommal a 2013/2014. tanévre történő felsőoktatási jelentkezéssel kapcsolatos általános felvételi eljárásban kell alkalmazni. E törvény 40. § (2) bekezdése szerint a felvételi vizsga feltételeként meghatározott nyelvi követelményt a Kormány rendeletében a 2016 szeptemberében első évfolyamon induló alap-, osztatlan képzésre jelentkezők tekintetében, illetve azt követő évfolyamokra jelentkezők tekintetében ír elő. A 40. § (4) bekezdése szerinti nyelvi követelményt először a 2016 szeptemberében induló első évfolyamon kell alkalmazni azok tekintetében, akik e törvény hatálybalépését megelőzően nyelvi követelmény teljesítése nélkül szereztek oklevelet.”

rendelkezett, hogy a 40 év felettiek esetében csak 2016 szeptemberétől kell alkalmazni a nyelvvizsga követelményt. Ekkora azonban a felvételi eljárás már befejeződött.

A felnőttképzés – mint önálló szakma – szakember ellátottságának kérdése az andragógia alap- és mesterszak bevezetésével néhány „boldog” évig megoldottnak tűnt, a felnőttoktatók képzésének kérdése azonban akkoriban sem volt tisztázott. A tanárképzés átalakulásának jelentős eredménye volt, hogy 2009 szeptemberétől második tanár szakként, andragógustanár végzettség megszerzésére irányuló egyetemi képzés indult, amely a tanulási aktivitásokban felnőtt korban résztvevőkkel való szakszerű foglalkozásra, a felnőttek oktatásában és képzésben hatékonyan és eredményesen használható tanulási-tanítási stratégiák és módszerek alkalmazására készítette fel a tanárjelölteket. Ez minőségi előrelépés volt a felnőttoktatás és képzés szakmai presztízsének növelése terén, hiszen korábban felnőttoktatói egyetemi diploma megszerzésére nem volt lehetőség. Az, hogy az andragógustanárrá válásnak jogszabályban deklarált feltételei lettek, megerősítette azt az álláspontot, hogy a felnőttek tanulásának szervezését és megvalósítását szakmának tekintjük, és a felnőttekkel való foglalkozáshoz szakszerű felkészültség, képzettség szükséges. Az andragógustanár mester szak alapításának öröme nem tartott sokáig. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény és végrehajtási rendeletei alapján 2013 szeptemberétől megváltozott a tanárképzés korábbi rendszere és ezzel együtt az andragógustanár szak megszűnt⁷. Hasonlóan rövid életű volt a felsőfokú szakmai végzettséget nyújtó felnőttoktató képzés, amely 2008-ban került be az Országos Képzési Jegyzékbe, majd 2012-ben kikerült az államilag elismert szakképesítések közül⁸. Ezzel elvették azoktól is a lehetőséget, akik saját szakmai igényességük miatt, saját költségükön szeretnék elsajátítani a felnőttoktató professziót.

Szükség van a felnőttképzési és kultúraközvetítői szakemberképzésre?

Sok kritika érte és éri ma is az andragógus képzést. A kritikusok leginkább azt hangoztatják, hogy nem tiszta profilú a képzés, nagyon nehéz konkrétan körülhatárolni, hogy tulajdonképpen milyen munkakörök ellátására tesz alkalmassá az andragógia szak. Bizonyos szempontból ez igaz. Ugyanakkor ne felejtsük el, hogy a felnőttekkel való oktatási, tanácsadási, szociális, kulturális foglalkozás rendkívül diverzifikált feladatokat jelent. Amikor emberekkel dolgozunk, arra kell felkészülni, hogy minden ember más, mindenkinek más az igénye és elvárása, minden helyzet különböző és a feladatok, problémák megoldása széleskörű tájékozottságot, felkészültséget igényel. Az andragógusok előtt álló feladatok nem sztenderdizálhatóak. A szak multidiszciplinaritásának éppen az az előnye, hogy olyan hallgatók kerülnek ki a képzésből, akik tudnak pályázni, képesek társadalmi összefüggéseket meglátni, képesek képzéseket tervezni, ismerik az embert, a művészeteket, a felnőttkor és a gyerekkor sajátosságait. A kompetenciák széles tárháza pedig széleskörű elhelyezkedési lehetőségeket biztosít a képzési vezetőtől, a közművelődési referenszen át a humánmenedzserig. Az andragógusok elhelyezkedési mutatói – a diplomás pályakövetési rendszer szerint is – jók, a végzést követő 3-6 hónapon belül a hallgatók nagy arányban el tudnak helyezkedni (a mesterképzésben végzettek körében a szakterületen történő elhelyezkedés aránya 90-100% közötti mutatókat produkál).

⁷ Andragógustanár szakra utoljára a 2015/16-os tanévben lehet beiskolázni.

⁸ Itt jegyezzük meg, hogy 1994 és 2006 között lehetett államilag elismert, felsősokú szakmai végzettséget nyújtó oktatásszervező szakképzettséget megszerezni. Az oktatásszervező szakképesítés a 2006-os OKJ módosításakor kikerült az államilag elismert szakképesítések közül.

Az andragógia összeköti azokat a szakembereket, akik a felnőttekkel a munka világában, a kultúra intézményeiben és szervezeteiben, a munkaügyi szervezetekben, a felnőttek iskoláiban vagy az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben foglalkoznak.

A közművelődési intézményrendszer hazánkban közel 3.600 államilag fenntartott intézményt, több mint 16.000 kulturális célú civil szervezetet és szintén tízezres nagyságrendű kulturális vállalkozást foglal magában. Ezeknek a szervezeteknek a munkatársai az andragógia alapképzés művelődésszervező szakirányán és a kulturális mediáció mesterszakon vagy ezek jogelődein végeztek és végeznek. Az államilag fenntartott intézményekben az 1992. évi XXXIII. törvény és a 150/1992. (XI. 20.) kormányrendelet szerint szakirányú felsőfokú végzettséggel tölthetők be a szakmai munkakörök, amelyet jelenleg az andragógus alapképzés (művelődésszervező szakirányon) és a kulturális mediáció mesterképzés tud csak nyújtani.

A felnőttképzési intézményrendszer kb. 1000 hatósági engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézményt, és több ezer profitorientált és civil felnőttképzőt, valamint vállalati képző központot foglal magában. Az országos felnőttképzési statisztika adatai alapján 2010-ben 652.590, 2011-ben 720.460, 2012-ben 590.249, 2013-ban 748.962, 2014-ben 860.283 felnőtt vett részt szervezett általános, szakmai, vagy nyelvi képzésben⁹. Ez a szám – bár elmarad az európai uniós átlagtól, valamint a hazai demográfiai és foglalkoztatási viszonyok által indokolt szinttől – semmiképpen nem tekinthető elenyészőnek, az aktív korú (15-64 éves) népesség (2014-ben 6,67 millió fő) 11%-áról van szó. A statisztikai adatszolgáltatás hiányosságai miatt feltételezzük, hogy a valós részvételi adat ettől is magasabb, évente kb. 950.000 főre lehet becsülni az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben résztvevők számát. A felnőttképzés volumenét mutatja, hogy iskolarendszeren kívüli képzésben minden évben több mint kétszer többen szereznek államilag elismert, OKJ-s szakképesítést, mint iskolarendszerű képzésben, azaz szakiskolában, szakközépiskolában (2013-ban 152.017 felnőtt szerzett OKJ-s szakképesítést felnőttképzésben szemben az iskolarendszerű szakképzésben vizsgát tett 64.839 tanulóval.)

A személyügyi szervező szakirányon végzett hallgatókat a multinacionális vállalatok alkalmazzák nagy arányban, ők a munkaerőpiacon a profitorientált szektorban találják meg a helyüket, a munkavállalási tanácsadó szakirányon végzetek a munkanélküliséghez kapcsolódó szolgáltató területeken, különösen az Európai Unió projektjeiben és a hátrányos helyzetű célcsoportokkal foglalkozó állami és civil szervezeteknél keresettek.

A felnőttképzési professzió szükségességét támasztja alá az a tény is, hogy a magyar kormány a közfoglalkoztatást hosszú távon kívánja finanszírozni, évi 200 ezer főt tervez közfoglalkoztatásba bevonni, akiknek jelentős része képzésben is részesülni fog. A hátrányos helyzetű felnőttek nagy számban fognak részt venni a jövőben is európai uniós finanszírozású nyelvi, informatikai és szakmai kompetenciákat fejlesztő képzésekben. A 2014-2020 közötti uniós költségvetési időszakra vonatkozó operatív programok (elsősorban a Gazdaságfejlesztési és Innovációs, a Versenyképes Közép-Magyarország és az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program) komplex humán erőforrás fejlesztési prioritásokat tartalmaznak, amelyek megvalósításához hozzáértő szakemberek szükségesek.

De nemcsak a foglalkoztatási és demográfiai (előregedő társadalom) viszonyokhoz való alkalmazkodás miatt prognosztizálható a felnőttképzés felértékelődése. Ma a társadalomban rendkívül sok a tanulnivaló. Ha pedig van tanulnivaló, akkor a felnőttképzés felértékelődik, függetlenül attól, hogy a szakpolitika ezt érzékeli vagy sem. A folyamatos és felgyorsult gazdasági-társadalmi változások következtében a társadalmi folyamatok diverzifikálttá, áttekinthetetlené válnak. A társadalmi modellváltás során az érték- és normarendszerek nyomán jelentkező krízishelyzetek megsokszorozódnak. A társadalom komplexitása egyre nehezebbé teszi a benne való

⁹ 2014-es OSAP adatok a tanulmány írásának időpontjában (2015. január) még nem értettek el.

eligazodást. Egyre több stresszfaktor terheli létünket. Egész társadalmi csoportok kerülnek létbizonytalanságba. Ezek a tényezők is különösen fontossá teszik a felnőttekkel való foglalkozást. E tekintetben nem elsősorban a (szak)képzési jellegű tevékenységekre, hanem (pszicho)szociális támogatást nyújtó, mentoráló, tanácsadó, problémakezelő, személyiségfejlesztő típusú foglalkozásokra, törődésre lesz és van szükség. Ebben a felnőttképzésnek meghatározó szerep jut, mert egyre nagyobb az egyéni és társadalmi igény a felnőttképzés ezen funkciójára. De a tanuláshoz számtalan személyes és társadalmi haszna is van. A tanult emberek egészségesebbek, hosszabb ideig élnek, lassabb az időskori leépülésük. A tanult ember képes az önálló képviselőre és kevésbé kiszolgáltatott az állami ellátórendszernek. Tudatosabban él, mások a fogyasztási szokásai, több önkéntes munkát vállal, többet tesz a rászorulóért és a demokráciáért (Farkas 2013).

Egyik oktatási alrendszert szabályozó törvény sem fogalmaz meg speciális követelményeket a felnőttoktatásban, felnőttképzésben dolgozóakra vagy a felsőoktatásban részdíjs képzésben oktatókra vonatkozóan. Ugyanakkor a felnőttképzésben és közművelődésben dolgozók szakmai felkészültsége és fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás, fejlődés minőségét. A minőség pedig a szakmailag átgondolt, a célcsoport (munkanélküliek, fogyatékosokkal élők, alacsony iskola végzettségűek, cigányok stb.) igényeit figyelembe vevő, kidolgozott képzési programtól, a képzési program eredményes megvalósítását biztosító feltételek megszervezésétől, az előzetes tudás felmérés mérés-metodikailag megalapozott biztosításától és nem utolsósorban a felnőttoktató szakmai felkészültségétől, andragógiai, módszertani, kommunikációs, mediációs kompetenciáitól függ. Ezek a kompetenciák pedig nem születnek velünk. De akkor vajon mi indokolja azt, hogy a rendkívül heterogén összetételű, évente többszázezer főt érintő felnőttoktatási és képzési programok megszervezésében és lebonyolításában bárki, speciális andragógiai ismeretek nélkül, szélsőséges esetekben még szakképzettség vagy diploma nélkül részt vehet vagy „amatőrként” oktatható?

A minőség és a professzionalizálódás szempontjából rendkívül fontos, hogy a felnőttképzés területén dolgozók szakmai képzettséget szerezzenek. Ez lehet önképzéssel szerzett tudás, de elengedhetetlen a terület elméleti, módszertani alapjainak az ismerete. A gyakorlati tapasztalat ugyan fontos, de önmagában nem elég, a gyakorlat jó minőségének, fejleszthetőségének kialakításához. A felnőttképzési és kultúraközvetítő szakma – bár nem tartozik a tradicionális, történelmi professziókhoz – nemigen képzelhető el sajátos, rá jellemző szaktudás nélkül.

Merre van az előre?

Továbbra is szükség van tehát a szakemberképzésre. Ennek érdekében az andragógus képzőhelyeket át kell „világítani”, és objektív minőségi mutatók mentén szükséges meghatározni, hogy melyik intézmény alkalmas a színvonalas andragógus képzésre. A szakemberképzést azonban a jövőben nem az állami intézményrendszer fogja biztosítani. Ezért nélkülözhetetlen a felnőttképzési és közművelődési szakmában résztvevő – nagyon eltérő motivációval és szakmai kultúrával rendelkező – érdekszférák összefogása. Bár a szakma nagymértékű differenciáltságot mutat, a közös cél újra összekovácsolhatja a szakmát.

A felnőttképzési és közművelődési szakemberképzés jövőjét jelenthetik – a szakmai szervezetek bevonásával és támogatásával kidolgozott – gyakorlatorientált szakirányú továbbképzési szakok alapítása, amelyek a leginkább biztosíthatják a képzettség és a munkakör közötti megfelelést, harmóniát.

A felsőoktatási szakemberképzés mellett lehetőséget kell teremteni arra, hogy gyakorló pedagógusok vagy az adott szakmaterületen szervezői és oktatói tevékenységet végző szakemberek rövid idejű, gyakorlat-centrikus, célra orientált a felnőttképzés szervezői vagy felnőttoktatói kompetenciákat megszerző vagy fejlesztő szakmai képzésben vehessenek részt, és olyan ismeretanyagot szerezhessenek, amellyel hatékonyan tudják átképezni vagy továbbképezni magukat

annak érdekében, hogy eredményes munkát végezzenek a felnőttképzés területén. A képzés – a jelenlegi felnőttképzési struktúrában – az egyéb szakmai képzési körben, a szakmai programkövetelmények rendszerében kaphatna helyet. Fontos lenne, hogy a képzés követelményrendszerét a felnőttképzés szakmai szervezetei közösen határozzák meg.

Nem szabad elfelejteni, hogy a felnőttekkel való foglalkozáshoz szükséges kompetenciákat sok esetben tapasztalati úton, az intézményes képzési kereteken kívül szerzik meg a szervezők, az oktatók. E tapasztalatok, tudások összegzése, láthatóvá tétele és elismerése nemcsak hazai, hanem nemzetközi tekintetben is fontos, hiszen hozzájárul a professzionalizáció folyamatához. Mivel a felnőttoktatók egy része jelentős szakmai tapasztalattal rendelkezik, ezért fontos kérdés a felnőttoktatói kompetenciák validációs folyamatának kutatása az eredmények implementálása. Kutatás tárgya lehet annak a módszertannak és eszköznek a kidolgozása, amely önértékelésre és külső értékelésre alapozva lehetőséget teremt a felnőttoktatók informális és nem-formális tanulási környezetben megszerzett szakmai, didaktikai, szociális, személyes kompetenciáinak felmérésére, értékelésére, elismerésére és dokumentálására. Ez azt jelenti, hogy a felnőttoktatói „végzettség” megszerzése validációs folyamat során is megvalósulhat.

A szakemberképzés problematikájának megoldását nem csak az állami képzőrendszerrel kell várni. A szakmai közösség sokat tehet a szakemberképzés ügyéért. A felnőttképzés szakmai szervezetei „köztestületként” együttműködve kialakíthatják a felnőttképzési szervezők, felnőttoktatók, felnőttképzési szakértők minőségi indikátorait és kidolgozhatják a felnőttképzésben dolgozó szakemberekre irányuló szakmai minősítési (feltétel)rendszert. Egy szakterület szakmai minősítési rendszere – ha az széleskörű elfogadáson alapul – erősebb lehet minden állami rendszernél.

Befejezés

A felnőttképzési és kultúraközvetítő szakemberképzés 1956-tól sok „reformot” élt meg. A szak számtalanszor veszélybe került, de a szakma összefogása mindig bizonyítani tudta, hogy szükség van a képzésre és a hivatás gyakorlóinak szüksége van felsőfokú végzettséget adó, államilag elismert oktatási formára. Az e téren eddig elért eredmények most nivellálódnak azáltal, hogy az andragógustanárok képzése megszűnik, az OKJ-s felnőttoktató szakképesítés kikerült az államilag elismert szakképesítések köréből, az andragógus képzés pedig presztízsét veszti. Jelenleg kötelező képzési, továbbképzési rendszer hiányában a felnőttképzési szakemberek saját szakmai igényességén és erkölcsi tartásán múlik, hogy mennyire képesek megfelelni a változó szerepegyüttesnek és alkalmasak-e a megújult tudástartalmak közvetítésére. A felnőttképzés és kultúraközvetítés szakmai szervezeteinek kulcsszerepük van abban, hogy az egész életen át tartó tanulás szerepét felértékelő diskurzusok valódi tartalmat kapjanak. Ugyanakkor egy szakma jövőjét jelentősen befolyásolja az, ha a felsőfokú képzésben nem találja meg a helyét és a presztízsét. Az andragógia szak mesterséges elsorvasztása kapcsán sokkal többről van tehát szó, mint egy felsőoktatási szakról. Egy szakma a tét. Értelmiségi utánpótlás és képzett szakemberek nélkül elszorvad az a társadalmi intézményrendszer, amelynek funkciója az egyéni boldoguláshoz, a társadalmi-gazdasági haladáshoz szükséges tudás és kompetenciák folyamatos fejlesztése, a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatása, az esélyegyenlőség, a tanulóhoz és a műveltséghez való jog biztosítása. Tanulmányom címében feltett kérdésre válaszolva: igen, van jövő. Személyes és szakmai meggyőződésem, hogy a felnőttképzők és kultúraközvetítők szakmai képzésére szükség van a felsőoktatásban, hiszen egy létező professzió nem maradhat képzés nélkül. Ehhez azonban szakmai önszerveződésre, kollektív erőfeszítésre, összefogásra, közös alapelvekre épülő együttműködésre, konkrétan megfogalmazott szakmai célokra, a szakmai partnerek által elfogadott képzési szttenderdekre, az érdekelt felek közötti folyamatos és érdemi diskurzusra van szükség. Ha ezt sikerül elérnünk, akkor talán a szakpolitika is jobban elfogadja majd célkitűzéseinket és támogatja is ezek elérését.

Felhasznált irodalom

- Buiskool, Bert-Jan – Simon, Broek – Lakerveld, J. A. van – Zarifis, George K. – Osborne, Michael (2010): *Key competences for adult learning professionals. Final Report*. Zoetermeer, The Netherland, Research voor Beleid
- Cserné Adermann Gizella (2010): Felnőttoktató, andragógus, andragógus tanár? *Felnőttképzési Szemle*, 1. szám, 59-70.
- Csoma Gyula (2003): *Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és andragógusok munkájában*. PTE FEEFI, Pécs.
- Diplomás Pályakövető Rendszer:
http://www.felvi.hu/diploman_tul/tervezz_karriert/alapszakok_karrierlehetosege/!Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=4&kepzes=A&sz=merre
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- European Commission (2010): *EUROPE 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, European Commission
- European Commission (2012): *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, European Commission.
- Feketéné Szakos Éva (2014): *Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Felvi.hu: Jelentkezők és felvettek száma többciklusú képzési szerkezetben indítható alap-, osztatlan képzések szerint 2006-2014 http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=25
- Kraiciné Szokoly Mária (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. ELTE Eötvös, Budapest
- Magyar Köztársaság Kormánya (2005): *Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról*. Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Budapest
- Magyarország Kormánya (2014): *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája 2014-2020*. http://andragogiaszakbizottsag.hahonlapkell.hu/mu_pdfs/mu_32/LLL_keretstrategia.pdf
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
- 393/2013. (XI. 12.) Kormányrendelet a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról
- 14/2014. (III. 31.) NGM rendelet a felnőttképzési szakértői és a felnőttképzési programszakértői tevékenység folytatásának részletes szabályairól
- 1603/2014. (XI. 4.) Kormányhatározat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról

BAGÓ József

A közfoglalkoztatottak képzése

Magyarországon a közfoglalkoztatást – a pénzügyi ráfordítások és a bevontak számosságára tekintettel, kis túlzással – a jelenlegi foglalkoztatáspolitikai zászlóshajójának tekinthetjük. Szerepéről, méretéről, hatásairól hosszabb ideje elsősorban politikai indíttatású viták zajlanak, melyek azonban kevésbé veszik figyelembe a közfoglalkoztatás környezetét, illetve a közfoglalkoztatás, mint aktiváló eszközrendszer változásait. Kétségtelen, hogy az elmúlt időszakban szerepe felértékelődött a tartósan munkanélküliek foglalkoztatásában. További aktiváló elemként képzéssel egészült ki. Jelen szakmai jegyzetben arra törekszem, hogy a képzésről, mint a közfoglalkoztatási program egyik fontos és egyértelműen előre mutató eleméről objektív képet adjak.

Az egységes közfoglalkoztatás kialakulása

Az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközrendszer egyik első eleme, a közhasznú munkavégzés támogatása 1987 júliusában került bevezetésre. Célja elsősorban az önhibáján kívül elhelyezkedni nem tudó személyek átmeneti foglalkoztatásának biztosítása volt a munkaerőpiacra való visszatérés esélyeinek javítása érdekében. A szabályok meghatározták, hogy mely területeken (közérdekű fásítás, közutak és hidak üzemeltetése, településtudományi szolgáltatás, zöldterületek kezelése, nappali szociális ellátás biztosítása, óvodai nevelés, iskolai előkészítés, múzeumi szolgáltatás, műemlékvédelem stb.) lehet munkanélkülieket foglalkoztatni. A központilag irányított közmunka program 1996-ban, az önkormányzatok által szervezett közcélú munka 1997-ben jelent meg. A 2000-ben kötelezővé tett közcélú munkára hangsúlyt helyező „Út a munkához” program 2009-ben kezdődött. A kialakuló, majd párhuzamosan működő programok egyre szigorúbb feltételekkel vonták be a passzív foglalkoztatáspolitikai eszközrendszerrel érintetteket az állam által támogatott foglalkoztatás különböző formáiba.

2011-től megszűnt a korábban működtetett közhasznú munkavégzés, a közmunkaprogram, továbbá a közcélú munka. Helyettük létrejött a hátrányos helyzetű álláskeresők, kiemelten a foglalkoztatást helyettesítő támogatásban részesülők közfoglalkoztatási támogatásának új, egységes rendszere. 2011. szeptembertől bevezetésre került a közfoglalkoztatási jogviszony, amely – a normál munkaviszonytól eltérően – csak határozott időre létesíthető, próbaidő kikötése nélkül. A közfoglalkoztatottak jelenleg a piaci bérminimumok 75-83 százalékát kaphatják. A közfoglalkoztatási intézményrendszer legfontosabb feladata a tartósan munka nélkül lévők aktivizálása és annak megakadályozása, hogy a munkájukat újonnan elveszített álláskeresők tekintetében bekövetkezzen a munka világtól való elszakadás folyamata. A közfoglalkoztatók elsősorban a költségvetési szervezetek lehetnek. A programokban olyan természetes személy foglalkoztatható, aki munkaviszonyt létesíthet, és aki nyilvántartott álláskereső, vagy rehabilitációs járadékban részesül.

A 2009-2012. év első negyedéve közötti időszak állami számvevőszéki vizsgálata¹ megállapította, hogy a közfoglalkoztatás támogatási rendszere az együttműködésre kész álláskeresők helyzetét javította, összességében a közfoglalkoztatás hozzájárul a társadalmi-gazdasági leszakadás megakadályozásához.

A közfoglalkoztatás szűkebb területének szabályozása és annak menet közbeni pontosítása mellett a kapcsolódó területeken (munkaközvetítés, szociális ellátás) olyan szabályalkotási lépések történtek, amelyek generálisan változtatták meg a közfoglalkoztatás társadalmi-gazdasági szerepét. A közelmúltban publikált, az MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont

¹ Állami Számvevőszék: Jelentés a közfoglalkoztatás és a hozzá kapcsolódó képzési programok támogatási rendszere hatékonyságának, eredményességének ellenőrzéséről. Budapest 2013.
<http://www.asz.hu/jelentes/13097/jelentes-a-kozfoglalkoztatasi-es-a-hozza-kapcsolodo-kepzesi-programok-tamogatasi-rendszere-hatekonysaganak-eredmenyessagenek-ellenorzeserol/13097j000.pdf>

Közgazdaságtudományi Intézete által végzett kutatás² szerint a szociális jogszabályi változások (valamint a gazdasági környezeti helyzet) következtében az érintett népesség megélhetésének legfőbb feltételévé lényegében a közfoglalkoztatásban történő részvétel vált.

Napjaink egyik újabb megközelítése a szegénység, mint növekvő társadalmi probléma lehetséges csökkentése felől tekint a közfoglalkoztatásra. Indokoltabb azonban nem egészében, hanem az okok felől közelíteni a lehetséges terápiaik felé. E metszetben azt láthatjuk, hogy a közfoglalkoztatás kiemeli a munkanélkülit a segélyezésből, ezáltal megszünteti a munkanélküliségi szegénységet, szocializációs és képzést támogató funkciója révén pedig kivezetést jelenthet a tartósan munkanélkülieket sújtó „alkalmazhatatlansági” csapdából.

A közfoglalkoztatottak képzésének szervezése

A közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzések szervezése elsőként 2012-ben a kistérségi startmunka mintaprogram mezőgazdasági projektjéhez és az országos közfoglalkoztatási programokhoz kapcsolódóan is európai uniós támogatással valósult meg. 2011 és 2014 között a legjelentősebb létszámú képzésre, mintegy százezer fő bevonásával a 2013-2014. évi téli közfoglalkoztatási-képzési program keretében került sor.

A közfoglalkoztatottak képzésének szervezésére kialakult szakmai protokoll szerint az induló, képzéssel összekapcsolt közfoglalkoztatási programot megelőzően a Belügyminisztérium, valamint a fővárosi/megyei kormányhivatalok munkaügyi központja a képzésekre vonatkozó piaci igényekről előzetes felmérést végez. Megkeresi a jelentős közfoglalkoztatotti létszámot foglalkoztató munkaadókat, annak érdekében, hogy előzetesen felmérje, a jövőben betölteni kívánt munkakörökhöz milyen végzettségű munkavállalókra tartanának igényt.

Az indítani tervezett, közfoglalkoztatási programokhoz kapcsolódó képzések jegyzékének összeállításához a képzések finanszírozásáért felelős szervezet ajánlattételi felhívást tesz közzé. A közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzési programok esetében az ajánlattételi felhívásban megjelölt célcsoport: a tankötelezettségét teljesített, de az öregségi nyugdíjkorhatárt el nem ért felnőtt személy, aki közfoglalkoztatási jogviszonyban áll és képzésbe történő bevonásával a közfoglalkoztató egyetértett. A kiírás a támogatható képzések és ajánlott szakirányok körét és a bevonható személyek számát határozza meg.

A képzési program meghirdetését követően a munkaügyi központok felveszik a kapcsolatot a közfoglalkoztatókkal, annak érdekében, hogy tájékoztassák őket az induló képzési programról, ezzel elősegítve, hogy a közfoglalkoztatási támogatási szerződésben előírt képzési kötelezettségüket eredményesen teljesíteni tudják. A munkaügyi központ a közfoglalkoztatóval történő egyeztetést követően megállapodást köt a képzési programokat megvalósító képző intézményekkel a képzési programok megvalósítására. A munkaügyi központ folyamatos kapcsolatot tart a foglalkoztatókkal és a közfoglalkoztatottakkal. Fogadja a közfoglalkoztatottak képzési támogatására irányuló kérelmeket, azokat elbírálja és megköti a támogatási szerződéseket.

A közfoglalkoztatottak nyílt munkaerőpiacon történő elhelyezkedési esélyének növelése érdekében a képzési projekt lehetőséget biztosít a közfoglalkoztatásban lévők számára intenzív, az érintettek alapkompenciáit fejlesztő, az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők felzárkóztatást célzó, illetve OKJ-s, hatósági jellegű, vagy betanító képzésekbe való bekapcsolódásra is. A résztvevők számára az ugyancsak európai uniós forrásból megvalósuló támogatási projekt ingyenes lehetőséget biztosít arra, hogy a képzésbe bekapcsolódjanak, és a meglévő tudás-, illetve képzettségi szintjükhöz képest magasabb iskolázottsági, illetve képzettségi szinthez jussanak.

² Molnár György (kutatásvezető), Bakó Tamás, Cseres-Gergely Zsombor, Kálmán Judit, és Szabó Tibor : A munkaerőpiac peremén lévők és a költségvetés. A Költségvetési Tanács (KT) és a Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete közötti szerződés keretében a KT megrendelésére készült tanulmány. Budapest 2014.

<http://www.parlament.hu/documents/126660/133970/MTA+KRTK+KTI+A+munkaer%C5%91piac+perem%C3%A9n+1%C3%A9v%C5%91k+%C3%A9s+a+k%C3%B6lts%C3%A9gvet%C3%A9s.pdf/e21defe4-795c-439f-8ba8-c317bc858fa8>

A különböző képzések indulásakor a munkaügyi központ a már közfoglalkoztatásban lévő munkavállalókat a foglalkoztató bevonásával, a közfoglalkoztatásba belépés előtt állókat pedig közvetlenül tájékoztatja az induló képzésekről, a képzés bemeneti feltételeiről, a kezdési időpontokról. Ezt követően, illetve ezzel párhuzamosan a központ intézi a képzésbe vonás adminisztrációját (programba vonás, kérelem felvétel, támogatási szerződés előkészítése stb.). A közfoglalkoztatottak tájékoztatása és képzési kérelmének felvétele több esetben a foglalkoztatók székhelyén, telephelyén – a munkavégzés helyén – történik, a minél rugalmasabb ügyintézés érdekében. Az adott képzésbe történő kiválasztás elsődlegesen az iskolai végzettség, a munkaerő-piaci indokoltság, a foglalkoztatói javaslat, a munkavállalók igényei, képességei és – a program fokozatos előrehaladásából fakadóan – az abban történő bevonási (érkezési) és az adott tanfolyam indulási ideje alapján történik. A szakképzetlenek részére – lehetőség szerint – szakmát vagy betanító képzést adó képzést igyekeznek ajánlani. Az ebből kimaradók az alapkompétencia fejlesztési képzésekbe kerülnek. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők, akiknek nem indokolt újabb szakma vagy betanító képzésbe vonásuk, vagy hely hiányában nem kerülhetnek szakképzésbe, a kompetenciafejlesztő képzésekbe kapcsolódhatnak be. Amikor a közfoglalkoztatott képzésen vesz részt, a munkavégzés alól felmentést kap.

A közfoglalkoztatási képzésben résztvevők véleménye

A 2013-2014. évi téli közfoglalkoztatási-képzési program során megvalósult a közfoglalkoztatásban résztvevők közfoglalkoztatási rendszerrel kapcsolatos elégedettségének anonim mérése, valamint igényeik és javaslataik összegyűjtése. A közfoglalkoztató települési önkormányzatok által megvalósított felmérés³ egyik eredménye szerint a válaszadók kevesebb, mint negyede nyilatkozott úgy, hogy van nem hasznosuló tudása. Az iskolai végzettség növekedésével azonban nő azoknak a (saját csoportjukon belüli) aránya, akik úgy vélik: speciális tudásuk, képességeik nem hasznosulnak a közfoglalkoztatás során.

A válaszolók több mint háromnegyede említette, hogy valamilyen mértékben tájékoztatták a képzési lehetőségekről. A résztvevők csaknem fele arról számolt be, hogy a kapott tájékoztatás csak részleges volt, és a válaszadók csupán kevesebb, mint harmada nyilatkozott teljes körű tájékoztatásról. A résztvevők több mint ötödét saját bevallásuk szerint egyáltalán nem tájékoztatták a közfoglalkoztatás keretében elérhető képzési lehetőségekről. A válaszadók fele számolt be arról, hogy valamilyen mértékben figyelembe vették egyéni igényeit a képzések szervezésekor. Ugyanakkor csak minden hatodik személy számolt be igényeinek teljes mértékű figyelembevételéről, és mintegy harmaduknak rossz tapasztalatai vannak ezen a téren.

A valamilyen képzésben résztvevő válaszadók fele vélte úgy, hogy a képzések segíthetik a későbbi elhelyezkedésben. Ugyanakkor a résztvevők csaknem egyharmada nyilatkozott úgy, hogy azok „egyáltalán nem segíthetik” a munkaerő-piaci beilleszkedésben. Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező megkérdezettek nagyobb mértékben vélekednek úgy, hogy a képzések elősegíthetik későbbi munkapiaci sikerességüket. A nyolc osztálynál kevesebbel rendelkezőknek például már közel hattizede, míg az érettségivel rendelkezőknek csak mintegy fele gondolja azt, hogy a közfoglalkoztatás keretében megvalósuló képzések segítik későbbi munkába állásukat.

A választ adó megkérdezettek mintegy fele gondolta úgy, hogy továbbképzésre lenne szüksége, közel egyharmaduk úgy vélte, utóbbira nincs szüksége, csaknem negyedük pedig nem tudta megmondani, hogy képeztené-e magát. Az iskolai végzettséggel való összevetése után megállapítható, hogy nagyjából kiegyenlítették a vélemények a továbbképzés szükségességének tekintetében, a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők a magasabban képzettekhez hasonlóan nyilatkoznak.

³ A kiküldött, 28 kérdésből álló, 215 ezer darab kérdőívből összesen 178.219 darab kitöltött kérdőívet rögzítettek, ezek közül 12.400 volt teljesen kitöltött, 165.819 pedig valamilyen szempontból hiányos. A válaszadási hajlandóság a teljes alapsokaságot megkérdező kutatások ilyen irányú eredményeihez viszonyítva kiugróan magas volt, 82%. A résztvevők az egyes kérdésekre eltérő számban válaszoltak. Forrás: Századvég 2014: A közfoglalkoztatás résztvevői megítélése egy kérdőíves felmérés fényében. (2013-2014. évi téli átmeneti időszak) Budapest. Kézirat.

Néhány észrevétel

A közfoglalkoztatás egyik alapdilemmája, hogy a közfoglalkoztató a tervezett és vállalt helyi program célkitűzésének megvalósítása (illetve közfeladatai ellátása) érdekében az esetleg már gyakorlottabb, „bevált” közfoglalkoztatott hosszabb és gyakoribb alkalmazásában érdekelt. Ez természetesen nem teljesen felel meg az álláskeresőt közvetítő szervezet érdekének. Egyes vizsgálatok azonban kimutatták, hogy a hosszabb és gyakoribb közfoglalkoztatás csökkenti a nyílt munkaerő-piaci elhelyezkedés esélyét. A képzésbe vonás az ismeretek frissítésével, bővítésével, a készségek, képességek fejlesztésével segíti a máshol történő elhelyezkedést, azonban szembemegy a támogatott programban vállalt konkrét foglalkoztatási feladatok hatékony és viszonylag gyors elvégzésének érdekével. Amennyiben a program idején csak képzés történik, a dilemma nem a program keretében, hanem a kiválasztás során jelentkezik. Megfelelő célzott kutatásokkal mielőbb szükséges feltárni a közfoglalkoztatók kiválasztási gyakorlatát a képzéssel kombinált közfoglalkoztatás, illetve a csak a képzés idején megvalósuló közfoglalkoztatási programokat illetően annak érdekében, hogy az esetleg szükséges finomszabályozás számára kellő háttérinformáció álljon rendelkezésre.

Az aktív munkaerő-piaci programok és a (köz)foglalkoztatás egyik legnagyobb kihívása, hogy a bevontakat olyan munkaterületre irányítsák, amelyen tudásukat, képességeiket hatékonyabban állíthatják a közösség szolgálatába, ezzel ismereteik értékállóságát és mentális egészségük megőrzését is elősegítsék. A magasabb iskolai végzettségűek részére is fontos megtalálni azokat a (lehetőség szerint támogatás nélküli) munkavégzési területeket, ahol tudásuk, képességeik megfelelő módon hasznosulnak.

Az aktív programok megvalósítását jelentősen segíti, amennyiben a végrehajtásában közreműködő szervezeteknek a felkészülésre és a végrehajtásra is megfelelő időtartam áll rendelkezésre. Különösen indokolt ez, amennyiben a program szélesebb körű együttműködésre épít, azaz abban nemcsak (köz)foglalkoztatók, hanem (állami vagy magán) képző intézmény, illetve központi képzésfinanszírozó is részt vesz.

A szervezés egyik kulcsa a tájékoztatás. Amikor a program megvalósításának részletei előre nem ismertek, akkor mintegy „menet közben” történik a bevontak (és a szereplők) információval történő ellátása. Törekedni kell, hogy a minél részletesebb tájékoztatás a tervezési előkészületek, továbbá a végrehajtás szerves része legyen.

Továbbfejlesztendő területként jelenik meg a résztvevői igények jobb és szélesebb körű becsatornázása, részben a képzések hatékonyságának valószínűsíthető növelése, részben a résztvevők elégedettségének fokozása érdekében. Indokolt napirenden tartani azt is, hogy a képzésben, különösen az alap-, vagy felzárkóztató képzésben résztvevők – másik program keretében – újabb, ráépülő képzési lehetőséget kapjanak.

Felhasznált irodalom

Jelentés a közfoglalkoztatás és a hozzá kapcsolódó képzési programok támogatási rendszere hatékonyságának, eredményességének ellenőrzéséről. Állami Számvevőszék, Budapest, 2013.

<http://www.asz.hu/jelentes/13097/jelentes-a-kozfoglalkoztatasi-es-a-hozza-kapcsolodo-kepzesi-programok-tamogatasi-rendszere-hatekonysaganak-eredmenyessegenek-ellenorzeserol/13097j000.pdf>

Bakó Tamás – Cseres-Gergely Zsombor – Kálmán Judit – Molnár György (kutatásvezető) – Szabó Tibor (2014): *A munkaerőpiac peremén lévők és a költségvetés*. A Költségvetési Tanács (KT) és a Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete közötti szerződés keretében a KT megrendelésére készült tanulmány. Budapest.

<http://www.parlament.hu/documents/126660/133970/MTA+KRTK+KTI+A+munkaer%C5%91piac+perem%C3%A9n+l%C3%A9v%C5%91k+%C3%A9s+a+k%C3%B6lts%C3%A9gvet%C3%A9s.pdf/e21defe4-795c-439f-8ba8-c317bc858fa8>

LÜKŐ István

A szakmai nevelés, szakmai szocializáció összefüggéseiről

Bevezető

A téma szerteágazó, nagy területet ölel fel. Teljes kifejtésére nem, részleges elvi, elméleti kifejtésére azonban vállalkozunk. A téma aktualitását növeli, hogy a napjainkban zajló szakképzési átalakulások egyik fontos eleme a gyakorlati oktatás átalakítása egy fokozottabb üzemi-vállalkozói igényekhez igazodó, nagyobb súlyt (időarányt) megjelenítő volta. Így felértékelődik annak a kérdése, hogy hol, milyen körülmények között, kiknek a közreműködésével történik a gyakorlati ismeretek, készségek alakítása. Tehát az iskola mellett a gyakorlati képzőhely, az üzemi szocializációs folyamatai is mértékadóak és izgalmasak.

Általában elmondhatjuk, hogy a szakmai nevelés hatásmechanizmusával, funkcionális és módszertani kérdéseivel mostohán bánt a neveléstudomány. Leginkább az általánosan művelő iskolákban végeztek kutatást, folytattak nevelési kísérletet, ami persze közvetetten kapcsolható a szakmai felkészítés, a szakképzés területéhez is. Legjobban a specifikumok kutatásai hiányoznak, amelyek a szakképzésre jellemzőek, s amelyek potenciálisan benne vannak a tananyag elsajátítás során végzett tanítási-tanulási tevékenységekben, de mint személyiség ráhatás, érzelmi kommunikáció, szociális képességfejlesztés szakképzési vonatkozásai, jellemzőinek vizsgálata nagyon hiányoznak.

Elsősorban az motivált e tanulmány megírásakor, hogy a neveléstudomány, a pedagógia kutatási terepét nem képezték ezek a speciálisnak érzett területek, publikációk sem készültek nagy számban. Annyiban speciális a szakmai nevelés és szocializáció, hogy első gondolatunkra az jut eszünkbe, hogy a szakképzés során megvalósuló direkt, vagy indirekt nevelési módszerek **sajátosan** érvényesülnek az adott szakma tanítása-tanulása során. Ma már azonban ez a fajta nézőpont nem elég ahhoz, hogy érzékeljük az általános művelés-nevelés iskolában és - szakképzés esetében, - a gyakorló helyeken, cégeknél, üzemeknél inkább zajló ismeretsajátítás (tanulás), valamint az általános nevelés és művelődés kapcsolatrendszerét, szoros egymásra hatását.

A helyszínek, téri és idői dimenziók, társadalmi-szociális és nem kevésbé gazdasági, munkaerő piaci dimenziók egyaránt fontosak a szakmai nevelés és a hozzá szorosan kapcsolódó szakmai értékek, normák, szabályok, elvárások elsajátításában, a kvalifikációk kompetenciáinak fejlesztésében. Mindezen dimenziók, aspektusok megjelennek a kortárs hazai és külföldi irodalmában, amelyek közül néhányat a következőkben megemlítünk a téma bevezetője gyanánt.

Benedek András a szakképzés és nevelés kapcsolatáról ír a Szakképzési Szemlében. (Benedek, A. 2009) A VII. Nevelésügyi Kongresszuson a plenáris ülés előadói szinte kivétel nélkül hangsúlyozták a szakképzés fontosságát, jelentőségét, problémáit, a 4. szekcióban, - a Struktúrák és folyamatokban,- három előadás is foglalkozott a szakképzés kérdéskörével. *Berki Éva* A szakmai tanulási utak, *Szenes György* A szakképzés jelene és jövője című előadásukban érintették a témánkat.

Egy terepi kutatás leírásán keresztül olvashatunk a szentesi Zsoldos Ferenc Középiskolában folytatott nevelés, oktatás és értékutatás módszereiről és eredményeiről. (Pigler, 2006) Neveléstörténeti alapokra építve írja le gondolatait a szakképzés pedagógiájának megújításáról *Tóth Gyula*, mert elsősorban orosz (szovjet) szerzők munkáit, teóriáit, illetve hazai interpretációit említi. (Tóth Gy. 2007).

Megint egy sajátos, a szakképzéshez ma már szervesen hozzátartozó területről, a tanulószerveződésekről írtak *Fehérvári Anikó - Liskó Ilona- Török Balázs*, amelyben interjúkról, a fogadókészségekről, az egyéni és vállalati motivációkról, a beilleszkedésről, az ösztönzőkről és a családok megismeréséről olvashatunk. Témánk szempontjából tehát jelentős szakmai szocializációval kapcsolatos helyzetképet, információt kaphatunk. (Fehérvári.A- Liskó I-Török.B. 2008)

Nézőpontunk, átfogó megközelítésünk szempontjából talán *Bábosik Zoltán* „A nevelés és a szakképzés alapvető kérdései” című könyvfejezete áll a legközelebb, illetve hivatkozhatunk rá, mert a társadalom és a nevelés kapcsolatáról, a pályaeorientációról, a szakmaválasztásról, a nevelés mai elméletéről és gyakorlatáról, a multikulturális nevelésről szól. Elsősorban jó rendszerszemléletű és strukturális megközelítésben kifejtett gondolatai emelhetők ki. (Bábosik Z. 2007) A nevelés és a szakképzés alapvető kérdései. In: Szerk.. Benedek András: Szakképzés-pedagógia 5. fejezet, 99-127. oldal. Typotex Kiadó, Budapest)

Lükő István külön könyvfejezetben tárgyalja a szakmai nevelés és szocializáció elvi-elméleti alapjait, a nevelés és a szocializáció „általános viszonyai”, az életen át tartó tanulás szerepe, valamint a szakmai nevelés és szocializáció jellemformáló hatása gondolatkörein keresztül. Ez utóbbiról e tanulmány külön fejezetében részletesen írunk. (Lükő I. 2007)

A nemzetközi irodalmak közül egy 2009-ben kiadott kézikönyvet, ill. ennek a könyvnek a foglalkozási szocializációról szóló fejezetét választottuk ki, amelyben sok szerzőtől és különböző időmetszetekben kialakult nézetekről olvashatunk. (*Felix Rainer, Ruprecht Madean* 2009)

A nevelés mai elmélete és gyakorlata, mint a kompetencia alapú nevelés rendszere

A mai kor technikai fejlődésének expanziós következménye, hogy a domináns természetes spontán tanulás és szocializáció időkerete és pozitív hatásrendszere csökken. Az iskola szocializációs közege „művi” jellegűvé válik. Az eredményesség az oktatásban nem emelkedik, megrekedt. A neveléstudomány **dominancia váltásokról** beszél, amelyeknek mai utolsó szakaszában a **kompetencia alapú** tartalmi szabályozás, intézményes nevelés létrehozása a cél. Erről *Nagy József* A kompetenciaalapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei címmel írt tanulmányt. (Nagy J. 2005)

Az első dominanciaváltás az írásbeliség megjelenésével a **spontán szocializációt, a természetes, szándéktalan tanulást** váltja fel a **szándékos tanulás, az átszarmaztatandó, elsajátítandó ismeret vált dominánssá**. Megszületett a befogadó tanulóval működő iskola, az **ismeret iskolája**. A hétköznapi élethez és a szakmai gyakorlati léthez szükséges motiváció megmaradt az élet iskolájában, a spontán szocializációban, a nem szándékos befogadó cselekvő tanulásban alakult ki változatlanul. A reformpedagógiai irányzatok több mint száz éve arra törekednek, hogy az ismeretdominanciájú tanulást (iskolát) felváltsa a **cselekvő, tevékeny tanulás**. Ez a szándékos cselekvő/tevékeny tanulás elméletének és gyakorlatának megszületése a **második dominanciaváltás**. Az alternatív iskolák is lényegében a tevékenységorientált iskolákhoz tartozóan jöttek létre, azonban egyik országban sem tudtak behatolni az iskolarendszer egészébe. Nálunk a 70-es évek elején, közepén „érte el” a cselekedtető iskola fetiszált hulláma a szakképzést, amely számos ellenmondásos és problematikus helyzetet produkált. Ilyennek mondható pl. a szakmunkásképző iskolák közismereti tantárgyainak **cselekedtető, tevékenykedtető tanítása**. A csoportokra nem bontott osztályokban tanuló kísérleteket végeztek pl. kémiából, fizikából, ami számos oktatásszervezési nehézséget okozott. Gondoljunk csak egy 36 fős elsőéves osztályra, amelyben az iskolatípus és elvárásainak megismerése mellett még ez az aktivitást igénylő cselekedtetés is „terhelte a tanulókat és persze a pedagógusokat is”.

A **harmadik** dominanciaváltás a mára kialakult új helyzetben vált lehetővé, ugyanis a **kompetencia elvű és alapú** intézményes nevelés és tartalmi szabályozás keretében a személyiség fejlesztését a kialakítandó kompetenciái, személyiség komponensei teszik lehetővé.

Nézetem szerint a mai korban elkezdődik egy **negyedik dominancia váltás is, amit lehet a mobil tanulás, a digitális pedagógia dominanciájának is** nevezni. Tanúi vagyunk az iskola falait feszegető változó tanulási környezet hatásainak, az IKT alapú, nagyon sokszínű és változó, téri és időbeli lefolyású tanulási rendszer kibontakozásának, amit mai fogalmainkkal alig-alig tudunk leírni, megragadni. Erről írtak a *Benedek András* szerkesztette Digitális pedagógia c. könyv több szerzője is. (Szerk.: Benedek, 2011)

A munka világában, így az arra felkészítő szakképzésben is fontosak az együttélés és az érdekérvényesítő szociális kompetenciák, illetve ezek fejlesztése. A sokszínű, heterogén összetételű munkacsoportok, szervezetek sajátos kulcskompetenciákat preferálnak immár több, mint 30 éve. Magának a kulcskompetenciának az egyik megfogalmazója, értelmezője *Dieter Mertens* volt. (Mertens, D. 1974) A különböző kulturális, etnikai, nyelvi közösségekből (társadalmakból, országokból) érkező munkavállalók eltérő temperamentumú, szociológiai-társadalmi háttérű viselkedési mintákat, szokásokat hoznak magukkal, amelyeket elsősorban a termelés, a munka érdekében „homogenizálni” kell. Ezt a célt (is) szolgálja a tolerancia, az empátia, a nyelvi, kommunikációs, az együttműködési kompetenciák fejlesztése. Ezek a fejlesztések segítik az „alap” szociális együttélési és érdekérvényesítő kompetenciákat is, vagyis a segítség, az együttműködés, a vezetési képesség és a versengési képesség fejlesztését is. Ezt tapasztaltuk az u.n szakképzés-pedagógiai kísérletünkben is, amelyben a munkacsoporton belüli **kommunikáció** megfigyelésén keresztül képet kaptunk a manuális segítség, a tanácsadás, az informálás alapeseteiről és változásairól.

Pályaismerettől az átképzésig

A pályaszocializáció íve

Ez egy összetett folyamat, amiben a pályaválasztás, a pályaorientáció, a pályamódosítás különböző aspektusai kell, hogy megjelenjenek. Ma már a pályaválasztás, a pályaorientáció, a munkába állás, az álláskeresés, mind külön-külön is gazdag elméleti-irodalmi háttérrel, gyakorlati tapasztalatokkal, szociotechnikákkal, számítógépes programokkal rendelkező önálló szakterület. Úgy hogy ezeknek a teljes körű bemutatására nem igen vállalkozhatunk, csupán arra, hogy érzékeltessük azt, hogy témánk, vagyis a szakképzés szempontjából hogyan kapcsolódnak az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakoktatáshoz, illetve területeihez.

A **pályaszocializáció** nagy ívű, egész életet átfogó **fő területei, illetve szakaszai** a következők:

- - Pályaismeret(megismerés)
- - Pályaorientáció
- - Pályaválasztás
- - Szakma tanulás (maga a szakképzés)
- - Munkavállalás
- - Munkavégzés
- - Pálya/szakma módosítás > átképzés

Látható ebből a felsorolásból, hogy mennyire összetett, nagy életszakaszt és szerteágazó személyiség, csoport, szervezet, és társadalmi dimenziókat átfogó területekről van szó. Nyilvánvaló, hogy most mindegyikről nem tudunk betekintést adni. Csupán néhányat próbálunk érinteni.

A pályaválasztási és munkavállalási elméletek

A rendkívül gazdag publikációs háttérből elsősorban a szakképzéshez jobban kötődő hazai teoretikusokat, illetve modelljeiket ismertetjük vázlatosan.

Szilágyi Klára és *Völgyesi Pál* öt elméletet sorol fel. (Szilágyi és Völgyesi 1996) Ezek:

- pályaalkalmasságra alapozó megközelítés
- a személyiség pszichológiai mozgására épülő elméletek,
- a döntést, mint centrális mozzanatot kiemelő elméletek,
- fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek,
- szociokulturális meghatározottságra épülő elméletek

Ezek közül a *személyiség pszichológiai* mozgására épülő elméleteket emeljük ki most. Ezekben a teóriákban különböző megítélés alá esik a **motiváció szerepe, az igények, az ösztönzések, az érdekek, és az értékek** súlya. Együttesen jelennek meg a pszichoanalitikus és a pszichodinamikus szemléletek. A **pszichoanalitikai** koncepciók kiindulási pontja a *S. Freud* korai gyermekkori ösztönökről vallott nézeteihez vezethetők vissza. A kulcs szó itt a **szublimálás**, amely azt jelenti számunkra, hogy a személyiségben működő energiák áttolhatók a munka, vagy az emberi kapcsolatok területére. Jelentős alakja még a pszichoanalitikus elméleteknek *Ann Roe*, aki megállapította, hogy a gyermekek **szakmai orientációja és a szülők magatartása** között összefüggések vannak, amit a nevelési stílusokon keresztül vizsgálhatunk. *Roe* hat nevelési stílust különböztet meg:

- túlságos óvás,
- túlkövetelés,
- szeretetteljes elfogadás,
- alkalmi elfogadás,
- visszautasítás,
- elhanyagolás

A **pályaismeret magához a választáshoz, a döntéshez** közelálló ugyan, de a foglalkozások tanulmányozása ma már akkora tárházat alkot, hogy ezzel nem tudunk részletesen foglalkozni, legfeljebb csak utalunk arra, hogy idetartoznak a pályák (szakmák) osztályozási rendszerei (pl. ISCO¹, DTO², ISCED³ stb.). A pályaválasztáshoz és az orientációhoz, majd később a módosításhoz fontos ezeknek a standardizált rendszereknek a megismerése.

A pályorientáció

Tanulmányunk szempontjából fontos a pályorientáció többdimenziós és többretegű kérdésköre. Egyfelől az egyén pálya, illetve szakmaválasztását megelőző folyamat elemként (szakaszként) is értelmezhetjük, amennyiben a **ráhangelődés, a motivációs bázis megteremtésének a szakaszaként** fogjuk fel. Másfelől fontos, hogy az orientálás az egyén **sajátélményű tapasztalatai** alapján segítse a „döntésében”, vagyis a szakma/pálya választásában. Ennek az orientációs szakasznak az iskolaszervezetben, illetve a világbanki szakképzési modellben is fontos szerepet szántak. A széles alapozású, a konvertálható tudást helyezték előnyben a felaprózott szakmarendszerből következő specializációval, illetve a „túl korai pálya, illetve szakmaválasztással” szemben. Ezzel szerették volna kettéválasztani az iskolaválasztást a szakmaválasztástól.

Ha technikai-szervezési, illetve módszertani oldalról vizsgáljuk a pályaválasztást, akkor a következőket mondhatjuk. Már évtizedekkel ezelőtt is kialakult a pályaválasztás tevékenységét segítő intézményrendszer és módszertani kultúra. Létrejött egy országos hatáskörű szervezet a *Pályaválasztási Tanácsadó Intézet*. Mellette kidolgoztak projekteket a tanárok, elsősorban osztályfőnökök számára. Tapasztalatcserével (üzemlátogatás) egybekötött előadásokat, szülői értekezleteket tartottak a „végzős osztályokban”. Számos demonstrációs anyagot készítettek a vállalatok, cégek a különböző szakmákról, azok munkatevékenységéről. Ezek a filmek, videós anyagok, szórólapok, ismertető brosrák, tájékoztató füzetek megmaradtak ma is, de mellettük megjelentek a számítógépes rendszerekkel készült, illetve elérhető internet oldalak, ismeretközvetítő anyagok. Külön ki kell emelni a munkába állást, az **álláskeresést segítő szociotechnikákról** szóló médiumokat. Kezdve az Önletrajz írás módszeréről, a „hogyan jelentkezzünk telefonon, személyesen?” című anyagokon át a magabiztos fellépést segítő „hasznos jó tanácsokig”.

¹ ISCO =International Standard Classification of Occupation,

² DTO Dictionary of Occupational Titles

³ ISCED International Standard Classification of Education

A számítógép használata e területen újszerű, nem nagy múltra tekint vissza. Pszichológiai tényezők miatt elsősorban a fiatalok és a középkorúak egy része „kommunikál a géppel”, bízza magát a gép „tanácsaira”. Az előbb már hivatkozott Világbanki szakképzési program keretében a Gödöllői Egyetem Pszichológia Tanszéke kidolgozott egy magyar pályaaorientációs csomagot. „*A programcsomagban szereplő módszerek közös eleme, hogy az önálló döntés előkészítésében támogatja a fiatalt és segíti a pozitív énkép kialakulását. Azonos a cél, a tanuló aktivitásának erősítése, valamint az igény felkeltése, a lehetőségek és személyi jellemzők (érdeklődés, képesség, pályaismeret) összeillesztésre*”(Szilágyi és Völgyesi id. m. 87. oldal)

Foglalkozási szocializáció

Amint már jeleztük, a szakmai szocializáció témakörét egy 2009-ben kiadott kézikönyvnek az egyik fejezete segítségével szeretnénk bevezetni. A címe: Handbook of Technical and Vocational and Training Research, szerzői, illetve szerkesztői pedig *Felix Rauner és Ruprecht Madean*.

Ebben az 1102 oldalas kézikönyvben a műszaki-technikai szakképzés és oktatás nemzetközi összehasonlító vizsgálati eredményeiről, azok módszereiről olvashatunk népes szerzői-szerkesztői kollektíva munkáit beépítve, illetve felhasználva. A könyv 3.6.6. fejezete a **foglalkozási szocializációval** foglalkozik a 482.oldaltól. Magáról a szocializációról más fejezetekben is találunk részleteket, utalást, mint pl. a kvalifikációk kutatása (Research on qualifications), vagy a Vocational identity (368. oldal), Development of moral judgement (3.6.7. fejezet) A fejezet első alfejezetében *Hurrelmann (2002)* nyomán a **foglalkozások kulturális dimenzióit** ismerhetjük meg. A második alfejezetben a Foglalkozási szocializáció vizsgálatának a **történetével** és a **konceptiók** fejlődésével, változásával ismerkedhetünk meg. Amint kitűnik, *Lüscher* koncepcióját felváltotta a szakképzés longitudinális vizsgálata. (*Mayer, E.*) Ezt követte a foglalkozási aktivitás középpontba állítása. (*Hoff, E.H.*) A kilencvenes évek közepén megjelenik az előzetes szocializációs tapasztalatok, szinterek tapasztalatainak a figyelembe vétele az alap foglalkozások munkatevékenységébe. Tehát az **előzetes tudás** sajátos, szakképzésre, illetve az alap foglalkozásra is kiható figyelembe vétele. Kitekintést adnak továbbá még a foglalkozásokon kívüli tapasztalatok (tanulás) fontosságáról, valamint az egész kérdéskörnek a **szervezeti környezeti** dimenzióiról. Tehát ezen teóriák középpontjában a foglalkozás és a szervezet kapcsolata, viszonya áll.

A foglalkozási szocializáció elméletével foglalkozik a 3.6.6.6. fejezet, amelyben először *Heinz és Lempert* integrált elméletét ismerhetjük meg. Lényegesnek tartják a foglalkozások **szerep felfogását**, amelyen belül a motivációnak tulajdonítanak nagy szerepet. Annak a motivációnak, amely elsősorban a foglalkozás elvárásainak megismerésében, a megfelelés belső motivációs bázisának kialakításában játszik szerepet. Ezt a szerepfelfogási elméletet (is) szerettük volna kihangsúlyozni a szakképzés-pedagógiai kísérletünkben.

A személyes orientáció elméletek a kvalifikációk **individuális** oldalát emelik ki, míg a szervezeti oldalt a **státusz szervezés** (statusarrangement) fontosságát hangsúlyozzák. A tanulás és aktivitás pszichológiai elméletei c. részben a tanulás **kognitív** pszichológiai elméletét, a humán fejlődés jellemzőit és a **hatékonyságot (teljesítményt)** (self efficacy) emelik ki elsősorban *Bandura* nyomán. Eredeti megragadás és kifejezés az **occupational habitus**.

További részletes kifejtést olvashatunk még a személyiség és a hivatás (foglalkozás) munkatevékenység interaktivitásáról, a hivatást gyakorlók önéletrajzának elemzéséről, illetve a **self socialization**-ról.

Egy további alfejezet a **munka kondícióinak** és a **képesség profilk** a változásáról szól, amelyben nagyon szépen kirajzolódik az állandó és a változó tudás magját képező képesség együttesek dinamikája, illetve hangsúly áttevődése.

Fontosnak tartjuk még kiemelni ebből a munkából a **szociális kompetenciák és a munkaeljárások szervezetrendszeri kapcsolatáról** leírtakat. (*Deutschmann 2002, Mertens 1974, Heinz 1995*)

Ennek a fejezetnek a befejező gondolatai a foglalkozási (hivatásbeli) szocializáció **perspektíváiról** szólnak, amelyben a kulcskompetenciák fejlesztése, a hálózatszerű szolgáltatások fontossága mellett a pályaválasztás és érettség további vizsgálatának fontosságát hangsúlyozzák.

A szakmai nevelés és a szakmai szocializáció mint jellemformálás

Miért éppen a **jellemformálást** emeljük ki a szakmai nevelés és a szocializáció folyamatából? Kérdezhetik jogosan. Azért választottuk ezt, mert úgy érezzük, hogy a szakmai nevelés is leginkább a jellem formálásában, ebben a legmagasabb személyiség jellemzőiben csúcsosodik ki.

Részben ez is motivált arra, hogy erről külön fejezetben kellene szólni, még így a teóriák, tapasztalati alátámasztások hiányával küszködő módon is. Többféle módon lehet e két fogalom viszonyát „elrendezni” a neveléstudományon belül. Az egyik, hogy „összekeverik”, „egybemossák”, vagy elegánsabban mondva *szinonim fogalomként* kezelik. A másik, hogy ez a két fogalom szembekerül egymással. Tipikusan előfordul az is, hogy a **nevelés**, mint generálfogalom „maga alá gyűri” a szocializációt. Akár rendszer, illetve halmazelméleti szempontból nézzük ezt a relációt, nincs ilyen éles, merev halmazszerű különbség. Véleményem szerint ugyanannak a folyamatnak a két oldaláról van szó. Miközben a személyiség formálódik, pontosabban fejlődik a nevelés tudatos az értelmi, akarati, érzelmi, és nem utolsó sorban jellembeli fejlesztése révén, aközben elsajátítja a társadalom értékeit, normáit, szabályait. Vagyis „szocializálódik”. Ilyen értelemben tehát a magasabb értelemben vett társadalmi nevelési cél,- hogy tudniillik a társadalomba beilleszkedni tudó, hasznos állampolgár legyen a nevelt,- megegyezik magával a szocializáció folyamatával. Mi hát akkor a különbség? Mindenek előtt az, hogy a nevelés személyiségfejlesztő hatása a harmonikus, kiegyensúlyozott személyiség kibontakoztatására, vagyis az **individumra** koncentrálnak. Másodsorban a **szocializáció** magában foglalja a ráhatások *spontán jellegét* is. Persze mindez nem jelenti azt, hogy a közösségek hatását ki kell kapcsolni. Sőt! Különösen a szakmai nevelés és oktatás team módszerű, projekt módszere épít a tanulók egymástól való tanulására, a kooperatív tanulásra. Vagy az un. kulcsképessegek fejlesztése is a csoportos helyzetekben, szituációkban történik. Tovább folytatva az általános nevelés és szocializáció fogalmi tisztázását elmondhatjuk még a következőket:

Sajátos nevelési láncolatot alkot az **egyéni szociális értékrend fejlesztése**, amelynek révén szociális hajlamok, attitűdök, és meggyőződés formálása történik. Vagyis a kötődés, a rangsorképzés, a hovatartozás, a birtoklás alakulásáról, alakításáról beszélhetünk. Az u.n. szociális képességrendszer kifejlesztésében nagy szerepe van a szociális kommunikáció, az együttműködés, a versengés és a vezetés értékrendszeri kapcsolatának. Általában is az értékek, az attitűdök és a vélemények sajátos „léptékhierarchiát” alkotnak. Mindezekhez hozzá kell még tennünk a szerepeket, amelyek közvetítik az adott csoport, a társadalom elvárásait az egyén felé.

A szociális szokások és minták elsajátításáról Nagy József a következőket írja: „*A klasszikus behaviorizmus kimerülése, háttérbe szorulása, a manipulálástól, az alattvalóvá neveléstől való félelem a szoktatást, mint pedagógiai feladatot kiszorította a nevelés elméletéből és gyakorlatából. Ez súlyos károkat okozott és okoz a felnövekvő generációk fejlődésében*” (Nagy József 1996, 113. oldal)

A **szakmai képzés oldaláról és praxisából nézve szintén problémásnak ítélem meg a szoktatás visszaszorulását**. Különösen, az u.n. „gyorsított képzések” esetében marad el ez a fajta gyakoroltatás, mondván nincs idő mindenre, nem lehet minden művelet, illetve kiegészítő tevékenység elvégzésére rászoktatni a hallgatókat. Így az **akarat, a kitartás, a tűrés képességei**, mint a jellemformáláshoz is hozzátartozó formák és fokozatok sérülnek. A leendő szakember fejlődési fázisai a **heteronómból az autonóm vezérlési szintre** való áttérésben a szokások dominanciáján alapuló, **habituális** magatartásvezérlés fázisa szenved csorbát. (Bábosik I. 1991) Tehát ha pl. az első évfolyamosoknál a szakoktató nem szoktatja rá a tanulókat a munkaruha, a védőfelszerelés rendszeres használatára, akkor ez később az autonóm, magasabb önértékelési képesség személyiséggé váláshoz alacsonyban, vagy egyáltalán nem fixálódik, ami hanyag, nemtörődöm, felelőtlen magatartási attitűdöt eredményezhet. Vagy ha a szakoktató nem szoktatja rá a tanulókat a helyes szerszámhasználatra, az igényes, pontos stb. munkavégzésre, akkor is fogyatékoság keletkezik. De ugyanilyen szoktatási hiány lehet, pl. a műhely (üzlet) rend kialakítása, a takarítás gyakorlása, megkövetelése is.

A ma, de főleg a jövő szakképzésének fő feladata és egyben nehézsége ezen a téren, vagyis a szakmai nevelés és szocializáció terén nem is a fizikai szükségletek kielégítését szolgáló feltételek

megteremtése lesz, **hanem hogy hogyan lehet fenntartani az egyénben az egész életen át tartó motivációt.** Ma már közismert „szlogenje” a szakképzésnek, a tanuló társadalomnak az élethosszig tartó tanulás, a „három L”. Ennek továbbgondolás révén született az egész életen át tartó motiváció, az LLM. Az általános pszichológiai, motivációelméleti háttérén kívül ki kellene már végre bontani ennek a kérdésnek a szakmai oktatási specifikumait is, mert csak így lehet tudományosan megalapozott szakképzési modelleket kialakítani.

Nem lehet említés nélkül hagyni ennél a témánál azt, hogy rendkívül kiaknázatlan az egyes tantárgyakban, gyakorlati foglalkozásban rejlő potenciális lehetőség a legkülönbözőbb személyiségjegyek, illetve képességek fejlesztése. Pedig a **precíz munkavégzés, a pontosság, a kezűgyesség, a szemmérték, az anyagminőség érzéke, a mérési képesség** stb. mind nagyon fontosak lennének egy-egy konkrét szakma esetében. Ezekről a szakmai képességekről áttevődött a hangsúly a szakmák feletti, ú.n. **kulcsképeségekre**, illetve ezek fejlesztésére. Okait, elméleti-elvi háttérét, gyakorlati modelljeit ismerjük. Most csak a kommunikációs képesség, a tolerancia, a kooperációs képesség fontosságát, szerepét emeljük ki, illetve hangsúlyozzuk ki.

A gyakorlati foglalkozásokon még mindig túlteng az **egyoldalú végrehajtó tanulói szerep, az egysíkú munkafajták, feladatok mechanikus elvégztetése.** Hiányzik a kreativitást előtérbe állító összetett feladatrendszer, a gyakorlati élet szerinti problémamegoldó képességet is fejlesztő gyakorlat. Főként olyan gyakorlati feladatokra lenne szükség, **amelyben többféle szerepet is gyakorolhatnának** (Pl. vezető, raktáros, minőségellenőr, kalkulátor stb.). Ilyen jellegű pedagógiai kísérletek nagyon hiányoznak. Ehhez kapcsolódóan említjük meg azt a **szakképzés - pedagógiai kísérletet, amelyben a faipari szakmunkás, a faipari technikus és a faipari mérnök hallgatók együttesen oldanak meg egy gyakorlati feladatot, készülnek leendő kvalifikációjuk szakmai szerepére.** Ennek a kísérletnek az eredményeit számos konferencián és publikációban ismertettem (*Likő I. 2006, 2011*)

Szintén a munkaerő mobilitása értékeli fel a szakmai szocializációt, hiszen az új munkahelyek, az új beosztások, feladatok megannyi szocializációs színteret, ismerkedést, „a csoportba, szervezetbe” való „belenövést, betanulást” jelentenek. Ezek az ismerkedések, beilleszkedések az új kollégákkal, vezetőkkel való találkozások jó helyzeteket teremtenek az egyén, a munkavállaló számára, amit előbb meg kell tanulni. Ez a folyamat a **deszocializációval kezdődik**, ami nem más, mint az előző munkahely, az előző szerepek, feladatok „elfelejtése”, leépítése, ahhoz, hogy az új munkahelyi körülményeket minél gyorsabban és eredményesebben elsajátítsák, hogy beilleszkedjenek. Fokozottan érvényes ez a külföldi munkavállalás esetében, hiszen itt a **nyelvi kommunikáció**, az új és korszerű technológiák és munkaszervezési formák ezt parancsolóan követelik. A más gazdasági-társadalmi körülmények az idegen számára más kulturális környezetet is jelentenek, amihez szintén alkalmazkodni kell. Nem véletlen, hogy Ausztriában és Németországban, ahol köztudottan sok a külföldi munkavállaló, a vendégmunkás, vagy a kisebbségben élő letelepedett család társadalmi beilleszkedésükre nagy figyelmet fordítanak. Nem csak a német nyelv elsajátítását szervezték meg intenzív és hatékony kurzusokkal (lásd LINGVA), hanem már az iskolában elméletileg is megalapozottan folyik az u.n. **interkulturális nevelés.** Ausztriában már a nyolcvanas évek elején kiadtak olyan könyvet, amelynek címe: ***Einführung für interkulturelles Erziehung.*** Németországban, Hamburgban személyesen tapasztaltam egy szakképző iskolában azt, hogy az 1200 tanuló közül mintegy 400 ukrán és orosz anyanyelvű tanuló számára milyen szocializációjukat segítő programokat szervezett az iskola. Ezek nem egyszerűen a német nyelv intenzív tanításában merültek ki, hanem olyan kultúra és hagyományápoló, ismeretbővítő programok voltak, amelyekben a szülők is részt vettek, miközben saját nemzeti identitásukat, szokásaikat megőrizhették, illetve bemutathatták.

Szélesebb körben is érvényesül ez a szakmai szocializáció akkor, amikor egy-egy multinacionális cég az olcsó munkaerőt jelentő fejlődő országokba, sőt egészen alacsony civilizációs társadalmakba „telepíti üzemeit”. Itt alkalmaznak kulturanropológusokat, hogy minél jobban megismerjék a leendő munkaerő társadalmi szokásait, életkörülményeit, viselkedésüket, s így jobban beilleszthessék a saját munkakultúrájukba, illetve hatékony termelési rendszerükbe.

Összefoglalás

A szerteágazó téma kifejtését elsősorban az elvi-elméleti összefüggések bemutatása alapján végeztük. Ugyanakkor számos gyakorlati példát és területet is leírtunk.

A bevezető részben a tanulmány motivációs háttéréről, továbbá a hazai szerzők munkáiból válogattunk a téma érintkezési felületének a bemutatásához. Sokféle helyszín, téri és idői dimenziók, társadalmi-gazdasági aspektusok érvényesülnek a szakmai nevelés, a szakmai értékek elsajátítása folyamatában, és a kompetenciák fejlesztésében. Ezt a sokféle dimenziót és aspektust érzékeltettük a kortárs hazai és egy külföldi irodalom segítségével.

A második fejezet a nevelés mai elméletéről és gyakorlatáról, mint a kompetencia alapú nevelés rendszeréről szól. Nagy József három dominanciaváltását egy negyedikkel, a mobil tanulás kezdeti szakaszával egészítettem ki. Ez a fejezet egyben a téma szélesebb, az általános neveléstudományi beágyazottságát is érzékelteti.

A harmadik fejezetben kifejtésre kerültek az egész életen át tartó tanulás több dimenziójának az értelmezése, a pályaszocializáció területei és szakaszai. A hazai teoretikusok meghatározó képviselőire épülő bemutatásban utaltunk a téma kapcsolódási területeire, mint pl. a pályák, szakmák osztályozási rendszerére, a pályorientáció pszichológiai és módszertani kérdéseire, valamint a pályaválasztási, - és munkavállalási elméletekre.

A 2009-ben kiadott szakképzés-kutatási kézikönyv alapján külön fejezetben fejtettük ki a foglalkozási szocializációról szóló nézeteket/ felfogásokat. A történeti és konceptuális elemek, teóriák mellett a szerepfelfogást, az individuális és a szervezeti oldal aspektusát, valamint a statusarrangement és az occupational habitus fogalmakat emeltük ki.

A szakmai nevelés és a szakmai szocializáció jól megragadható a jellemformálásban. Ezért erről külön fejezet szól, amelyben a szoktatást, a szakmai szocializáció individuális és szervezeti oldalait hangsúlyoztuk ki. A mai szakképzés gyakorlati oktatásának számos hiányossága a szoktatás elmaradáshoz vezethető vissza. Több hazai és nemzetközi példát is ismertetünk, amelyben a kompetenciafejlesztés, a kvalifikációk egymásra épülése, a nyelvi képességek fejlesztése, a kulturális háttér alapos feltárása segíti a szakmai szocializációt, a jellemformálást. A tanulmány mozaikjaiból is körvonalazható a két alapfogalom definiálása.

A szakmai nevelés nem más, mint:

- Nevelési tevékenység a szakma, a képesítés megszerzéséért
- Szakmai környezetben/közegben zajlik
- Az adott szakmáról szól ez a tevékenység
- A specifikus szakmai jellemvonások, magatartások fejlesztését segíti

Leginkább az oktatás képességfejlesztő hatásán keresztül valósul meg ez a nevelés, hiszen itt is érvényes az az általános pedagógiai rendszerszemlélet, hogy a nevelésnek szerves része az oktatás, a képzés, egymástól nem választhatók el.

A szakmai szocializáció pedig mindaz a szabályok, normák, értékek elsajátításán alapuló kölcsönhatás, amelyben a tanuló a pályaválasztástól az iskolai elméleti oktatás, a gyakorlati tanműhelyi képzés, a vállalati gyakorlatok színhelyéig elsajátítja mindezeket.

A szakmai szocializáció, illetve szakmai nevelés során alakul ki a tanulóban az az értékrend, ami önmagához, társaihoz, a környezetéhez, a technikához, illetve a technológiához, ezek biztonságos, balesetmentes használatához fűződő viszonyát is meghatározza. Ezen értékek kialakítását, attitűdök formálását kell a szakelméleti tanároknak és szakoktatóknak, felnőttekkel foglalkozó tutoroknak a nevelési célokon keresztül megvalósítani, segíteni. Tudatos tervezéssel, szoktatással, gyakoroltatással, az értékelés és önértékelés fejlesztésével az egész képzési időszak alatt ezt kell tenni.

Felhasznált irodalom:

- Bábosik István (1991): *A nevelés folyamata és módszerei*, Leopard Könyvkiadó, Budapest, 89. oldal.
- Bábosik Zoltán (2007): A nevelés és a szakképzés alapvető kérdései. In: Szerk.. Benedek András: *Szakképzés-pedagógia* 5. fejezet, Typotex Kiadó, Budapest, 99-127.
- Benedek András (2009): Új folyamatok, régi struktúrák? (A VII. Nevelésügyi Kongresszus - 2008. augusztus), *Szakképzési Szemle*, 1. sz. 80-87.
- Benedek András (Szerk.) (2010): *Digitális pedagógia* Typotex Kiadó, Budapest,
- Berezkei (1992): *A génektől a kultúráig. Szociobiológia és társadalomtudomány*. Cserépfalvi, Budapest,
- Delors, J.(1997): *Az oktatás rejtett kincs*. Osiris Kiadó-Magyar Unesco Bizottság, Budapest, 71-81.
- Farkas Péter (2005): Hogyan valósul meg a kompetenciafejlesztés a szakmai előkészítő programokban? In: *Utmutató a Bemeneti Kompetencia-rendszerek kidolgozására, szakértői csoportok felkészítése című képzéshez*. NSZI, Budapest, 2005, 79-84.
- Fehérvári Anikó- Liskó Ilona – Török Balázs (2008): *Munkáltatói tapasztalatok és a tanulószereződés. Szakképzési Szemle 2. sz. 113-137.*
- Felix Rainer, Ruprecht Madean (2009): *Handbook of Technical Education and Vocational and Training Research*, Springer, London,
- Heinz, W. R. (1995): *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*, Juventa, München. In: Felix Rauner, Ruprecht Madean id. mű,
- Hoff, E. H. (1985): *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung*, Huber, Bern. In: Felix Rauner, Ruprecht Madean id. mű,
- Hurrelmann, K. (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorien*, Beltz Verlag, Weinheim In: Felix Rauner, Ruprecht Madean: id. mű,
- Lükő István (2006): Berufspädagogische Experimente in der holztechnische Fachausbildung In: *35 Internationalen IGIP Symposium, Engineering Education Tallin*, Tallin 595-600.
- Lükő István(2007): *Szakképzés-pedagógia*. Műszaki Kiadó, Budapest,
- Lükő István(2011): *Tartalmi és szervezeti változások a szakképzésben*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,
- Lüscher(1968): *Der Prozess der beruflichen Sozialisation*, Enke, Stuttgart, 1968. In: Felix Rauner, Ruprecht Madean id. mű,
- Mertens, D.(1974): Schlüsselqualifikationen. In: *Mitteilungen der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*. 7. Jg. 1974. Heft 1. 36-43.
- Mayer, E.(1981): *Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher*. Frankfurt am Main, New York, Campus. In: Felix Rauner, Ruprecht Madean id. mű,
- Nagy József (1996): *Nevelési Kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 113.
- Nagy József (2005) In.: *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatokról. Az Országos Köznevelési Tanács jelentése*. Oktatási Minisztérium, Budapest,
- Pigler László (2006): Nevelés, oktatás és értékutatás a szentesi Zsoldos Ferenc Középiskolában I., *Szakképzési Szemle* 1. sz. 55-91.
- Dr. Szilágyi Klára–Dr. Völgyesi Pál (1996): *Pályaorientáció*, Egyetemi jegyzet, Gödöllő.
- Dr. Szilágyi Klára–Dr. Völgyesi Pál: id. mű 21.
- Dr. Szilágyi Klára–Dr. Völgyesi Pál: id. mű 87.
- Tóth Gyula (2007): Adalékok a szakképzés pedagógiájának megújításáról. *Szakképzési Szemle*, 2007/3 300-315.
- Wilson, E. O. (1975): *Sociobiology. The New Synthesis*. Harvard University Press, Cambridge, Az 1993 évi LXXIX Törvény a Közoktatásról aktuális módosítása.

SZÜTS Zoltán

A munka világának online kommunikációs kérdései

Bevezetés

Az internet megjelenésével, ahogy a tanulásban, tanításban, úgy a munka világában is jelentős – paradigmaváltó – kommunikációs változások mentek végbe. Az online szinkron és aszinkron kommunikációs formák, az egyén-a-tömeghez és tömeg-a-tömeghez közlési módok számos kihívás elé állították az intézményeket, vállalkozásokat, munkavállalókat és az oktatási rendszert általában. Tanulmányomban először áttekintem az online kommunikáció legfontosabb jellemzőit, újdonságait a korábbi formákhoz képest, majd megvizsgálom a munka világára gyakorolt hatásait, illetve a kihívásokat, melyeket generált, és az oktatási rendszer, valamint a munka világában résztvevők erre adott válaszait.

Az online kommunikáció természete

Közismert, hogy az internetes kommunikáció gyorsabbá tette az információ átadást, és szemben a korábbi kommunikációs formákkal, valós időben képes multimediális üzeneteket továbbítani és közvetíteni. A digitális kódolás könnyen kereshető és másolhatóvá tette az információt. Az internetes kommunikáció legyőzte a fizikai távolságot, melyet az ipari korban elterjedt globális és tömeges légitömegközlekedés már kikezdett, hiszen a linkekkel átszőtt digitális környezetben a legnagyobb és egyben legkisebb távolság is a kattintásnyi, minden objektum, valamennyi számunkra fontos tudás ugyanis néhány klikkelésnyire van egymástól (Szűts 2012).

Az internet az első valódi tömeg-a-tömeghez kommunikációs csatorna. Hasonló változásról csak a könyvnyomtatás, és részben a rádió és televízió megjelenése kapcsán beszélhetünk. A telekommunikáció egyén-az-egyénhez kommunikáció forma maradt. Míg a nyomdagép az egyén-a-tömeghez tömegkommunikációs formája alapvetően a tanulás és információ szerzés folyamatát támogatta, addig az internet a megjelenésével már a kezdetektől az üzleti és munka világában jelenlévő kommunikáció legfontosabb csatornájává vált.

Az internetes kommunikáció során fontos szerepet játszik a visszacsatolás, az azonnali válasz lehetősége. Az internetes kommunikáció ennek köszönve válik interaktívvá, szinkronná, megkönnyítve ezzel a tájékozódás és döntéshozás folyamatát a munka világában. Szemben például a nyomtatott könyvekkel, lapokkal, kézikönyvekkel, az internet felülete egyszerre írható és olvasható, a felhő alapú szolgáltatásoknak köszönve felhasználók csoportja által is. Az eszközölt változások pedig a korábbi sémákkal szemben azonnal megjelennek.¹

Szinkronitás és kommunikációs formák

A szinkron internetes kommunikáció ismérve, hogy a kommunikációs folyamatban résztvevők valós időben vannak jelen a kommunikációs folyamatban. Az aszinkron vagy késleltetett kommunikáció nem feltételezi mindkét kommunikátor együttes jelenlétét.

Szinkron kommunikációs formák: chat (szöveges és multimediális)

Aszinkron kommunikációs formák: e-mail, hírlevél, fórum, blog, wiki, online videó.

Az online kommunikáció szintjei a munka világában

- interperszonális (e-mail, chat),
- csoportos = intézményei, vállalati (e-mail, hírlevél, chat, fórum, blog),
- tömegkommunikációs (honlap, blog, fórum, online videó).

Internetes kommunikációs formák a munka világában a Web 2.0 megjelenése előtt

Az e-mail aszinkron, és egyben az első, egyén-a-tömeghez internetes kommunikációs forma. A munka világának legnépszerűbb kommunikációs eszköze (Molnár 2013).

Az internetes fórum olyan üzenőfal, ahol egy cég alkalmazottai írásos párbeszédet folytathatnak az általunk posztolt üzenetek formájában. Aszinkron, tömeg-a-tömeghez internetes kommunikációs forma. A szinkronitáson kívül abban különbözik a csevegőszobáktól, hogy az itt közzétett üzeneteket legalább ideiglenesen tárolják, így a beszélgetések könnyen visszakereshetőek, illetve azok tapasztalataiból GYIK, használati utasítás, viselkedési kódex, vagy egyéb kiadvány készíthető. A fórumokon zajló kommunikáció moderálható, és az adminisztrátorok által felállított szabályoktól függ, hogy egy hozzászólás azonnal, vagy csak ellenőrzés után jelenik meg.

A weblap asszinkron, gyakran csak olvasható, általában a legkevesebb interaktivitást biztosító egyén-a-tömeghez internetes kommunikációs forma, mely alapvetően egy cég híreit, sikereit, termékeit kommunikálja alkalmazottai vagy ügyfelei felé.

A chat a leginteraktívabb szinkron, egyén-az-egyénhez vagy ritka esetben tömeg-a-tömeghez internetes kommunikációs forma. Mind írott, mint hang és videó alapú formája is létezik. A munka világában földrajzilag egymástól távol eső munkatársak használhatják, gyakran megosztott asztal segítségével munkára és kommunikációra.

Internetes kommunikációs formák a munka világában a Web 2.0 korában

Közismert, hogy a Web 2.0 megkülönböztető tulajdonságai alapvetően nem technikai, hanem kommunikáció-, és médiaelméleti eredetűek. A Web 2.0 szembefordul a korábban uralkodó, szerkesztő és hivatásos kommunikátor központú paradigmával. Környezetében a hangsúly a közzétételről a megosztásra, a passzív jelenléttől a részvéte, az interakció felé. Ezzel együtt mind a felhasználói, mind a szolgáltatói attitűd is megváltozott. A munka világában egy vállalat a blogok, wikik, közösségi oldalak esetében csupán keretet biztosítja, és azt a felhasználók töltik meg tartalommal, véleményezik a megosztott információkat, illetve továbbiakat kapcsolnak hozzá, miközben érvényesülnek a vállalat moderálási elvei. Megszűnik azonban a web írásvédettsége, és nyílttá válik a megszólaló pozíciója. Fontos szemponttá válik, hogy a kommunikációhoz, az információ cseréhez a Web 2.0-ban már nincs szükség jelentős technikai (fejlesztői) ismeretekre, ezeket azonban folyamatosan frissíteni kell, illetve meg kell ismerni az új jelenségeket. Míg korábban, az ipari korszakban valaki megtanult egy szakmát, gyakran teljes életén át űzhette, és csupán gyakorlatot kellett szereznie, hogy jó szakemberré váljon. A life long learning és az internetes kommunikáció környezetében folyamatos ismeretszerzésre van szükség. Ezzel a követelményekkel a későbbiekben még foglalkozunk.

A közismert definíció szerint a blogok és mikroblogok (pl. Twitter) olyan periodikusan bővülő weboldalak, melyeket alapvetően nem hivatalos kommunikátorok – felhasználók írnak. A munka világában a vállalati, tematikus, szakmai blogok a mindennapi kommunikáció részét képezik. Ennek alapját pedig az úgynevezett szócikkek, vagy mikrotartalmak adhatják, melynek lényege pont a felgyorsult világunk információ terheléses jellegének bizonyos szintű oldását jelenti, a megfelelő csomópontok és hangsúlyos részek kiemelése, az információk adott kis képernyőméretre való tördelése (300*500 képpont), a vizuális elemek beépítése, valamint a megfelelő kapcsolódási pontok és terjedelmi korlátok betartása útján (Benedek, Molnár 2014).

A wikik olyan rendszerek, melyek lehetővé teszik azt, hogy a szerkesztők (alapvetően a mindennapi felhasználók) a laphoz új tartalmakat adjanak, azok tartalmát módosítsanak. A wikik kapcsán alapvetően az enciklopédiákra asszociálunk (pl. Wikipedia). A munka világában a wikik mindenki által írható tudástárak szerepét töltik be. Bár tartalmuk nem szerkesztői paradigmában jön létre, a nagyszámú felhasználó véleménye – a tömegek bölcsessége (Surowiecki 2004) a garancia a közölt adatok hitelességére.

A közösségi oldalak (pl. Facebook) valós vagy fiktív egyének, intézmények, vállalatok, brandek, stb. kapcsolataiból állnak. Az oldalak a hírfolyamok mellett szinkron kommunikációt, chatet is biztosítanak. A munka világában mind több intézménynek és vállalkozásnak van saját oldala. Jelenleg ezen oldalakra kettősség jellemző. A professzionálisan kezelt oldalakat hivatalos kommunikátorok felügyelik, és a közösség által írható felületen, az üzenőfalon reagálnak a kommentekre az általunk képviselt értékek mentén. Példa erre az egyetemek, multinacionális vállalatok, szállodák, stb. oldalai. A nem professzionális módon kezelt oldalakat határozott koncepció és kommunikáció nélkül menedzselik, itt számos vita, megkérdőjelezhető hatékonyságú kommunikációs stratégia fedezhető fel. Erre példát jellemzőn a magyar kis és közép vállalatok szolgáltatnak, ahol gyakran tulajdonos indulata határozza meg a közösség javaslataira, panaszaira adott válaszokat. Számos esetben a sikertelen kommunikáció később hírértéket is kap, ami a vállalat imidzsét rombolja. Gyakorlati tapasztalat, hogy két nagyvállalati szolgáltató szektor képtelen a közösségi oldalak által biztosított kommunikációs lehetőségeket a javára fordítani. Egyik a telekommunikációs, a másik a banki. Az előbbi esetében a felhasználók a vállalatok közösségi oldalát ügyfélszolgálatként kezelik, és mivel ez a felület nem alkalmas pl. az ügyfelek azonosítására, a kéréseket nem lehet teljesíteni, ami számos kritikus hozzászólást generált. A banki szektorban a vállalatok a negatív felhasználói hozzászólások következtében szinte teljes mértékben korlátozzák a felhasználók számára a bejegyzések írását, a kommentekre azonban reagálnak, a negatív kommentek élet tompítják. E két szektorral kapcsolatban elmondhatjuk, hogy jelen kell lennie a közösségi médiában, ebből a jelenlétből azonban kommunikációs előnyt nem tud szerezni.

A kép (pl. Pinterest) és videómegosztó (pl. YouTube) oldalakat tartalommal a közösség tölti meg. Az itt látható képek és videók megoszthatók, véleményezhetők. A munka világában nem ritka, hogy termékismertető, a vállalat imidzsét bemutató reklámfilmek az adott szervezet hivatalos YouTube csatornáján jelennek meg. Hasonlóan azonban a közösségi oldalakhoz, a vállalkozásoknak folyamatosan monitorozniuk kell a hozzászólásokat és szükség esetén reagálni rájuk.

Kérdések a munka világának online kommunikációjával kapcsolatban

Amikor Tim Berners-Lee 1989-ben a CERN-ben létrehozta a világhálót, egyszerre alkotott meg egy globális kommunikációs és linkekkel átszőtt média rendszert, mely bizonyos korlátok feloldása után a tudás terjesztésének eszközévé, a felhasználók közti kommunikáció csatornájává vált. Ezen korlátok közismerten a kereskedelmi, üzleti tevékenység folytatására vonatkoztak. A korlátok eltörlésének több szakasza volt. 1991. augusztus 6-án a hálózathoz való hozzáférés valamennyi, alapvetően az oktatásban és kutatásban résztvevő felhasználó számára vált lehetővé. 1993-ban már bárki fejlesztőjévé válhatott a hálózatnak, saját szoftvert írhatott és terjeszthetett, majd megindulhatott a kereskedelmi tevékenység folytatása is. Így a világháló megjelent a munka világában, és a munka világa megjelent a világhálón, aminek köszönve a hálózat mind nagyobb sebességgel kezdett el terjedni.

A munka világának számos szektorában alapkövetelmény az IKT használata. Oktatói tapasztalatom, hogy a Magyarországon levelezős képzésben résztvevő hallgatók (zömében már a munka világában több évet eltöltők) ismereteik nagy részét nonformális tanulás folyamat során szerzik, és kevés azon dolgozók száma, akik vállalati keretek között, tanfolyamokon szereztek átfogó infokommunikációs ismereteket. Meglepőbb azonban, hogy a nappali tagozaton tanulók (a Z generáció) zöme is a középiskolából olyan ismeretekkel jön, melyek nem felelnek meg az online kommunikációs formákat tudatosan felhasználó polgár modelljének. Ennek alapvető oka, hogy az oktatási rendszer számos okból általában nem tudta követni ezt a fejlődést, és felkészíteni megfelelően a munka világában lévőket az új kommunikációs formák használatára. Kivételt képez ez alól pl. Dél-Korea. Az ázsiai országban a hosszú távú digitalizálási tervekben kiemelten szerepel az infokommunikációs technológia tanításának ügye (Szűts 2014). (A munka világa és az online kommunikáció kapcsolatáról konkrét vizsgálatokkal kapcsolatban lásd még: Fodorné 2012; Mészáros 2013.)

Gyakorlati kérdések

A felsőoktatásban résztvevők oktatók egy részének közös tapasztalata, hogy hiányzik egy olyan oktatási csúcshintézmény, mely az IKT legújabb trendjeit figyelembe véve dolgozna ki egységes, országos infokommunikációval kapcsolatos stratégiát. Számos helyen folynak kutatások, és gyakran nagyon sikeres modellek jönnek létre a life long vagy e-learninggel, esetleg informatikaoktatással kapcsolatban, ezek a kísérletek azonban gyakran elszigeteltek. Egyes kutatók, tanárok blogjából, Facebook csoportokban zajló vitákból, de még a sikeres tanszéki mintákból sem alakult és alakulhat ki központi támogatás nélkül hatékony stratégia. Az IKT ugyanígy már nem kezelhető egy szektorként a sok közül, hanem szükség lenne beépíteni az eszközök és kommunikációs formák használatának oktatási gyakorlatilag valamennyi képzésbe. Dél-Korea a jelenlegi helyzetben a világ legbehálózottabb és legtudatosabb IKT felhasználókból álló társadalma. Ezt azonban immár két évtizede tartó 4-5 éves digitalizációs tervek végrehajtásának köszönheti, melyek a munka világának perifériájára szoruló tagjainak digitális felzárkóztatását valósították meg. Így a halászsok, bányászok, kétkezi munkások is gyakorlatban alkalmazható tudást szereztek. A 2004 és 2007 között szerzett koreai oktatási tapasztalatunk azt mutatja, hogy már ebben az időszakban a Hankuk University of Foreign Studies és a felsőoktatási intézmények általában a digitális tananyagokat preferálták, a tantermekben intelligens rendszer vezérelte a multimediális és informatikai eszközöket és a világitást is, míg a hallgatók IKT ismeretei rendkívül magasak voltak. Ezt támasztja alá az is, hogy az interaktív IKT rendszerek világában és ezzel együtt a digitális bennszülöttek környezetében is egyre nagyobb szerepet kapnak az okos telefonok, iPhone-ok, az iPad-ok, a valóság-hű szimulációt előállító kinekt egységek és hozzájuk tartozó játékok, valamint a hálózatalapú web 2.0-ás szolgáltatások köre (Google dokumentumok, Slideshare, Google Groups, Google kérdőív, Google naptár, Google blog, Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+) (Molnár 2011).

Végezetül vizsgáljunk meg két gyakorlati problémát, mely a munka világában való elhelyezkedés, vagy az ott egy bizonyos időt már eltöltők IKT attitűdjét tükrözi. Mindkettő alapvetően a privacy kérdésre vonatkozik.

Az etikai kódex elviekben tiltja, hogy a munkaadók az álláshirdetésre jelentkezők Facebook profilját leellenőrizzék. Ezzel szemben a nappali tagozatos hallgatóimmal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések során kiderült, hogy jellemzően akkor helyezkedhetek le a munka világában, amikor a Facebook profiljukat „megtisztították” a vállalati kultúrába nem illeszthető fényképektől, bejegyzésektől vagy egyértelműen hamis információktól.

A munka világában már jelenlévő levelezős tagozatos hallgatóimmal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések során kiderült, hogy jelentős különbséget tesznek két szinkron kommunikációs forma, a telefonos beszélgetés és chat között. Arra a kérdésre, hogy kollégáikhoz vagy munkahelyi vezetőikhez, beosztottjaikhoz bekopognának-e este 11 órakor, ha látják, hogy ég náluk a villany, nemleges volt a válasz. Hasonlóan tagadták, hogy az adott időszakban telefonon keresnék őket. A válaszadók 80%-a azonban egyetértett abban, hogyha az illető online vagy a chaten, akkor megkeresnék, hiszen látják, hogy elérhető.

Összegzés

Összességül elmondható, hogy az internetes kommunikáció munka világára gyakorolt hatását a formális oktatási rendszerek egyelőre képtelenek követni. A kommunikációs folyamatban résztvevők így a life long learning követelménynek való megfelelés miatt nonformális módon segítségével szerzik tudásukat. Az így szerzett tudás azonban alapvetően nem képes választ adni a privacy kérdéseire.

A vállalatok szempontjából elmondható, hogy a munka világában a blogok, wikik, közösségi oldalak, kép- és videómegosztó portálok a felhasználó által hozzáadott értékről, illetve a felhasználóból szerzővé válás folyamatáról szólnak, miközben küzdelem zajlik a web nyitottságának elve és a vállalatok, intézmények által sugallt vagy proklamált üzenetek között.

Felhasznált irodalom

- András Benedek, György Molnár (2014): *Supporting the m-learning based knowledge transfer in university education and corporate sector*. In: Inmaculada Arnedillo Sánchez, Pedro Isaías (szerk.): *Proceedings of the 10th International Conference on mobile Learning* Madrid, Spanyolország, 339-343.
- Fodorné Tóth Krisztina (2012): *A kommunikatív koncepciója a hálózati tudás mezőjében*. In: Bajnok Andrea, Korpics Márta, Milován Andrea, Pólya Tamás, Szabó Levente (szerk.): *A kommunikatív állapot: Diszciplináris rekonstrukciók*. Typotex Kiadó, Budapest, 381-386.
- Mészáros Attila (2013): *Humán erőforrás-fejlesztés lehetőségei a felsőoktatásban két kutatás alapján*. In: Székely Csaba (szerk.): *Felelős társadalom fenntartható gazdaság*. Nyugat-magyarországi Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Sopron.
- Molnár György (2011): Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban – az IKT alapú megoldások tükrében, *Szakképzési Szemle* 3. sz. 170-177.
- Molnár György (2013): *Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára*, In: Benedek András (szerk.): *Digitális Pedagógia 2.0*. Typotex Kiadó, Budapest, 85-133.
- Surowiecki, James (2004): *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations*. Doubleday, New York.
- Szűts Zoltán (2014): Információs társadalom Koreában. Úton a teljes behálózottság felé. *Információs Társadalom*, Budapest, 4. sz. 5-18.

ⁱ Ide kívánkozik egy gyakorlati példa. 2000 és 2004 között az ELTE KCSSK kollégiumi tanára voltam. Ebben az időszakban részt vettem a kollégium SZMSZ-ének megalkotásában. A munka legnehezebb részét nem a tartalmi kérdések megvitatása tette ki, sokkal inkább a kollégáktól jött javaslatok rögzítése, majd a javított dokumentumok kinyomtatása szétosztása az ülések között, az üléseken igazoltan hiányzó javaslatoknak rögzítése, stb. A munka így több héten keresztül tartott és ismétlődő ciklusokból állt. A jelenben számos felhő alapú (ingyenes) szolgáltatás áll rendelkezésünkre. A Google Dokumentumok segítségével az említett feladatot egy hét alatt el lehetett volna végezni, hiszen a szolgáltatás lehetővé teszi, hogy valamennyi felhatalmazott felhasználó változtatásokat eszközöljön egyazon dokumentumon, ez a munka már tértől és időtől független, hiszen akár szinkron, akár aszinkron módon dolgozhatnak a csoport tagjai, és mindenki az aktuális állapotot látja.

MIHÁLY Ildikó

Kihívások és lehetőségek a pénzügyi ismeretek oktatásában

Az utóbbi évtizedekben a hagyományosnak tekintett tudnivalók – a megszokott tantárgyak által megjelenített műveltséganyag mellett – egyre több olyan ismeret elsajátítását várja el az iskolától a társadalom és/vagy a család, amit korábban szinte kizárólag a családban lehetett megtanulni, vagy aminek a szükségessége még nem tudatosult a tananyagfejlesztőkben. Ezen újdonságok egyikét mindenképpen a *pénzügyi ismeretek* jelentik, melyek intézményes átadása iránt – különösen az ezredforduló óta - egyre nagyobb az igény, mégpedig a legkisebb korosztályok nevelési-oktatási programjaitól egészen a felnőttképzést nyújtó intézmények kínálatáig, minden iskolatípusban egyaránt. De mi magyarázza ezt a felfokozott érdeklődést?

Elsősorban a gazdasági-társadalmi valóságban, illetve az arra ráépülő intézményrendszerben bekövetkezett változások mértéke és azok jellemzői. Ha csak a foglalkoztatás elkerülhetetlen újdonságait nézzük: a korábbi, többnyire állandó, vagy legalábbis hosszú időtartamú alkalmazást biztosító munkaszerződések helyett a mai – és a jövő – munkavállaló nem csak gyakori munkakör- és munkahely-váltásra kényszerül, hanem egyre többször ún. *atipikus* formák igénybe vételével - rövid távú, meghatározott idejű, vagy rész-foglalkoztatást biztosító lehetőségekkel - kell beérnie. Folyamatosan módosulnak az idős kori ellátás, valamint az egészségbiztosítás pénzügyi lehetőségei és kötelezettségei; a növekvő fogyasztási igények pedig sokakat – nemegyszer felelőtlen – adósságokba hajszolnak, miközben mind többeknek van a megélhetésük fedezeténél jóval nagyobb, különféle befektetésekre ösztönző pénze is. Ezek a változások az egyéntől és a családtól minden eddigénél jóval tudatosabb pénzgazdálkodási ismereteket követelnek meg, miközben a folyamatosan fejlődő technológiai és piaci innováció, a növekvő verseny miatt nemcsak színesedik, hanem egyre bonyolódik a pénzügyi szolgáltatásokat végző intézmények palettája; ezek a változások ugyanakkor a fogyasztók aktív közreműködése nélkül nem válhatnak igazán hatékonyá, eredményessé.

Ráadásul nemcsak minden generációnak mások az elvárásai, hanem ugyanazon a generáción belül is minden életkorban és minden élethelyzetben más és más szerepe van a pénznek, netán a pénz hiányának. Azt se hagyjuk figyelmen kívül, hogy sokan egyáltalán nem szeretnek pénzről beszélni¹; illetve hogy bizonyos kultúrák bizonyos helyzetekben ezt egyenesen meg is tiltják! (Illem- és protokoll tankönyvek némelyike a lehetséges társalgási témák felsorolásakor egyenesen tabuként tekint a pénzre, illetve bármilyen, ahhoz kapcsolható gondolatmenetre...) Nem csoda tehát, ha az éppen hivatkozott cikk írói szerint az 1999 és 2007 közötti időszak során a vizsgált főiskolások körében csak annyi javulást tudtak elérni, hogy a fiatalok legalább – korábbi, mereven elutasító álláspontjukon túllépve - már hajlandónak bizonyultak a szükségesnek ítélt pénzügyi tanácsokat on-line programok révén, esetleg egy bizalmi személytől egyénileg fogadni.

Elkerülhetetlenné válik tehát az, hogy a gyerekeket – de a felnőtteket is – mihamarabb pontos és jól használható pénzügyi ismeretekkel vétezzük fel; ebben pedig az oktatási intézmények tananyagának megfelelő alakítása játszhat meghatározó szerepet. Csak így biztosítható ugyanis – a fejlesztők évtizedek óta idézett gondolatmenetével élve² -, hogy a gyerekek minden szükséges tapasztalatukhoz - lehetőség szerint – szakszerű, tanári irányítás

1 Ld. Joseph Hoffman, Institute of Certified Financial Planners (1999) In: *Teaching Financial Literacy Across the Generations* Journal of Extension 2013

2Ld. pl. – egyebek között - Hollis Leland Caswell – Doak Sheridan Campbell: *Curriculum Development* American Book Company, 1935

mellett jussanak hozzá. Különösen érvényes ez a pénzügyi ismeretekre vonatkozóan, ugyanis sok család – a téma már említett elutasítása jegyében - még ma is tudatosan kerüli gyermekeik jelenlétében a pénz kérdését, így akarva – úgymond – megkímélni gyermekeiket a jövedelmi viszonyok nem kevés nehézségének észlelésétől.

Mindezek hatását csak felerősítette az utóbbi időkben a világ pénzvilágát sújtó tragikus krízis, megannyi gazdasági és szociális következményével együtt. Hogy ne említsük – ettől függetlenül - a pilótajátékoknak bedőlő, az irreális meggazdagodást ígérő szélhámósok áldozatává váló emberek millióit a világ minden táján... Nyilvánvalóan, megfelelő pénzügyi tájékozottság híján az ő áldozattá válásuk elkerülhetővé lett volna!

Első lépések a pénzügyi ismeretek tananyagba emelése felé

A felsorolt okoknak – külön-külön és együttvéve – szerepük volt abban a folyamatban, mely elvezetett odáig, hogy jó másfél évtizeddel ezelőtt megkezdődött a pénzügyi ismereteknek az iskolai oktatásba való beépítése; először az amerikai földrész iskolái, majd a nyugat-európai oktatásirányítás szervezetei keresték a lehetőséget ezeknek a tananyagba való beemelésére. A *pénzügyi műveltség megvalósításának* ugyanis - a nevelési eszközök felhasználása révén – az a célja, hogy a majdani fogyasztók/befektetők jobban megismerjék a pénzügyi termékeket, pontosabb információkat és/vagy hiteles tanácsokat kapjanak róluk; hogy kifejlesszék magukban azokat a készségeket, amelyek révén többet tudnak a pénzügyi kockázatokról és lehetőségekről, és helyesebb döntéseket hoznak. Tisztában kell lenniük azzal is: hova fordulhatnak segítségért annak érdekében, hogy megteremthessék saját finánciális „jól-létüket”³. Az *Európai Unió*, az *OECD*, valamint az oktatás segítésében egyéb területeken is komoly szerepet játszó *Világbank* – kezdettől fogva ennek a folyamatnak az élére állt. Szakmai dokumentumaik tanúsága szerint azonban a tagországok némelyike még ezt megelőzően többéves oktatói tapasztalatot mondhatott magáénak.

Az Európai Unió vezetői az 1997-ben aláírt Amszterdami Szerződésben (153. §) fogalmazták meg első ízben a *fogyasztói ismeretek oktatásának* szükségességét, még pedig az európai polgárokat megillető jogok egyikeként. Állásfoglalásuk szerint a megfelelő információkhoz való hozzáférést minden tagállamnak biztosítania kell állampolgáraik részére; e feladatok értelmében ezért a közösség vezetői helyi, országos és regionális akcióterveket is kidolgoztak a kötelező oktatást biztosító iskolákban bevezetendő modellek és hatékonyan bizonyult módszerek felkutatására, közzétételére.

Nem meglepő módon első körben legtöbb országban a *felnttktatás* tartotta fontosnak az új ismeretanyag hasznosítását. Az Európai Bizottság 2003-ban útnak indított *DOLCETA-programja* is eredendően a felnőtteknek szánt fogyasztóvédelmi ismeretek továbbítását célozta meg, de a szakértők hamar rájöttek: bővíteni kell a tematikát. „Túl sok fogyasztó nem ismeri az alapvető pénzügyi eszközöket és szolgáltatásokat. A pénzügyi oktatás elengedhetetlen ahhoz, hogy az állampolgárok megfelelő pénzügyi döntéseket hozzanak” - mondta e felismerésükről néhány évvel később Charlie McCreevy, belső piaci biztos⁴. Az online oktató-oldal létrehozói rövid idő alatt azt is belátták: mielőbb szükség van e témákkal az *iffúság* elérésére, ehhez pedig a tagállamok illetékeseinek megnyerésére is. E döntés nyomán a 10 év feletti korosztályok számára kibővített DOLCETA mára már minden uniós tagország számára hozzáférhetővé vált; 21 nyelven, több-tízezer weboldalon, dokumentumok ezrei révén segíti a pénzügyi műveltség terjesztését; a feldolgozott témák tanórai alkalmazásához közvetlen *módszertani segítséget* is nyújtanak a pedagógusoknak. Csak néhány ezek közül:

3 OECD: Improving Financial Literacy: Analyses of Issues and Policies, 2005.

4 Ld. Európai Parlamenti Szemle, 2008. április 29.

pénzügyi szolgáltatások, banki műveletek, fizetési módok, jelzálog, megtakarítás, befektetés... Ezeket az ismereteket modulokba rendezve kínálják fel a felhasználóknak.

Nemzetközi szervezetek részvétele az új törekvésekben

A jelenleg 34 tagországot számláló *OECD*, a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet – mint már jeleztük – 2005-ben fogalmazta meg közvetlen ajánlásait a pénzügyi ismeretek iskolai oktatására vonatkozóan. Hangsúlyozta: ezeket a témákat be kell építeni az iskolai curriculumba, s az egyes korosztályok számára nem csak adekvát formában kell feldolgozni, hanem meg kell találni velük kapcsolatban is az *interaktív* alkalmazás, a tapasztalatokra való építkezés, valamint az egyéni képességekhez való *adaptálás* különféle módozatait. Szakértői fontosnak tartják a pénzügyi ismeretek oktatását a kereskedelmi szempontoktól elkülöníteni, miközben azt is hangsúlyozzák: ezeket az ismereteket elsősorban az *életút-tervezésbe* beépítve lehet és kell majd alkalmazni. Az *OECD* programjavaslatok az elméleti tudásanyag megszerzésén kívül az idetartozó készségek begyakorlását is szükségesnek tartják, a pénzügyi műveletek közben tanúsítandó *felelős magatartás* elsajátításával együtt.

A világszervezet e programjához a G20 és közel száz gazdasági szervezet közreműködésével kialakított egy speciális nemzetközi hálózatot is⁵, amely 2011-ben egy tizenkét országot érintő, kérdőíves vizsgálatot⁶ végzett 18. évüket betöltött fiatalok körében. A felmérés célja az volt, hogy összevessék egymással a különböző országokban folyó pénzügyi oktatás tapasztalatait, ezáltal segítve a téma továbbfejlesztésén munkálkodókat. A kiválasztott országok pénzügyi rendszere, persze, igencsak eltérő volt, mint ahogy az oktatás gyakorlata is meglehetősen változatos képet mutatott; a jobb összehasonlíthatóság érdekében ezért a kérdőív összeállítói némileg módosították az *OECD* korábbi, fentebb idézett definícióján. Az új fogalom-értelmezés a következőképpen alakult: „A pénzügyi műveltség ...a tudatosság, valamint az ismeretek, készségek, attitűd és viselkedés olyan kombinációja, amely szükséges a helyes pénzügyi döntések meghozatalához, végső soron tehát az egyén pénzügyi 'jól-létének' az eléréséhez”. A felmérés során feltett, a gyakorlati életből vett példákat megjelenítő, gyakran feleletválasztóan megfogalmazott kérdések – sok egyéb közt - olyan területeket érintettek, mint a hitel-túllépés kezelése, a kölcsönök és a megtakarítások tennivalói, de kitértek annak tisztázására is, hogy a megkérdezett honnan szerzi jövedelmét, vannak-e adósságai, miként fizeti a számláit. A válaszoktól azt várták, hogy segítségükkel minél pontosabban be tudják azonosítani azokat a célcsoportokat, amelyek esetében a legsürgetőbbben be kell vezetni a pénzügyi ismeretek oktatását. Tapasztalataik értékelése nyomán újabb és újabb ajánlásokat fogalmaztak meg.⁷

Ugyancsak az *OECD* tevékenységéhez tartozik a háromévenkénti *PISA-vizsgálatok* lebonyolítása. A legutóbbi, 2012-es felmérés során 18 ország esetében közvetlenül is mérték a 15 évesek pénzügyi ismereteit, készségeit, hangoztatva, hogy ezek is hozzátartoznak a mindennapi élethelyzetekhez, részei a hétköznapi problémamegoldási feladatoknak. A felmérés előkészítő fázisának tapasztalatairól szóló beszámolóból⁸ már a vizsgálat megkezdése előtt kiderült: aktuálisan a pénzügyi ismeretek oktatása az USA néhány államában, az Egyesült Királyságban, Japánban, a Koreai Köztársaságban és Malaysiában a

5OECD International Network on Financial Education

6Ld. Adele Atkinson - Flore Anne Messy: *Assessing Financial Literacy in 12 countries*. In: Journal of Pension Economics and Finance 2011 okt. (A kérdőív kitöltésében Magyarország illetékesei is részt vettek.)

7Ld. pl. INFE PRIORITIES FOR 2012-2014 Cartagena.

8Flore Anne Messy: *Financial education at School* International OECD/INFE Guidelines. FCAC-OECD Conference on Financial Literacy Toronto, 26-27 May 2011

legszínvonalasabb, de ígéretesen és gyorsan fejlődik Ausztráliában és a Cseh Köztársaságban is. Tematikáit 10 országban az oktatás minden szintjén már kötelezően, általában heti egy-egy órában tanítják, de 8 ország esetében a pénzügyi nevelés átfogja a teljes közoktatás időszakát, azaz 3 és 18 éves kora között minden gyermek részesül benne. Az előadó által a jövő számára megfogalmazott következtetések között pedig hangsúlyosan szerepelt e programok a minél korábbi megkezdése, a pedagógusok számára biztosítandó szakmai alap- és/vagy továbbképzések megszervezése, a *szülők* programba való *bekapcsolásának* szükségessége, valamint az oktató intézmény minél több *külső szakemberrel* és magánvállalattal való együttműködésének kialakítása.

Ami pedig a PISA vizsgálatnak a *pénzügyi műveltségterületre* vonatkozó megállapításait illeti, az értékelők azt tapasztalták, hogy a megkérdezett tizenöt éves korúak legjobban – de ez sem jelent többet a vizsgált populáció 30-40%-nál! – a pénzre és a pénzügyi tranzakciókra vonatkozó kérdéseket válaszolták meg; a többi témában, pl. a pénzügyi tervezés vagy a kockázatok helyes megítélésében általában jóval bizonytalanabbak voltak. Azt is megállapították, hogy a mért adatok szerint a matematikai és a pénzügyi alapismeretek között csupán egyetlen területen mutatható ki átfedés: a mindennapok során használt elemi számtani műveletek vonatkozásában.⁹ Ez pedig mindenekelőtt az iskolai számtanfeladatok élet közelebbé tételének fontosságára hívja fel a figyelmet.

E téma kapcsán – természetesen - a *Világbank* álláspontja is megkerülhetetlenné válik; hisz' ez az intézmény közismerten támogatja számtalan országban a pénzügyi műveltség növelését célzó kezdeményezéseket is. Sőt, e tevékenységének egyfajta összegzéseként nemrégiben egy összefoglalót is megjelentetett¹⁰, melyben vizsgálódásai alapjaként a pénzügyi műveltség lényegét a következőképpen határozta meg: „Magában foglalja a pénzügyi tudatosságot és mindazokat az ismereteket, amelyek a pénzügyi termékekkel, intézményekkel kapcsolatosak, és az olyan készségeket, mint a pénzbefizetés kamatainak a kiszámítása, általában a pénz mozgatása és a tervezés. A gyakorlatban, természetesen, ezek a fogalmak átfedik egymást.” A világ több, mint kéttucatnyi – különböző földrajzi és gazdasági helyzetű – országában elvégzett kérdőíves felmérésük érdekes tanulságokat hozott. Demográfiai tekintetben az alábbiak derültek ki:

- A nők pénzügyi műveltsége majdnem mindenütt alacsonyabb szintű;
- A pénzügyi ismeretek az életkor függvényében egy fordított U-formát követnek;
- A pénzügyi műveltség szintje összefügg a jövedelemmel és az iskolázottsággal;
- Mindebben földrajzi és faji/etnikai eltérések is megmutatkoznak.

A pedagógiai tervezés szempontjából pedig különösen érdekes az a különbségtétel, amire az egy-egy adott országot jellemző átlagjövedelmek késztették a kutatókat, és amelynek a figyelembe vételétől – tapasztalataik szerint - az oktatási programok megtervezése során sem tanácsos eltekinteni. Ezek szerint ugyanis magas átlagjövedelmű országoknál

- A pénzügyi műveltség korrelál a nyugdíj-rendszerrel;
- Ennél sokkal bonyolultabban kapcsolódik a befektetési szemlélethez;
- Hatással van az egyes embert érintő adósság és jelzálog-következményekre;
- A pénzügyi tájkozottság még a makro-ökonómiai folyamatokat is befolyásolhatja.

9 Ld. PISA 2012 FINANCIAL LITERACY ASSESSMENT FRAMEWORK; Doc: FinLit_Frmwrk_PISA12

10 Lisa Xu - Bilal Zia: *Financial Literacy around the World. An Overview of the Evidence with Practical Suggestions for the Way Forward.* The World Bank Development Research Group, Finance and Private Sector ,Development Team 2012.

Ezzel szemben az alacsony átlagjövedelmű országok esetében kiderült, hogy

- A pénzügyi ismeretek elsősorban attól függenek, van-e bankszámlája valakinek vagy nincs;
- A pénzügyi ismeretek hatással vannak a biztosítási gyakorlatra;
- Az üzleti ismeretek ugyancsak alacsony szinten vannak;
- A pénzügyi nevelés iránti érdeklődés viszont nagyon széles körű.

Nem meglepő tehát, hogy a Világbanknak az oktatás számára megfogalmazott javaslatai között első helyen annak hangsúlyozása áll: *minden esetben számításba kell venni a befogadók célcsoportjának speciális szükségleteit és elvárásait*. Külön felméréseik alapján¹¹ – például – azt is megállapították: még a tizenéves korosztályok esetében is különbséget kell tenni a különféle sajátosságot megjelenítő ifjúsági csoportok között; a szerint is – egyebek között -, hogy a tanulók állami iskolába járnak-e vagy nem, esetleg bevándorló családokban élnek; és mindenképpen azt is meg kell tudni róluk, hogy ők és a családjaik hogyan vélekednek általában a borralalóról, a megtakarításokról, és egyáltalán: mit tudnak a pénz értékéről, és – mondjuk – az autók eladási áráról.

Néhány „úttörő” ország pénzügyi oktatási programjainak tapasztalataiból

A nemzetközi szervezeteknek a pénzügyi ismeretek terjesztésében elért eredményeit röviden áttekintve a következőkben nézzük meg azt, hogy *egyes országokban* mióta és miképpen próbálkoznak az oktatási intézmények e műveltségelemek és készségek alkalmazásaival, hisz' elsősorban ezek voltak azok a tapasztalatok, amikre a transznacionális vizsgálatok is elsősorban építkezhetek!

Időrendben – mint jeleztük - az *Amerikai Egyesült Államok* és *Kanada* különböző térségeiben indultak meg az első iskolarendszerű, kezdetben kizárólag a felnőttek, majd a középiskolások pénzügyi oktatását magára vállaló programok; ezt követték a finansiális alpműveltség általános iskolák számára kidolgozott témái, amik 2006 óta már minden államban az alaptananyag részét képezik, legfeljebb hangsúlyok okozta különbségek mutatkoznak közöttük. Mivel ezen a téren az észak-amerikai földrészen már évtizednél is több tapasztalat halmozódott fel, igencsak meglepően hangzik, hogy az ottani pedagógusok némelyike még mostanság is kifejezetten úgy érzi: tanulóik körében a pénz igencsak provokatív témának minősül.¹² Pedig az *Investopedia*, ez a *kanadai Alberta* államban alapított internetes felület is már 1999 óta működik! A célja pedig vállaltan az, hogy gyakorlati segítséget adjon a pénzügyi ismeretek oktatására készülő pedagógusoknak az alapvető témák tanórai kidolgozásához. Ahhoz, hogy megtaníthassák: mi a pénz, mi a pénzkereset, milyen pénzügyi áruk és szolgáltatások vannak, melyek a leggyakoribb igények és szükségletek, milyen megtakarítási lehetőségek vannak, mik lehetnek a rövid-távú megtakarítások céljai és, hogyan lehet a számlát működtetni stb.

Az egyes amerikai államok oktatási tapasztalatait is számtalan szakmai publikáció foglalja össze. Példának okáért *Illinois*¹³ államban a fogyasztói ismeretek részeként kialakított ismeretanyag elsősorban a személyes pénzügyi jártasságok megalapozását célozza meg, és ott már régóta alkalmaznak egy tesztet is, ami – évente két alkalommal – a tanulók felkészültségének aktuális állapotáról tájékoztatja a tanáraikat. A folyamatos ellenőrzés azt – a

11Ld. Pl. Karen P. Varcoe, Allen Martin, , Zana Devitto, , Charles Go: *Using A Financial Education Curriculum For Teens* In: *Financial Counseling and Planning*, Volume 16 (1), 2005.

12Jean Folger: *Teaching Financial Literacy To Kids* In: *Investopedia* 2013

13 *Consumer Education in Illinois Schools*. Illinois State Board of Education, Program Planning and Development Division, 1986

korábbi tapasztalatot – látszik megerősíteni, hogy e tekintetben a fiúk teljesítménye jobb, mint a lányoké, és hogy – köszönhetően az oktatásnak – a magasabb osztályok tanulói sikeresebben szerepelnek ezeken a megmérettetéseken, mint fiatalabb társaik. Maryland iskoláiban, a megszokottól eltérő módon, a pénzügyi döntések szerepét az életpálya függvényében tanítják, s a vagyon megalapozásának tudnivalói mellett a vagyon kockázataira is figyelmeztetnek a tantárgy oktatói¹⁴. Texasban a tanárképző egyetemen működő szakmai tanács¹⁵ újabban olyan témákkal is foglalkozni kezdett, mint – például - a pénzügyi pszichológia, vagy a pénzügyi életrajz-készítés. Az oklahomai oktatási minisztérium által összeállított speciális tananyag¹⁶ a szokásos ismereteken kívül foglalkozik a pénzkölcsönzéssel és a kölcsön késedelmes visszafizetésének kérdéseivel, a család és a lopás problémáival, az ingatlanvásárlással, a szerencsejátékokkal, a jótékonyág lehetőségeivel, valamint a csődhelyzet tudnivalóival is.

Időközben a pénzügyi ismeretek átadásának *életkori határai* fokozatosan lejjebb csúsztak. Ennek megfelelően az életkor függvényében is kialakult egyfajta tematikai egymásra épülés¹⁷. Mind erősebb az a meggyőződés, hogy már hároméves kortól el lehet és el kell kezdeni a pénzre vonatkozó műveltséganyag átadását! Mielőbb rá kell vezetni a kicsiket – például - arra, hogy a szükségletek megvásárlásához pénzre van szükség; hogy ezt a pénzt meg kell keresni; hogy vásárlás előtt át kell gondolni, valóban szükség van-e arra, amit venni kívánunk; és hogy különbség van a között, amit szeretnénk, és amire szükségünk van. A 6 és 10 év közötti gyerekek már megválaszthatják, miként költik el zsebpénzüket; de meg kell értetni velük, hogy vásárlás előtt helyes az árakat egymással összevetni és a kedvezőbbet választani; tudatosítani kell bennük az online-vásárlásokkor megadott információk veszélyeit is, és meg kell magyarázni nekik a takarékoság hasznát. A következő életszakaszban, azaz 14 és 18 év közöttiek esetében hasznos rávilágítani arra, hogy egyes iskolák komoly költségterhet róhatnak a szülőkre; hogy van, amikor hasznosabb készpénzzel, mint kártyával fizetni, hogy a kártyán lévő pénz is adózik, ugyanakkor az egyéni nyugdíjszámlán gyűjtött pénzösszeg adómentes.

Nagyon érdekesek azok a javaslatok¹⁸ is, amik konkrétan arra vonatkoznak, hogyan lehet az *óvodás* gyerekeknek megtanítani az alapvető pénzügyi ismereteket! Ezek szerint első lépésben meg kell mutatni nekik a pénzügyi mérleget, és pontosan meg kell nevezni őket. Be kell mutatni a gyerekeknek, hogyan fizetünk a különféle helyzetekben; nekik is adni kell egy kis saját zsebpénzt, és ami talán a legfontosabb: a szerepjátékok időszakában engedjük a gyerekeket minél gyakrabban *boltost* játszani! És itt is megfogalmazódik az az – úgy látszik, még mindig szükséges – intelem: semmilyen helyzetben nem szabad a pénzre *tabuként* tekinteni!

Kik tanítsák a pénzügyi ismereteket?

Az új oktatási tartalmak sikeres átadásához – természetesen – megfelelően *felkészült pedagógusokra* van szükség. Vajon hogyan sikerül/t e téren biztosítani az oktatószemélyzet kívánatos szintű szakmaiságát? E tekintetben nemcsak a nemzetközi szervezetek javaslatai, hanem az egyes országok intézményei is különböző eszközökkel és módszerekkel próbálkoznak.

14Ld. The Maryland State Curriculum for Personal Financial Literacy Education 2010

15National Financial Educators Council: Financial Literacy Assessment Project at Texas Teacher University 2010

16Ld: newsok.com/oklahoma-schools; 2014 február 23: letöltve. 2015.04.21.

17What kids should know about money. By Liz Weston, MSN Money

18Ld. Pinterest; egy 2009 óta Amerikában működtetett, rendkívül népszerű weboldal. Az idézett szöveg a „Teach Your Preschooler About Money” cím alatt található.

Ezt megelőzően a legtöbb helyen az illetékesek kíváncsiak voltak arra is, kinek-kinek mi a véleménye a pénzügyi ismeretek értékéről. Egy 2009-ben, *Amerikában* elvégzett felmérés során¹⁹ - például - 1200 olyan tanárt kérdeztek erről, akik a középiskolák 12. évfolyamán akkor már több éve tanították ezeket. A mintába kerültek 89%-a elismerte az ilyen tananyag szükségességét, azt is érezték, hogy nekik, tanároknak meghatározó szerepük van ezeknek az ismereteknek az átadásában. 80%-uk azonban úgy ítélte meg, szakmailag még *nincsenek megfelelően felkészítve* ezekre a feladatokra, mert tanulmányaik során nem kapták meg az ehhez szükséges támogatást. (Sajnos, mindez azt is jelenti, hogy a vizsgálat vezetői által többször is hivatkozott, 2000-ben készített, hasonló témájú vizsgálat óta sem történtek látványos változások.) A megkérdezett pedagógusok azt is sérelmezték, hogy felkészítésük – már, ahol volt - tulajdonképpen a szakterületnek mindössze a következő témákra vonatkozott: kockázat-elemzés és biztosítás, megtakarítás és beruházás, pénzügyi felelősség és döntéshozatal. Számtalan más, szóba jöhető témában járatlanok maradtak. A matematikát és társadalomtudományokat oktatók, valamint a szakképző intézmények tanárai között sokan – egyéb ismereteinek köszönhetően – társaiknál kompetensebbeknek érezték magukat pénzügyi ismeretek területén is. A felmérés eredményeként levont következtetések megfogalmazták azt, hogy mind a pre-service, mind pedig az in-service képzési programoknak jobban el kell(ene) látniuk a tanárokat – nemcsak szakmai, hanem – *személyes pénzügyi ismerettel-tapasztalattal* is, mert ezek nélkül kevésbé lehet hiteles az oktatás.

Egy másik amerikai áttekintés pedig²⁰ a pénzügyi műveltség hiányával, oktatásának eddigi sikertelenségével is kapcsolatba hozta az ország lakosságának tragikus financiaális helyzetét. Felteszik a kérdést: vajon megfelelő ismeretek birtokában megtörténhetett volna-e az, hogy a közlemény megírása idején legalább 2,5 millió amerikai család otthonát jelző jelző terhelje; hogy az amerikaiak 42%-ának nincs biztosítása; hogy a nyugdíj-megtakarítások szánalmasan alacsony szintet mutatnak, valamint hogy a fogyasztók nagy része nincs tisztában még az elemi szintű pénzügyi ismeretekkel sem... A válasz pedig mindenki számára egyértelmű volt...

Új-Zéland oktatási minisztériuma a gazdasági fejlődés szempontjából is *stratégiai* jelentőséget tulajdonít a pénzügyi műveltség megfelelő terjesztésének²¹, ezért először feltérképezte, hol folyik az iskolákban ilyen témájú oktatás, hol nem indult még el ez a kezdeményezés, és - a tapasztalatok bemutatása után – az intézményfenntartókkal való együttműködés keretén belül sürgetni kezdte a bevezetést. Külön programot dolgoztatott ki a területükön élő maorik és a Csendes Óceán partvidékén élő lakosság számára. A pénzügyi ismereteknek tulajdonított fontosságot bizonyítja az a gyakorlatuk is, mely szerint a pénzügyi ismeretek gondozásával megbízott partnerek - 2001 óta - egy-egy kétévente megrendezett szakmai csúcson összehozták az oktatás és a gazdasági élet illetékeseit, hogy áttekintsék, meddig jutottak, és mik a további tennivalóik.

Írország kezdettől fogva az Európai Unió DOLCETA programját használta fel arra, hogy pedagógusainak megfelelő segítséget adjon a pénzügyi ismeretek hazai tanításához.²² A kezükbe adott, hazai kiadású módszertani kötet – a DOLCETA gondolatmenetre építkezve - 25 leckében foglalja össze a legfontosabb tudnivalókat, hangsúlyozottan a *fogyasztói ismeretek* oktatásának gondolatmenetébe illesztve azokat. Minden lecke tartalmaz az órákon alkalmazható tesztet, az ellenőrzés során kiválóan bevált kérdőíveket is.

19 Wendy L. Way and Karen C. Holden: *Teachers' Background and Capacity to Teach Personal Finance: Results of a National Study*. In: *Journal of Financial Counseling and Planning* Volume 20, Issue 2

20 LAUREN E. WILLIS: *Evidence and Ideology in Assessing the Effectiveness of Financial Literacy Education* 2008. University of Pennsylvania Law School - San Diego Law Review

21 Commission for Financial Literacy and Retirement Income. 2012

22 Teacher Corner: *Financial Literacy* CDVEC Curriculum Development Unit. 2011 Dublin.

A pénzügyi nevelés európai elkötelezettjei 2005-ben *Salzburgban* rendezett konferenciájukon²³ kifejezetten azzal a céllal hívták össze a szakértőket, hogy – mint a konferencia címében is jelezték – a pénzügyi ismeretek növelésével vegyék fel a harcot a *túlzott eladósodás* ellen. Aki *Ausztria* képviselőjeként felszólalt²⁴, az – érdekes módon – nem tanár, hanem banki szakember volt; ő mintegy kritikáját fogalmazta meg sok olyan programnak, amiről az eddigiekben, a pedagógiai törekvések áttekintésekor szó volt. Hangsúlyozta, hogy a pénzügyi világ egyre bonyolultabb, a pénzügyi termékek egyre nehezebben átláthatóak, az intézmények nem tudják elérni az embereket, ami a szakmai ismeretek terjesztőire mind nagyobb felelősséget ró. Növeli ezt a felelősséget még a szociális és politikai változások némelyike is; különösen a nyugdíjasok és a munkahely-keresők számának növekedése; az oktatási gyakorlat azonban nem tud megfelelni ezeknek a kihívásoknak. A legnagyobb hibát abban látta, hogy az iskolai oktatás nem kellően egyénre szabott; nem mindig a problémákhoz és helyzetekhez legjobban illő megoldásokat kínálja és alkalmazza. Így legfeljebb elméleti ismeretekhez juthatnak hozzá a tanulók – magyarázta -, de ezek a *magatartásukat* nem befolyásolják a helyes irányba; ennek tulajdonítható az a rengeteg hibás döntés, amit az egyének és a családok meghoznak.

A *Németországból* érkezett résztvevő²⁵ a pénzügyi ismeretek oktatásában az eladósodás egyik megelőző lehetőségét látta. Ő úgy látja, hogy mára a fogyasztás sok embernek már-már egyfajta kábítószerrel jelenti; ezzel magyarázza egyrészt a túlköltekezést, másrészt a megtakarítások tragikusan alacsony szintjét. Az oktatás jelenlegi formáival ezért elsősorban a megelőzést kell biztosítani; mégpedig – érdekes módon – az orvosi és kriminológiai szempontok érvényesítésével. Előbbi esetben tehát különbséget kell tenni az elsődleges prevenció (azaz minden esetben pontos helyzet-felmérést kell készíteni), a másodlagos (meg kell kezdeni a diszfunkcióra utaló tünetek felszámolását) és harmadlagos prevenció (azaz a hibás működés további következményeinek kizárása) között; s mindháromnak megvan a maga idejében a maga megkerülhetetlen szerepe. (A felszólaló egyébként úgy ítélte meg, hogy jelenleg Németországban elsősorban a Citybank és a Commerzbank vesz részt megfelelő módon az általános pénzügyi ismeretterjesztésben.) Módszertanilag egyébként nagyon érdekesnek tűnik az is, ahogyan ő különbséget tett az adósság-csapdába kerültek *pénzügyi nevelése* és az *általános pénzügyi nevelés* között: ezt az eltérést táblázattal is szemlélteti, a következőképpen:

Pénzügyi nevelés	Általános pénzügyi nevelés
Egyéni szinten zajlik	Társadalmi szinten zajlik
A saját pénzügyi tevékenység irányítására készít fel	Az adósokra a gazdasági szféra szereplőként tekint
A cél az egyéni magatartás megváltoztatása	Itt viszont a pénzügyi szereplők, érdekek és szolgáltatások kerülnek a fókuszba
A fogyasztó alkalmazkodik a piaci helyzethez	Itt viszont az általános pénzügyi készségeket fejlesztik
Az érintettek nem kínálnak fel alternatívát	Ismertetik a pénzpiac feed-back hatásait is.

Végezetül – a túlzott várakozások elkerülése érdekében – Ulf Groth arra is rámutatott: bár az általános pénzügyi nevelés nem segíti igazán az adósság-megelőzést, egy valamit azonban

23Improving Financial Literacy as a way to prevent overindebtedness. (A rendezvényt az Európai Unió Equal programja keretében tartották meg.) Ausztriát Thomas Berghuber képviselte.

24 Martin Schürz: A questionable recipe

25Ulf Groth: *Financial general education. A contribution to debt prevention?*

biztosan nyújtani tud: hozzájárulhat a túlzott eladósodás elkerüléséhez. És – a tapasztalatok ismeretében – ez sem kevés.

A *Belgium* vallon térségét képviselő Didier Noël²⁶ elmondta: ők 2001 óta – francia minta alapján – működtetik pénzügyi ismeretterjesztő programjaikat, elsősorban a helyi szociális és család- és ifjúságsegítő, valamint biztosítási központokban. Említést tett olyan média-eseményekről is, amik szintén a pénzügyi tájékozottság segítésére vállalkoznak; elsősorban az írott sajtó lehetőségeit használják ki a különféle vásárlási tesztek és fogyasztóvédelmi ismereteket népszerűsítő közleményekben, s noha a televízió is megpróbálkozik pénzügyi témájú műsorokkal, el kellett ismernie, hogy ezek a vállalkozások eddig nem érték el a kívánt hatásokat. Iskoláikban egyébként a 12 és 18 év közötti tanulókat tekintik munkájuk célcsoportjainak, nincsenek azonban kifejezetten a pénzügyi ismeretek átadására szakosodott tantárgyaik, hanem ezeket egyéb – főként közgazdasági és szociális - témákhoz kapcsolják. Ennek megfelelően a pedagógusok sem kapnak semmiféle speciális felkészítést, legfeljebb egy-egy bank által szervezett – térítésmentesen igénybe vehető – nyílt napon tájékozódhatnak a szakma újdonságairól. Az is eredmény lenne – vélte -, ha a flamand és a német közösség illetékesei is legalább ennyit megtennének (bár, valljuk be, más országokban már ennél sokkal előbb vannak).

A *Finnországot* képviselő résztvevő²⁷ az ottani fogyasztói ügynökség tisztségviselője; ott ugyanis ez a szervezet vállalta magára a fiatalok és idősebbek pénzügyi kultúrájának alakítását. Eszközeik között – a hagyományos tantervi gyakorlaton kívül – olyan érdekességek is szerepelnek, mint a médiában rendezett játékos versenyek, vagy a középiskolások kezébe adott vásárlási kalendárium. Működtetnek ezeken kívül egy olyan online szolgáltatást, ami a felhasználók által feltett kérdésekre igyekszik multidiszciplináris megközelítésből válaszolni.

A *svéd* hozzászóló²⁸ mondanivalójának egyik meghatározó elemét annak a felmérésnek az ismertetése adta, amit a hazájukban már jó két évtizedes fogyasztóvédelmi oktatás tapasztalatairól készítettek. (Náluk a pénzügyi ismeretek oktatása mindmáig ebbe a keretbe illeszkedik.) Egy 1995-97 közötti vizsgálat során ugyanis kiderült, hogy a pedagógusok ezeket a témákat elsősorban a tanulók közvetlen környezetét érintő háztartás-gazdaságtani tudnivalók megismertetése érdekében alkalmazták, nem kevés nehézséggel, mert úgy érezték: munkájukhoz nem kapnak megfelelő szakmai iránymutatást. Mivel egy tíz esztendővel később megismételt felmérés során sem voltak elégedettek az eredményekkel – a kilencedikesek 30 százalékának ilyen ismeretei változatlanul alapvető hiányosságokat mutattak -, úgy határoztak: a fogyasztói ismeretek átadásához segítséget kérnek a *civil szféra* megfelelő intézményeitől is.

Szükség van a családok segítségére is...

Már az előzőekből kiderült, sokan úgy látják: a pénzügyi műveltség megalapozásában ma sem nélkülözhető a *család* szerepe, annak ellenére, hogy az utóbbi időkben éppen a családok sürgették ennek a témának az iskolai oktatásba való beemelését. Akárhogy is vesszük, tényleg a családok pénzügyi lehetőségei határozzák meg azt, mire költenek; szereznek-e tulajdont vagy nem, kötnek-e biztosítást vagy nem, vannak-e adósságaik és milyenek, hogyan tudják kezelni egy-egy váratlan betegség vagy a munkanélküliség pénzügyi következményeit, miképpen gondoskodnak inaktív éveik pénzügyi biztonságáról stb. Nem csoda tehát, ha az ismeretterjesztő kiadványok piacán egyre több olyan mű található, ami éppen a családoknak

²⁶*Educating the public* c. előadásával. (A rendezvényről ld. 23. lábjegyzet)

²⁷Maija Puomila: Topical review of financial counselling

²⁸Richard Ahlström: Consumer Education in Compulsory Schools

nyújtható pénzügyi ismeretterjesztés lehetőségeit ragadja meg. Kézikönyvvel kívánják segíteni – például – azokat, akik a „*Habitat for Humanity*” program jóvoltából jutottak otthonhoz²⁹, mégpedig könnyen áttekinthető kérdések és a rájuk adott válaszok segítségével. Külön célcsoportot jelentenek sok helyütt a bevándorló családok³⁰, akiknek életfontosságú lehet a hirtelen jött, a megszokottnál jóval nagyobb lehetőségeket ígérő gazdasági-pénzügyi környezet megértése. A Világbank ezért két évvel ezelőtt belevágott egy olyan pilot-projektbe, melyben 400 Amerikában élő, indonéziai bevándorló családot vizsgáltak, különböző kategóriákra és a megfelelő kontroll-csoportokra osztott környezetükben. Az egyik meghatározó különbség az, hogy vagy csak a család munkaviszonyban álló tagja részesült némi pénzügyi képzésben, vagy a erre család többi tagjának is lehetőséget adtak. Az eredmény – korántsem meglepően – azt mutatta, hogy csak az egész családdal való foglalkozás érte el a szükséges attitűd-változásokat, amit nem csak a megtakarítások növekedése jelzett, hanem – például – a kölcsönigénylések csökkenése is.

Különösen rászorulnak a pénzügyi ismeretterjesztésre az *alacsony jövedelmű* családok – értelmezi vizsgálatait tapasztalatait három kutató³¹, akik a kifejezetten e témákkal foglalkozó chicagói Woodstock Intézet megbízásából készített elemzésük nyomán ajánlásokat is megfogalmaztak. Ezt azért is szükségesnek tartották megtenni, mert megfigyeléseik során nem csak a pénzügyi ismeretek hiányából következő – már fentebb is érintett – problémákkal találták magukkal szembe, hanem látniuk kellett: az adósság-csapda és ingatlan-elárverezés távlatai mellett ezeket a családokat és tagjaikat még az egészségromlás és a munkahelyvesztés réme is fenyegeti. Ezzel ellentétben viszont az eredményes pénzügyi nevelés eredményeképpen akár a szegénység is csökkenthető! Természetesen csak abban az esetben – és a következőkben már a javaslatokból idézünk -, ha az iskola valóban adekvát ismereteket közvetít, ha a fogyasztóvédelmi tanácsok megfelelő segítséget kapnak a haszonérdekű vállalkozások ellenében; ha a pénzügyi intézmények az alacsony jövedelműek számára is lehetővé teszik szolgáltatásaik tisztességes igénybe vételét. Chicago iskolában egyébként 1999 óta működik egy ún. „*Bank at School*”, azaz „Bank az iskolában” program is, amely kéthetente egy-egy banki szakember fogadásával, illetve a banki helyszíneken biztosított gyakorlatokkal teljesíti ki a curriculumot. (Nem szabad megfeledkezni annak megemlézéséről sem, hogy a nagyváros egyik vezető bankja éppen a *Junior Achievement Program* alapján működik együtt az iskolákkal; ez a kezdeményezés egyébként közel 100 esztendő óta³² mára már a világ 130 országában működik, évente közel 30 millió fiatal számára kínálva fel 50 globális programja valamelyikét.)

Könnyű volt felismerni, hogy a családok pénzügyi ismereteinek gazdagításában eredményesnek bizonyulhatnak a *munkahelyen* szervezett programok is. A *minnesotai egyetem* szakemberei mindenesetre úgy látták, hogy ezeknek a képzéseknek a jótékony hatásai nemcsak a munkavállalók és a szélesebb közösség, hanem a munkaadók számára is kedvezőek. Náluk a '80-as évek óta vannak lehetőségek dolgozóik pénzügyi műveltségének a fejlesztésére, és úgy tapasztalják, hogy azóta sokkal kedvezőbben alakulnak a családok köztartozásai, csökkennek a kiadásai, még a befektetési hajlandóság is erősödik bennük, és – mintegy másodlagos hatásként – csökken a stressz-terheltség és a nő az átlag-teljesítmény is.³³

29Managing your money and expenses:“*Family Financial Literacy*” A MANUAL FOR HABITAT FOR HUMANITY BORROWERS 2007. Citygroup

30Ld. A Világbank erre specializálódott kiadványt is megjelentetett, többek között Yoko Doi, [David McKenzie](#) and [Bilal Zia](#): *The Impact of Financial Literacy Training for Migrants and their Families*. October, 2012. In: Finance and Private Sector Development [econ.worldbank.org](#)

31Katy Jacob - Sharyl Hudson – and Malcolm Bush: *Tools for Survival: An Analysis of Financial Literacy Programs For Lower-Income Families* Annie E. Casey Foundation; Woodstock Institute 2000

32A *Junior Achievement Program* 1919 óta segíti az iskolásokat a vállalkozási ismeretek és gyakorlat elsajátításában; Magyarországon ez a kezdeményezés 1993 óta van jelen, elismerésre méltó sikerekkel.

33Ld. „Benefits of Workplace Comprehensive Financial Education” MetLift 2010

Hasonlóan pozitív hatásokról számolt be egy 2002-2003 évi workshopjuk nyomán a marylandi egyetem kutatócsoportja³⁴ is. A saját alkalmazottaik körében végzett pénzügyi ismeret-bővítésként szolgáló programok nyomán azt tapasztalták, hogy a képzés megkezdése előttiekhez viszonyítva nem csak a saját pénzzel kapcsolatos magatartás változott meg kedvezően, hanem – mindenkit meglepve – feltűnően csökkentek a munkahelyi hiányzások is. Természetesen ez utóbbi észrevétel pontos magyarázata még további vizsgálatokat igényel, de nem ok nélkül feltételezhető, hogy az elérni kívánt pénzügyi „jól-lét” – s talán a nyugdíj-tervezésben megnyílt biztató távlat is – szerepet játszott benne.

Ha már ismét szóba került a pénzügyi „jóllét” – azaz *wellness* – fogalma is, említsük meg azt is, hogy vannak olyan munkahelyi ismeretterjesztő programok a pénzügyi területen is, amelyek bevallottan egyfajta *wellness*-modellt követnek. Az egyik ilyen, Kansas City egyik vezető bankjának szakértői³⁵ által kidolgozott – kilenc héten át tartó, heti egy órát igénybe vevő – módszert ma már több amerikai intézményben is alkalmazzák; lényege egy sajátos PPP (azaz a nálunk is ismert Public-Private-Partnership) konstrukció, mely a résztvevőket egyfajta „Tudatosság – Oktatás – Viselkedés” folyamat mentén készíti fel az eredményes pénzügyi *akciók* vállalására. E modell lényege ugyanis az, hogy a hagyományos szakértői ismeretátadást követően – a második szakaszban – egyéni foglalkozás keretében minden résztvevővel közösen elkészítenek egy, az év hátralévő részére vonatkozó *pénzügyi tervet* is, aminek az alakulását – a harmadik szakasz során - időről időre a tanácsadókkal együtt ellenőrzik. A hatás ezúttal is sokrétűnek bizonyult: a korábban már sokszor hivatkozottakon kívül érdemes még megemlíteni a számlafizetési fegyelem növekedését, a pénzügyi szolgáltatók és szolgáltatások rugalmasabb igénybe vételét. Több résztvevő úgy tapasztalta, hogy a kiegyensúlyozottabb családi gazdálkodás csökkentette a családon belüli – elsősorban a házastársak közötti feszültségeket. Ezáltal pedig – minden bizonnyal - hozzájárultak kiskorú és tizenéves gyermekeik iskolai sikeréhez is.

*

Amint láthattuk, sokszínű a pénzügyi ismeretek oktatását magára vállaló kínálat; érdekes módon azonban bizonyos témák következetesen hiányoznak belőle. Nem találkozni olyan alapfogalmak ismertetésével, mint a részvény és a kötvény, illetve a köztük lévő különbségek bemutatása (a közgazdasági iskolák, persze, ezekkel a témákkal is foglalkoznak) vagy a tőzsde működése; alig kerül szóba a jótékonyság kérdése, és a művészetek támogatásáról, a polgári mecenatura lehetőségeiről sem került szó. Legfeltűnőbb azonban az, miért nem foglalkoznak az iskolák is a pályázatok pénzügyi feltételeinek megtanításával akkor, amikor ma már az élet szinte minden területén szükség van az intézmények – így az iskolák - működtetéséhez a különféle pályázati lehetőségek megkeresésére, kiaknázására. Miért csak a vállalkozási ismeretek oktatásakor tartják fontosnak az erre való felkészítést?

34Kim, J. Workplace financial education program: *Does it have an impact on employees' personal finances?* In: Journal of Family and Consumer Science 2007/1

35Kelly D. Edmiston, Mary C. Gillett-Fisher and Molly McGrath: *Weighing the Effects of Financial Education in the Workplace* ; Research Working Papers 2009.

ZAKAR Ágnes

Magyarország és a skandináv országok közoktatása a PISA mérések tükrében

Miért éppen Skandinávia?

Skandinávia iránti mélyebb érdeklődésem már régi keletű. Először *Dániában*, még közvetlenül a rendszerváltás után, 1992-ben jártam, iskolai csoporttal, aztán dán gyerekeket fogadtunk iskolámban, Szentendrén. Nekem az tűnt fel akkor leginkább, hogy minden dán – akivel csak találkoztam – kortól, foglalkozástól függetlenül, nagyon jól beszélt angolul. Abban az időben még a dán gyerekek markáns önbizalma is új volt számomra, ebben mára már felzárkóztak a magyar gyerekek is.

Rokoni kapcsolataimnak köszönhetően többször jártam már *Svédországban* is, ahol 90 éves nagybátyám él. Tőle tudtam meg azt, hogy a svédek milyen kiemelten foglalkoznak az idősekkel, házhoz járó, egészségügyi gondozást kap minden idős Svédországban, még hozzá ingyen, és ez a gondoskodás egész Skandináviára jellemző.

Egy további hatalmas élményemet 2013-ban *Finnországban* szereztem, ahol egy zenei rendezvényen vehettem részt Szentendre város képviselőjében, testvérvárosunkban Uusikaupunkiban. Az ott eltöltött idő alatt nemcsak testvérvárosunk múzeumait, nevezetességeit ismerhettem meg, hanem a finnek életvitelét, számos hagyományát és természetesen a mienknél jóval magasabb életszínvonalát is.

Végül 2014 júniusában – nagy szerencsémre – egy a TÖOSZ (Települési Önkormányzatok Országos Szövetsége) által koordinált norvég – magyar projektben vehettem részt, melynek keretében *Norvégiába* is ellátogathattam. A projekt témája az esélyegyenlőség volt, címe: „*Önkormányzati kapacitás-építés norvég-magyar együttműködéssel*”. Én az Oslótól 60 km-re levő Stangéba kerültem, egy farmokból álló kisvárosba, ahol módom volt az önkormányzati működés mellett az oktatási rendszerbe is betekintnem. Ezek a személyes élmények a témához való kötődésemet erősítették.

A skandináviai és a magyar oktatási rendszerek főbb jellegzetességei

Az egyes országok közoktatási/köznevelési rendszereit számos szempont szerint lehet csoportosítani. E lehetőségek közül számomra a legszembetűnőbb az volt, hogy Európában is megkülönböztethetünk **komprehenzív** és **szelektív** iskolarendszereket, továbbá ezek is lehetnek erőteljesebben-, illetve kevésbé centralizáltak is. A *komprehenzív iskolarendszer* Skandináviára jellemző, általában két ciklusból áll: egy hosszú első szakaszból, mely 8-10 év, és egy rövid másodikból, mely 2-4 évig tart. Ez az iskolarendszer a korai szelekciót kívánja megakadályozni azzal, hogy tovább tartja együtt a tanulókat a hosszú alapozási periódusban. (Többen¹ a komprehenzív, vagyis a szelekciómentes oktatásnak tulajdonítják a diákok jó tanulmányi eredményeit pl. Finnországban. Érvelésük szerint, ha az első, alapozó ciklus rövid – kb. 4-6 év, mint pl. Németországban, Máltán, Angliában – és az azt követő szakasz hosszú, az túl *korai szelekciót* eredményezhet.)

1 Kinyó László: A finn oktatás kutatás fejlesztése, Szeged, 2008.

http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/09/kinyo_finn.pdf ,

Mihály Ildikó: Világraszóló oktatási sikerek és ami mögöttük van: A PISA-vizsgálat finn eredményeiről . - In: Új pedagógiai szemle, ISSN 1215-1807 , 2003. (53. évf.), 12. sz., 92-94.

A magyar iskolarendszerben az egyértelműen szelektív 4+8, a „köztes” 6+6, és az inkább integratív típusú 8+4 struktúrájú képzés egyszerre van jelen. Ennek az egyidejűleg többféle belső szerkezetnek az együttélése azonban nemcsak a korai szelekció miatt, hanem az átjárhatóság szempontjából sem problémamentes. Melyik végül is az eredményesebb iskolarendszer-koncepció? Ha alkalmasnak fogadjuk el ennek kimutatására a PISA jelentések eredményeit, egyértelmű, hogy a szelektív rendszereknél sikeresebbek a komprehenzív, vagyis a szelekciómentes iskolarendszerek².

Ha nemcsak az elveket, de a megvalósítási gyakorlatot is vizsgáljuk, azt kell észrevenni, hogy valamennyi skandináv ország oktatáspolitikájára jellemző az *esélyegyenlőség valódi megteremtése* az oktatásban, az *élet-hosszig tartó tanulás* eszméjének magas kihasználtsága, a *gyermekközpontúság*, valamint az *egyéni szabott oktatás* mind a módszerek, mind a tanulókkal szemben támasztott követelmények terén.

Ha a skandináv országok oktatási rendszereit a tankötelezettség, a felnőtt oktatás, a finanszírozás, valamint a működtetett intézménytípusok, az utóbbi évtizedekben bevezetett reformok és a szakképzés szempontjaiból részletesebben megvizsgáljuk (1. ábra), azt tapasztaljuk, hogy nemcsak egymáshoz állnak közel, de sok tekintetben hasonlóak a magyar oktatási rendszerhez is. Ilyen pl. a tankötelezettség felső korhatára, ahol, ha tekintetbe vesszük, hogy nálunk a tankötelezettség hosszúsága a következő tanévtől, tervezett 3 éves kortól kötelező óvodai ellátással **13 évre hosszabbodik, megállapíthatjuk, hogy hazánkban 3-4 évvel hosszabb ideig tart a gyermekek tankötelezettsége, mint a skandináv országokban.** Ráadásul a skandináv országokban az óvodai nevelés-oktatás nem ingyenes, és Dánia kivételével nem is kötelező.³

A skandináv és a magyar oktatás jellemző adatai						
	Óvoda kötelező	Tankötelezettség			Középfok (éves)	Sajátságok
		Kezdete (éves)	Vége (éves)	Szerkezet		
		alapozó+ alsó középfok: 9-10 év			felső középfok	
Norvégia	nem	6	16	7+3	16-19	szakképzés
Dánia	1 év	7	16	7+2	16-19	egyéni szabott tanulás
Svédország	nem	7	16	6+3	16-19	sok nemzetiség liberális
Finnország	1 év	7	16	6+3	16-19	komprehenzív
		általános iskola: alsó+felső tagozat : 8 év 4+4			4/6/8 osztályos középiskola	
Magyarország	3 év /2015/	6	16	4+4+4 6+6 4+8	14-18 12-18 10-18	korai kezdés terve, korai osztályozás, tehetség gondozás

1. ábra

²Önként adódik a kérdés, hogy ez a siker milyen módszerekkel, technikákkal és szervezési formák alkalmazásával hozható kapcsolatba? Jelen írás a továbbiakban erre a kérdésre is keresi az értelmesnek ható választ
³A többieknél csupán 1 iskola-előkészítő év ajánlott. Általában azonban ennek az évnek a kihasználtsága 90% feletti pl. Finnországban.

Elégé nyilvánvaló, hogy a skandináv és a magyar oktatási rendszer eredményessége közötti különbséget elsősorban *a gazdasági fejlettség*, az oktatásra fordítható összegek relatív és abszolút nagyságai okozzák, köztudott, hogy Skandinávia országai – talán csak az óvodai nevelés kivételével – jóval többet költenek oktatásra, mint Magyarország (2. ábra). Ha azonban „közelebb” kerülünk a lehetséges okok elemzéséhez, észrevehető, hogy a magasabb összegű finanszírozás csak az érem egyik oldala, a sikerük nemcsak ezen múlik. **A siker valódi kulcsa** a „*skandináv gondolkodás*”-ban rejlik, melyet az élet szinte minden területén *önbizalom, mások elfogadása*, ugyanakkor a *nemzeti sajátosságokra alapozott saját út* és önálló építkezés jellemez. Több iskola munkájába is bepillantottam, így több intézményvezetővel és számos tanár kollégával is beszéltem. Szinte minden ilyen alkalommal tetten érhető volt számomra egyfajta *pozitív gondolkodás*, amely értelemszerűen pozitívan befolyásolja az oktatás, nevelés eredményességét is. E mellett hatalmas előnyt biztosít számukra az is, hogy náluk ez *a szelekciómentes és esélyegyenlőséget teremtő oktatás* több évtizedes múltra tekint vissza, míg nálunk még mindkettő gyerekcipőben jár. (Magyarországon olyan nagyok az egyes régiók közötti társadalmi-gazdasági különbségek, hogy emellett szinte lehetetlennek tűnik az Alaptörvényben egyébként helyesen megfogalmazott, mindenki számára elérhető, egységes és magas színvonalú közoktatás=köznevelés tényleges, gyakorlati megvalósítása.)



2. ábra

Miről árulkodnak a PISA jelentések?

A skandináv közoktatás színvonalát és eredményességét sokan „skandináv csoda”-ként emlegetik. Kétségtelen, hogy az elért eredmények mögött gyakorlatilag szinte mindenütt magas szintű oktató-, nevelő munka áll. Mégis, szinte önként kínálja magát a kérdés: mennyire teljes körűen beszélhetünk erről a skandináv csodáról? Ha áttanulmányozzuk az oktatás eredményességét vizsgáló PISA jelentéseket, az a kép bontakozik ki előttünk, hogy az OECD országok között vezető helyen áll Finnország és előkelő helyet foglal el Dánia. A korábbi rosszabb eredmények után az oktatás megújítására nagy energiát fordító Norvégia oktatási eredményei javulni kezdtek, míg a svédországi eredmények ezeknél markánsan alacsonyabbnak mondhatók. Köztudott, hogy a skandináv országok eredményeihez képest a magyar oktatás teljesítményei jóval szerényebbek, így érdemes azt is elemezni, hogy mit tanulhatunk mi magyarok a skandináv népektől az oktatás terén.

A PISA jelentések eredményei 2000-2013. között

A PISA (Programme for International Student Assessment) a világ legfejlettebb országait tömörítő OECD megbízásából készített felméréssorozat, amely a tizenöt éves diákok olvasási-szövegértési készségeit, matematikai és természettudományos kompetenciáját méri. Azon országok eredményeit méri, melyek a világ gazdasági összteljesítményének kb. kilenczetedét adják napjainkban. A PISA vizsgálat jellegzetessége, hogy nemcsak azzal foglalkozik, amit meg kellett volna tanulniuk a diákoknak, hanem azt is értékelni próbálja, hogy mit tudnak kezdeni a diákok az iskolában tanultakkal. Ezzel összhangban (és az összehasonlíthatóság biztosítása érdekében is) a feladatsorok nem lexikális tudást kérnek számon, hanem azt, hogy a középiskolások tudják-e a gyakorlatban alkalmazni a tanultakat. A vizsgálatot háromévente ismétlik meg, a rendszerhez Magyarország 1996-ban csatlakozott. 2013-ban a nyomtatott feladatsorok mellett számítógépes tesztek is kitöltettek a diákokkal szövegértésből és matematikából.

A PISA 2000 jelentés ⁴ sokak számára megdöbbentő eredményeket mutatott: Finnország diákjai messze kiemelkedtek az olvasás és szövegértés, de a matematika tantárgyi tudásukkal is a többi vizsgált ország közül. A kimagasló olvasási eredményeket többek között a szilárd alapú tanárképzéssel és a naprakész könyvtárszolgáltatással magyarázzák.⁵

3. ábra⁶

*A PISA jelentés a diákokat eredményeik alapján 5 szintbe sorolja, (1-es a legrosszabb, 5-ös a legjobb) a diagram a kijelölt országok eredményinek százalékos megoszlását mutatja olvasás-szövegértés terén.

A finn oktatási sikerek kulcsa

Ma már tudjuk, hogy a finn sikernek, a kiváló eredménynek a háttérben **a komprehenzív pedagógia** áll, valamint a finn oktatási rendszerre jellemző következő sajátosságok:

- Az oktatás teljesen ingyenes;
- A középszintű oktatásban való részvétel is általános;
- Az oktatásirányítás centralizált, a végrehajtás azonban a helyi körülményekhez alkalmazkodik;
- Az oktatás minden szinten interaktív és kooperatív, áthatja a partnerség eszménye;
- A tanulók egyéni támogatást kapnak nemcsak a tanuláshoz, hanem szociális szükségleteik kielégítésében is;
- Az iskolai teljesítmények értékelése fejlődésorientált; nem használnak rangsorokat;
- Magasan kvalifikált, autonóm személyiségű pedagógusok oktatnak az iskolákban, akiknek az állam biztosítja az állandó szakmai továbbképzés háttérét anyagilag és folyamatos ajánlásokkal, továbbá az intézményvezető felelősségei közé tartozik a pedagógusok állandó fejlődésének biztosítása. Ezek a kötelező továbbképzések évente 3-5 naposak, az esetek többségében a tanév megkezdése előtt vagy a tanév végén kerítenek rá sort.

4Kinyó László: A finn oktatás kutatás fejlesztése, Szeged, 2008.

5Így pl. a finn diákok 44%-a az olvasást jelölte meg kedvenc szabadidős tevékenységének, míg a legtöbb országban /Mexikó, Portugália kivételével/ ez az adat 20% körül mozgott.

6A diagram nem az első öt helyezettet mutatja, csupán összehasonlításként szolgál.

Van-e magyarázata kifejezetten az olvasás területén elért hatalmas eredményeknek? A finn oktatási szakemberek úgy gondolják, hogy igen; s ennek az alábbiakban magyarázatát is adják:

- A finn kultúra hagyományosan megbecsüli az olvasást;
- Nagyon magas színvonalú és sűrűn kiépített könyvtári hálózatukban jól felszerelt, modern gyűjteménnyel rendelkező egységek vannak; s külön is kiemelendő a könyvtárak és az iskolák szakmai együttműködése;
- Igen magas szintű az anyák iskolázottsága;
- Finnországban semmilyen filmet nem szinkronizálnak, minden filmet az eredeti nyelven, és finn feliratozással vetítenek.

A nemek szerinti megoszlás viszont nem mutatott ilyen egyenletes színvonalat az olvasás terén, hiszen kiderült, hogy a finn fiúk jóval gyengébben olvasnak, mint a finn lányok, de még így is messze jobban, mint külföldi kortársaik. A finn fiúk olvasási felzárkóztatása érdekében mozgalmat indítottak. *Olvasó Finnország – Reading Finland* címmel.

Meg is lett ennek az eredménye, a Pisa 2003-as jelentésben a fiúk teljesítménymutatói is javultak. Olvasás-szövegértésben megőrizték vezető helyüket (csak Dél-Korea tudott hasonló szinten teljesíteni), matematikából pedig még javították is. Az esélyegyenlőség és méltányosság alapelveinek érvényesülését támasztják alá, hogy a tanulók közötti teljesítménykülönbség csökkent. Matematikából a tanulók kis, mintegy 6 százaléka teljesített alul, szemben a többi országgal, ahol ez az arány 21% körül volt. Újabb kihívás, amire fel kell készülnie a finn oktatáspolitikának, az osztályok egyre változatosabb társadalmi összetétele. Más országokban, például a szomszédos Svédországban régóta élnek bevándorlók jelentős számban, de Finnországban viszonylag újdonságnak számít a nagyobb mértékű betelepülés. A bevándorlók integrációjára fókuszáló külön képzések fontosak lesznek, hiszen aggasztó tendenciát jelez, hogy a legújabb PISA-eredmények szerint a bevándorlók gyermekei szignifikánsan rosszabbul teljesítenek például matematikából finn társaiknál.

4. ábra⁷

*A PISA jelentés a diákokat eredményeik alapján öt szintbe sorolja, (1-es a legrosszabb, 5-ös a legjobb) a diagram a kijelölt országok eredményinek százalékos megoszlását mutatja olvasás-szövegértés terén.

** A PISA 2003 tapasztalatai mindenképpen azt mutatják: a finn oktatás helyes utat választott, és a gyakorlat által is visszaigazoltan, azóta is jó irányban fejlődik. Így például 2006-ban a közoktatás minden szintjén végrehajtottak változtatásokat, amelynek keretében a tankötelezettség időszakára vonatkozóan, tovább növelték az anyanyelvi és a matematikai óraszámokat, és újabb programokkal erősítették a tanulókkal közvetlenül foglalkozó pedagógusok továbbképzését is.

A 2012-es PISA- eredmények alapján összeállított rangsor élén Sanghaj áll - a kínai körzet 15 éves tanulói először 2009-ben vettek részt a felmérésen, és azonnal lekörözték az összes többi vizsgált országot matematikából, szövegértésből és természettudományból. A 2009-es PISA-kutatáshoz hasonlóan 2012-ben is az élmezőnyben végeztek a szingapúri, a hongkongi, a tajvani és a dél-koreai diákok. Az európai országok közül a liechtensteini, a svájci, a holland, az észt, a finn és a lengyel tanulók állnak a rangsor élén. Matematikából: Finnország

⁷A diagram nem az első öt helyezettet mutatja, csupán összehasonlítást szolgál.

a 6., Magyarország a 28. helyen van. Vigasz lehet, hogy a svéd gyerekeknek sem erősségük a matematika: csak egy hellyel előztek meg minket. Szövegértésből még jobban végzett Finnország: a 3. helyen, Magyarország 22., Svédország utánuk következik. Természettudományokból a finnek a második legjobbak az OECD országok közül, Dánia, Norvégia jóval utánuk következik, mi a 23., míg Svédország a 27. helyen áll. Az Európai Bizottság értékelése szerint EU-szerte jelentős a lemaradás matematikából, biztatóbb viszont a helyzet a természettudományok és a szövegértés "úgy tűnik, Európa jó úton halad azon célkitűzése felé, hogy 2020-ra 15 százalék alá szorítsa a gyengén teljesítők arányát".⁸ A felmérés eredményei alapján 2009 óta tíz tagállam jelentős mértékben csökkenteni tudta a három alapkészség terén gyengén teljesítők arányát. Öt uniós országban, köztük Magyarországon, azonban emelkedett a gyenge teljesítményű diákok száma, más országok pedig vegyes eredménnyel szerepeltek. Az EU összességében valamivel jobb helyezést ért el, mint az Egyesült Államok, ám Japán mindkettőjüket messze maga mögé utasította.

5. ábra⁹

* A diagram az egyes országok átlagpontoszámát mutatja, amit tanulók a PISA feladatsorokon elértek a különböző kategóriákban.

A siker záloga a motivált, elismert pedagógus

Finnországban a tanárok szakmailag és anyagilag is nagyobb elismerésnek örvendenek, mint az OECD országok többségében. A tanári szakma finnországi presztízsét jól mutatja, hogy az egyetemen akár huszonötösörös túljelentkezés sem ritka a tanári és tanítói szakokra.¹⁰ A tanári képzés egyike a legnépszerűbb egyetemi programoknak az orvosi és jogi tanulmányok mellett. Több körben vizsgálják a pedagógus szakra jelentkezők alkalmasságát, kiválasztásuknál fontos szempont, hogy a tanárjelöltek kreatívan és sokoldalúan tudjanak órát tervezni és vezetni, csak a jelentkezők 5%-át veszik fel. A szülői bizalom is rég keletű, a tanítókat a 19-20. század fordulóján metaforikusan a nép gyertyáinak is nevezték.¹¹ Társadalmilag ma is az egyik legmegbecsültebb pálya Finnországban a tanítói, és azon belül is az anyanyelvet tanítók elismertsége kiemelkedő. A finn pedagógusok anyagi megbecsülését jelzi az OECD átlagnál magasabb kereset, ráadásul a pedagógusbérezés rugalmas, figyelembe veszik az egyéni kompetenciákat.

A pedagógusképzést Finnországban az 1970-es években egységessé tették, a pedagógiai tanulmányokat megerősítették, megszüntették az alsóbb és felsőbb osztályokban tanítók közötti szintkülönbséget. 1971 óta a tanítókat és a tanárokat egyaránt színvonalas egyetemi képzésben részesítik, az óvodapedagógus kivételével minden tanárnak mesterképzéses diplomája (MA) van, legyenek 7-12 éves korosztállyal foglalkozó általános tanítók vagy 13-16 évesekkel dolgozó szaktanárok. A tanítóképzés során a neveléstudományok jelentik a főszakot, és e mellett 60 kredit modulokban sajátítják el a szaktantárgyakat, amelyeket tanítani fognak, de a fő hangsúly a neveléstudományon van. Finnországban a pedagógusképzésnek fontos része a gyakorlati oktatás, mely az állam által fenntartott 13

8PISA jelentés 2012

9A diagram nem az első hét helyezettet mutatja, csupán összehasonlításként szolgál.

10Finn tanárképzés 1. Nyelv és Tudomány Szabó Tamás Péter: Ahol divat tanárnak lenni www.nyest.hu/hirek/ahol-divat-tanarnak-lenni 2015. febr. 5. - Finn tanárképzés

11Finn tanárképzés 1. Nyelv és Tudomány Szabó Tamás Péter: Ahol divat tanárnak lenni www.nyest.hu/hirek/ahol-divat-tanarnak-lenni 2015. febr. 5. - Finn tanárképzés 1.

egyetemekkel szoros szakmai kapcsolatban álló gyakorlóiskolában történik. A gyakorlóiskola tanárai és az egyetemi oktatók szorosan együttműködnek a pedagógusképzésben. Az oktatás fő jellemzője az oldott, kreatív oktatási környezet és a diákközpontú oktatás.

Összegzés

A PISA jelentések oktatásról szóló számadatai több kutató, így Benedek Mihály szerint is¹² pontosan leképezik az adott társadalom gazdasági, szellemi és önértékelési állapotát. Amíg a jó finn eredmények mögött nincsenek szélsőségek, mert a finneknek egyrészt sikerült az ország bármely szegletében elérni gyakorlatilag ugyanazt a magas színvonalú oktatást, másrészt szinte mindenütt viszonylag egyenletesen magas a tanulók által elért átlagteljesítmény, addig a középmezőnyben végzett országok között –ilyenek pl. a lengyel vagy a magyar tanulók eredményei – egyszerre jelennek meg a nagyon jó és a nagyon gyenge teljesítmények. (A jó eredmények mögött többek között ott állnak az elit iskolák és egyes kiemelten magas színvonalon teljesítő intézmények, a rossz eredmények mögött a hátrányos helyzetű, oktatási nehézségekkel is küzdő régiók iskoláinak kudarcai, és az, hogy felzárkóztatás terén is van még mit tennünk. Az új Nemzeti Köznevelési Törvény helyesen órakeretet biztosít a tehetséggondozás mellett a felzárkóztatásra is. Csak élni kellene vele! Ez így magyarázatot is nyújtana sok mindenre, de mit keres a középmezőnyben Svédország, ahol a szemlélet, oktatási rendszer, az oktatásra fordított összegek, energia, célok, életszínvonal a finnekéhez hasonló. Itt miért nem működik a „skandináv modell”? Az utolsó PISA jelentés óta napi sajtótéma a rosszul teljesítő svéd oktatási rendszer, és annak kudarcainak feltételezett okaival kapcsolatos elemzések. Mostanság Svédországban a legtöbb helyen a bevándorlók integrálása jelenti a legnagyobb kihívást az oktatásban. Vannak olyan lakótelepek – pl. Stockholm közelében Täby – ahol az iskolákban a bevándorlók gyermekeinek aránya akár a 90%-ot is elérheti. A svédek manapság nem túl pozitívan értékelik sem az oktatási rendszerüket, sem annak eredményességét.¹³



6. ábra Egy sokszínű svéd iskola

Ami a PISA jelentés számadatai mögött áll

Mint ahogyan azt már fentebb is említettük, a középmezőnyben teljesítő országok számadatainak szélső értékei, – vagyis a jó és rossz eredmények közötti különbség – sokkal nagyobb, mint az élmezőny országaié, sőt, a 2000 és 2012 közötti időszakot vizsgálva az is látható, hogy ez a különbség azóta még növekedett is. Mi áll e mögött az elmondottakon túl?

12Benedek Mihály: A „finn csoda” és ami mögötte van. Új pedagógiai Szemle 2005.

13Interjú: Elizabeth J. SÖNNERGRÉN Åkerbyvägen 96 S-18335 Täby, SWEDEN

- **A jól teljesítő országoknál megfigyelhető a gyengén teljesítő diákok felelős, konstruktív kezelése.** Nem megbuktatják vagy eltanácsolják őket, hanem az adott oktatási intézményen belül, egyénre szabott program alapján foglalkoznak velük.
- Az iskolák között **azokban az országokban nagyobbak a teljesítménkülönbségek**, ahol már a korai életkorban – pl. a beiskolázásnál – **merev szelektációs szempontok működnek.**
- **A jól teljesítő országoknál heterogén összetételű tanulócsoportokat képeznek**, és általában is egyénre **szabott** tanulási tervekkel dolgoznak. Számos tanterven és tanórán kívüli tevékenységet is kínálnak a tanulóknak, és jelentősebb intézményi differenciálást csak a felsőbb évfolyamokban vezetnek be, ha egyáltalán bevezetnek.

A finnek kiváló PISA eredményei mögött tudatosan és sikeresen felépített oktatási modellről van szó, amelyben minden szereplő a tudása legjavát nyújtja.¹⁴ A kötelező kilencévi iskoláztatás ideje alatt Finnországban alig több az iskolaelhagyók aránya, mint 1 százalék, ami messze a legjobb arány a világon, de az iskolaelhagyóknak több mint a fele később a felnőtt oktatás keretében befejezi tanulmányait.



7. ábra Életkép egy finn iskolából

A „skandináv modell” üzenete

A sikeres skandináv oktatáspolitikának főbb szegmenseiről már szóltam, de ha két legfontosabb, a magyar oktatási rendszerben is megvalósítható oktatáspolitikai intézkedést kiemelhetek, **az a mindenki számára biztosított csaknem azonos esély és az elismert, motivált, képzett tanárok alkalmazása.** Bár a finn és a magyar iskolastruktúra jelentősen különbözik egymástól, az oktatásirányítás rendszerében több hasonlóság is van. A hasonlóságok között említhető még, hogy Finnországban és Magyarországon is a nemzeti alaptanterv keretrendszerű dokumentum, amely alapján az iskolák maguk alakítják ki helyi tanterveiket, és mindkét országban megszüntették a külső ellenőrzési - értékelési rendszert. Utóbbit nálunk sajnos ideje korán, úgyhogy ezen a téren vissza kellett térnünk a külső ellenőrzéshez, szemben a finnekkel, ahol ez az intézkedés sikeresnek mondható. Az új Nemzeti Köznevelési Törvény megjelenésével hasonló lett a tankötelezettség korhatára is (16 éves korig) mind a két országban. A rendszerszerű hasonlóságok ismeretében felmerülhet a kérdés, hogy a két oktatási rendszer között hogyan jöhettek létre ekkora teljesítménybeli, eredményességbeli különbségek. Szakemberek álláspontja szerint a különbségek okai legáltalánosabban *az oktatáspolitikai döntések időzítésében* keresendők, mint az előbb említett

¹⁴Benedek Mihály: A „finn csoda” és ami mögötte van. Új pedagógiai Szemle 2005.

túl hamar megszüntetett magyarországi ellenőrzési, visszacsatolási szakfelügyeleti rendszerrel. Míg nálunk minden előkészítés nélkül 1985-ben szüntették meg az ellenőrzési rendszert, addig a finnknél ezt a döntést hosszú, évekig tartó előkészítés és társadalmi párbeszéd előzte meg, és együtt járt egy új önellenőrzési rendszer kiépítésével is.

Jelen írás befejezéseként Benedek Mihály¹⁵ gondolatát idézem. „Talán nem is a rendszer a lényeges, sokkal inkább a konferencia üzenete, amely egyben a siker záloga is: **szeretni kell a gyerekeket, meg kell becsülni a pedagógusokat, mindenkinek esélyt kell adni a tanulásra, az élethosszig tartó tanulásra. Az oktatási környezetnek befogadónak és nem kirekesztőnek kell lennie**, nem a folytonos számonkérés, a bizonyítványok a fontosak, hanem a fejlődés, nem a teljesítmény abszolút értéke számít, hanem az, hogy a gyerek szeresse, amit csinál.”

Ha ez a siker záloga, akkor bizony van még mit tennünk!

Felhasznált irodalom

- A finn PISA-csoda oka . - In: Élet és tudomány, ISSN 0013-6077 , 2010. (65. évf.), 31. sz., 963-964. p.
- Balaskó Attila: Minőségfejlesztés a dán oktatási rendszerben, 2000. – In: Szakoktatás, 0273-5338. 50/1. (2000)
- Balázs Éva: Jelentés a magyar közoktatásról . — Budapest : OFI, 2011(: Crew Ny.). — 591 p.
- Balázs Év(szerk): Oktatás és decentralizáció Közép-Európában : tanulmánykötet . — Budapest : OKKER K. 2000.
- Balázs Péter: EU-csatlakozás 2004 . — Budapest : Magyar Köztársaság Külügyminisztériuma, 2003. 159 p.
- Benedek Mihály: A "finn csoda" - és ami mögötte van - PISA-konferencia Helsinkiben, 2005. március 14-16. . - In: Új pedagógiai szemle, ISSN 1215-1807 , 2005. (55. évf.), 4. sz., 108-112.
- Berényi Eszter : Iskolarend : kiváltság és különbségtétel a közoktatásban — Budapest : Gondolat, 2008.
- Bernáth József : Közoktatástan . — Pécs : JPTE, 1997.
- Csapó Benő - Molnár Gyöngyvér - Kinyó László: A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében . - In: Iskolakultúra, ISSN 1215-5233 , 2009. (19. évf.), 3-4. sz., 3-13. p.
- Drabancz M. Róbert (1965-) (szerk.) : Oktatás és politika : tanulási segédlet az oktatáspolitikai tanulmányozásához . — Nyíregyháza : Krúdy, 2009 (Nyíregyháza : Krúdy Ny.). — 320 p.
- Education from Kindergarten to Adult Education – Norwegian Ministry of Education and Research 2008. /Oktatási rendszer az óvodától a felnőtt oktatásig/
- Eide, Kjell: The Future of European Education as Seen from the North (Az európai oktatás jövője északi szemszögből) (/angol nyelvű) Folyóirat: Comparative Education, 1992. No.1. 9-17. p.
- Forgács András: Az Európai Unió és az oktatás . — Budapest : Press Publica, 2003
- Fürtön Tamás: A skandináv oktatási modell: a norvég szakoktatási, képzési, értékelési szerkezet In: Szakoktatás: az Országos Pedagógiai Intézet Szakképzés Igazgatóságának pedagógiai folyóirata, ISSN 0237-5338 , 2008. (57. évf.) 3 sz. 18-24. p
- Halász Gábor: Az oktatás az Európai Unióban : tanulás és együttműködés . — Budapest : Ú-M-K, 2012
- Halász Gábor: Jelentés a magyar közoktatásról 2003., 2006. — Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 2003.

¹⁵Benedek Mihály: A „finn csoda” és ami mögötte van. Új pedagógiai Szemle 2005.

- Harangi László: A dán felnőttoktatás rendszere . - In: Kultúra és közösség, ISSN 0133-2597 , 2010. (1.(14) évf.), 4. sz., 93-131. p.
http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2010/4/kek_2010_4_14.pdf
- Kinyó László: A finn oktatás kutatás fejlesztése, Szeged, 2008.
http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/09/kinyo_finn.pdf
- Kron, Friedrich W. : Pedagógia . — Budapest : Osiris, 2003
- Lukács Péter (1948-) (szerk.) : Oktatáspolitikai : válogatás a hazai szakirodalomból . — Budapest : Felsőokt. Kutint. : Új Mandátum, 2004.
- Lundström, Karin: Speciális oktatás Svédországban : [Fordítás] ford. Illyés Sándor Megjelenés: 1970
- Martis Zsombor: Egy skandináv út – Dánia oktatási rendszere (könyvanalitika) Wilheimné Ádám Ibolya: Dánia, oktatási rendszer ; Leonardo da Vinci program ; mezőgazdasági szakképzés ; modulrendszerű képzés ; modulrendszerű tervezés, Szakoktatás, 50/1. (2000)
- Mészáros István: Neveléstörténet : Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe . — Budapest : Osiris,
- Mezei Gyula-Benedek András: A közoktatás rendszere [változó iskolarendszerek, felügyelet, szakértői munka] / Mezei Gyula. - 7. átd. kiad. utánnny. (2005)
- Miből áll a skandináv odell?(http://mandiner.hu/cikk/20140401_mibol_all_a_skandinav_modellel)
- Mihály Ildikó: Iskolarendszerek Európában / Finnországi mozaikok/ Szakoktatás : az Országos Pedagógiai Intézet Szakképzési Igazgatóságának pedagógiai folyóirata.- 54. évf. 3. sz. / 2004 . 6-17. p.
- Mihály Ildikó: Világraszóló oktatási sikerek és ami mögöttük van: A PISA-vizsgálat finn eredményeiről . - In: Új pedagógiai szemle, ISSN 1215-1807 , 2003. (53. évf.), 12. sz., 92-94.
- Milyen ma a finn iskolarendszer? (<http://www.ofi.hu/tudastar/iskolarendszerek/milyen-ma-finn>)
- Németh Ágnes: Finnország oktatási rendszere / . - Budapest : OPKM, 1985. - 49 p. : ill. ; 21 cm. - (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadványai, Iskolarendszerek)
- Németh Szilvia: Tényekre alapozott oktatás egy finn integrált nevelést folytató alsó-középfokú intézményben Esettanulmány, Vesala, Helsinki 2011.
- Ormándi János : Összehasonlító pedagógia : Jegyzet a felsőoktatás és a pedagógus-továbbképzés résztvevői számára . — Gyula : APC-Stúdió, 2006
- Ormándi János: Nevelés Dániában. Módszertani Közlemények, 1994. 34/2. szám 103-106.
- Pénzes Éva: A finn csoda magyar szemmel - Tanulmányút a finnországi Ouluban . - In: Gyógypedagógiai szemle, ISSN 0133-1108 , 2009. (37. évf.), 4. sz., 284-287. p.
- Perjés István: Gyakorlatiasság, kreativitás és józan ész. A finn oktatás paradoxonjai? . - In: Új pedagógiai szemle, ISSN 1215-1807 , 2014. (64. évf.), 1-2. sz., 5-14. p.
- Pintér Róbert: A finn csoda titka : Castels, Manuel - Himanen, Pekka (2002): The information society and the welfare state - The Finnish model . - In: Információs társadalom , ISSN 1587-8694 , 2006. (6. évf.), 3. sz., 152-164. p.
- PISA jelentések /2000, 2003, 2012. évi eredmények
- Sahlberg, Pasi / A finn példa : mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából? / ford. Fazekas Dóra. - Budapest : Nemzedékek Tudása Kiadó, 2013
- Setényi János: A svéd modell : mítosz és valóság. Oktatókutató Intézet, Budapest 1990.
- Szabó Tamás Péter: Ahol divat tanárnak lenni. www.nyest.hu/hirek/ahol-divat-tanarnak-lenni- Finn tanárképzés 1. Nyelv és Tudomány, 2015. febr. 5.
- Torgyik Judit (szerk): Oktatási rendszerek Európában, Budapest : Krónika Nova, 2009,
- Wichmann, Lise: Dán tapasztalatok a felnőttoktatásban, Szakoktatás, 0273-5338. 45/4. (1995)
- Wilheimné Ádám Ibolya: A projekt-módszer alkalmazása a dán oktatási rendszerben Szakoktatás, 50/1. (2000)

KANDOLKA Zita

Mozaikok a holland közoktatási rendszerről

Pár személyes jellegű információ – mintegy bevezetesként

A 2007/2008-as tanévben, egy uniós program keretében, sikeres pályázat útján kerültem Hollandiába. A Voorthuisen városában működő Van den Bergh Általános Iskola hívott meg. Feladatom döntően az volt – mintegy a tanári kar tagjaként – hogy megismertessem a saját hazám kultúráját az ottani diákokkal. Ott tartózkodásom lehetőség volt arra is, hogy bepillantást nyerjek a holland oktatási rendszerbe és kultúrába. A Hollandiában eltöltött tanév, eddigi szakmai pályafutásom egyik legérdekesebb állomása volt. A helyi pedagógusközösség tagjaként aktívan részt venni egy másik európai ország pedagógiai munkájában, hatalmas élmény volt számomra. Ráirányította a figyelmemet arra is, hogy érdeklődéssel szemléljem az Európai Unió más országai és a hazai oktatási rendszer különbségeit és hasonlóságait.

A holland közoktatásról általában



1. ábra A tanári team Voorthuisenben

Hollandia területe 41 526 km², lakossága 16 500 000 fő, népsűrűsége 397 fő/km², és 12 tartományra tagolódik. Államformája 1815-ben lett alkotmányos monarchia, és 1848 óta parlamentáris demokrácia. A holland parlament tekintélyes befolyással rendelkező része, az Alsóház (Tweede Kamer), amelynek 150 tagját négyévente választják meg.

Hollandia egyik legfőbb jellemzője a liberális demokrácia, mind a mai napig koalíciós kormányok irányítják. Az oktatási intézmények fenntartói hálózata sokszínű, méltán büszkeség

tárgya az ottani szakemberek szemében. Régóta működnek itt az alternatív iskolák is, pl. Montessori, Waldorf, Jena-terv, Freinet, Dalton-terv. A holland oktatás a nemzetközi felmérések szerint is sikeresnek mondható. (Az Európai Unióban átlag felettinek számító holland eredmények a hazai eredményeket túlhaladják, de világviszonylatban csak átlagosak.) Az országban a tankötelezettségi korhatár 2007-ig 5 évestől 16 éves korig tartott, 2007 óta azonban 18 éves korig írja elő a tankötelezettséget a jogi szabályozás. Hollandiában az alkotmány rendelkezik arról, hogy az oktatásügyet a törvényhozás szabályozza, és a Központi Kormány irányítja. A Központi Kormány felelős a teljes oktatási rendszer fenntartásáért, a felügyeleti normák érvényesüléséért, valamint az oktatás szervezéséért és a vizsgáztatásért. Az oktatáspolitikai letéteményese az Oktatási és Tudományos Minisztérium, döntéseit egyeztetési és megvitatja az iskolafenntartókkal, a pedagógus szakszervezetekkel és a szülői és diákszövetségekkel. A tényleges oktatásért és annak tartalmáért hosszú időn át gyakorlatilag az intézmények feleltek, teljes mértékben gyakorolva ezzel szakmai autonómiájukat.¹

¹ Jelenleg – az iskolafenntartók, a pedagógus szakszervezetek, a szülői és diákszövetségek bizonyos belátásának és felvilágosult előre látásának köszönhetően – a holland oktatási rendszer nehézkesen ugyan, de elmozdulóban van egy sajátos centralizálódás felé, megtartva azonban a különféle társadalmi képviseletek befolyását az oktatásügyre.

A holland közoktatás finanszírozói és működtetői

Hollandiában bárki alapíthat közoktatási tevékenységet folytató iskolát, ha megfelel bizonyos követelményeknek. Az állam az oktatási költségeket fenntartótól függetlenül megtéríti, minden közoktatási intézmény esetében. A szülői (legtöbbször önkéntes) hozzájárulásokat nem számítva az oktatás teljesen ingyenes, vagy nagymértékben támogatott. Az oktatásfinanszírozásban – az állami szerepvállalás meghatározó jellege mellett – kiemelkedő fontosságú a gazdaság szereplőinek közreműködése, különösen a szakképzés megvalósításában. Itt található Európában az egyik legkiterjedtebb duális rendszer, ami átfogja a szakképzés minden szintjét, most már olykor a főiskolai képzést is beleértve.² Ez a konstrukció az, ami talán az egyik legdemokratikusabb rendszernek mondható Európában. A kormány ugyanakkor az oktatás teljes finanszírozása mellett – mint fentebb már említettük – előír bizonyos mennyiségi és minőségi normákat (például a minimum tanulói létszám is ilyen), amelyeknek meg kell felelnie az oktatási intézményeknek.

Az országban közel 80%-ban magán kézen vannak az iskolák. Ez összehasonlítva a magyarországi magán oktatási intézmények hozzávetőleges 10%-ával, nagyon nagy különbség. Hollandiában négy domináns iskolafenntartó és iskolaszervezeti hálózat működik, a katolikus és a protestáns egyházak, valamint a nem egyházi magánfenntartású és az állami. A kommunikációt konzultatív bizottságok segítik, amelyek minden iskolai szinten megtalálhatók. A holland minisztériumok és a holland oktatás szereplői között működő fórumok és egyeztetések – mint már a fentiekben említettem – nagy fontossági erővel bírnak az oktatáspolitikai irányelvek megfogalmazódása és az oktatás gyakorlati működtetésének területén. A helyi önkormányzatok is jelentős szerepet töltenek be az oktatási rendszerben, ugyanis a hozzájuk területileg rendelt oktatási intézményekben hatóságként működnek. Feladatuk – többek között – a tankötelezettség betartásának ellenőrzése, ezen kívül számos végrehajtási kötelezettségük van, valamint közreműködnek az állami fenntartás és működés finanszírozásának területén, mint koordináló és elosztó szerv.

A holland oktatási rendszer kialakulásáról



2. ábra

Forrás:

<https://eduardvanbrakel.files.wordpress.com/2014/12/diploma.jpg>

egyházi és más magán iskolák alapítását ellehetetlenítette. Elismerte ugyan a már

Hollandiában a 17. század elejéig nem volt kiforrt oktatási rendszer és az egyházak domináns szerepet játszottak az oktatás irányításában. Az ország tekintélyes egyetemei közismertek voltak és nagy számban fogadták a tanulni vágyókat szerte Európából. Ebbe a kialakult gyakorlatba az állam lassanként beavatkozott. Kezdetben csak a vallási világnézeti különbségekből fakadó ellentétek „kivédése” megelőzése érdekében, később – a polgárosodás előrehaladtával – lépésről lépésre haladva, átvette az oktatási rendszer teljes irányítását. Az első oktatási törvényt 1801-ben hozták Hollandiában, ami egyáltalán nem tükrözte a napjainkig jellemző liberális és decentralizált képet. Ez a törvény korlátozta a szabad iskolaalapítást és erősen beszabályozta az iskolák működését, tananyagát is. Az

²Volán Elektronika Zrt.: Tanulmány 15 európai uniós tagország szakképzéseiben alkalmazott pályakövetés módszereiről, a pályakövetés vizsgálatba bevont célcsoportokról, a tevékenységet megalapozó jogi szabályozásról, a pályakövetést segítő intézmények rendszeréről
http://site.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/Szakmai_anyag_15EUorsz_palyakov.pdf

meglévőket, de újak létesítésére csak ritkán, vagy egyáltalán nem adott lehetőséget. A 19. században a magán intézmények alapításának ügye parázs vitákhoz vezetett, aminek eredménye képen az 1848-ban elfogadott Holland Alkotmány már teret engedett az állami fenntartású intézmények mellett, többek között az egyháziaknak is. Ez az alkotmány szabadságot hirdetett az oktatásban és az állam szerepét az oktatási intézmények alkalmasságának ellenőrzésére redukálta. Az állami intézmények elszakadva az egyházi intézményektől, semleges világnézetű szellemben működtek tovább. Ez feszültséget teremtett, mivel az állam elzárkózva a magán alapítású iskoláktól, nem vállalt részt azok finanszírozásában, anyagiakkal csak az állami iskolákat támogatta. A feszültség a magasabb követelmények és az oktatás tényleges színvonala között egyre nőtt. A magán iskolák és egyházak érdekképviselői, a 19. század végére elérték, hogy az állam részben támogassa a nem államhoz tartozó oktatási intézmények működését is. Az általános nemzeti összefogás – ami felismerte, hogy a tolerancia a jövő útja – fordulatot harcolt ki a holland oktatási rendszerben. Az állam engedett a többségi akaratnak és követeléseknek, így létrejött az oktatás finanszírozásának egyenlősége, megszüntetve ezzel a társadalmi feszültségeket is ezen a területen. (Mivel a politikai irányzat általában is a kölcsönös türelemre és toleranciára épült, ez az oktatás területén is dominánsan jelentkezett). Az állami nyomásból végre kilépve megszaporodtak a magán fenntartású intézmények, melyek önálló arculattal rendelkeztek. Az 1900-as évek végére – mint fentebb már szó volt róla – a magán intézmények száma jócskán meghaladta az állami intézmények számát.

3. ábra

A nyilvános oktatás és a magánoktatás arányának változása 1860 és 1990 között

Év	Nyilvános oktatás	Magánoktatás
1860	79%	21%
1920	55%	45%
1950	27%	73%
1990	31%	69%

Forrás: KOPP ERIKA: Keresztény oktatás Hollandiában
<http://vigilia.hu/regihonlap/2000/5/kop0005.html#J2>

A holland oktatási rendszer felépítése

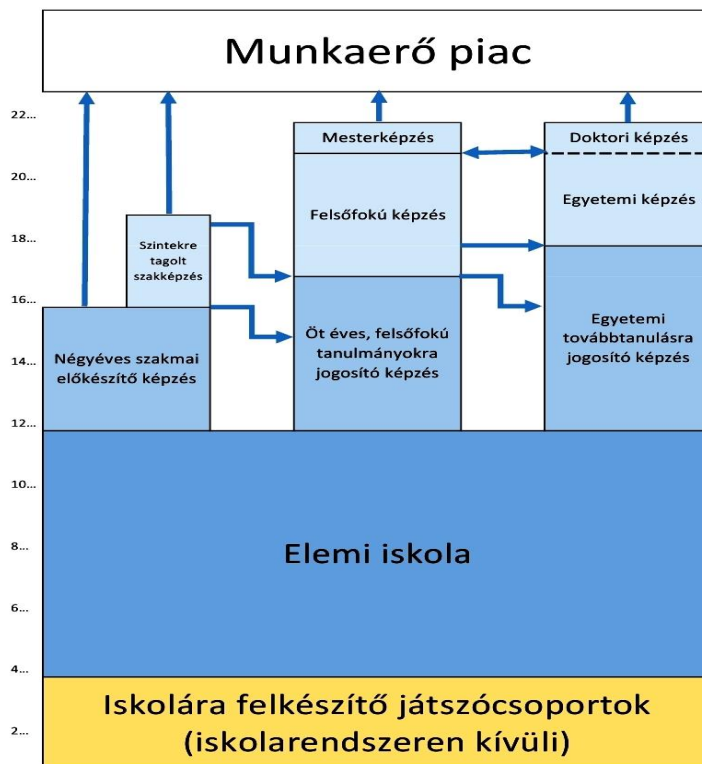
Az oktatási rendszer maihoz már hasonlatos, de kezdetben eléggé merev formáját 1985-ben vezették be. Ekkor jelent meg a nyolc osztályos elemi iskola. Ez az erősen behatárolt oktatási rendszer csak kevés átjárási lehetőséget biztosított a tanulóknak a közép-, illetve felsőfokú oktatás területén. Az elemi iskolában, a tanulók kb. 12 éves korában, a tanulmányi teljesítmény alapján, szinte már el is dőlt, hogy hol, és milyen szinten folytathatja tovább tanulmányait egy-egy tanuló.³

Ez a szelektáló gyakorlat és módszer – amellet, hogy nem volt praktikus és demokratikusnak sem volt nevezhető - hamarosan arra ösztönözte az oktatásfejlesztőket, hogy

³A rendszer működése hasonló volt az Egyesült Királyságban ma is alkalmazott 11+ vizsga néven ismertfelvételi eljáráshoz. (Részletesebben ld. Nagy Katalin: Konzervatívizmus és liberalizmus. Pályaválasztás és társadalmi mobilitás az Egyesült Királyság közoktatási rendszerében. Opus et Educatio 1. évfolyam 1. szám 60-64p.)

a középfokú oktatás és felsőfokú oktatás területén, az intézmények közötti átjárhatóság megkönnyítése irányában tegyék nyitottabbá a holland közoktatást. Az ezredfordulón az átjárható iskolarendszer megvalósulni látszott, Hollandia az oktatást kulcsfontosságú területként kezelve, tovább emelte annak színvonalát és sikeresen megvalósította annak megújított szerkezeti elképzeléseit.

4. ábra
Az iskolák átjárhatósága a megújulás után⁴

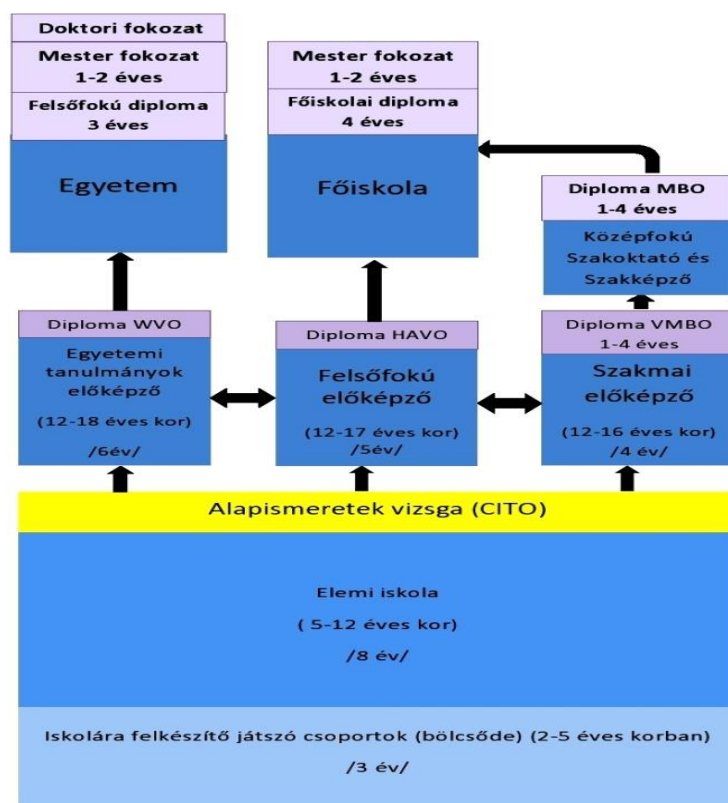


A költségvetésből az állam nagyarányú pénzüsszegeket különített el az oktatás számára és a megreformálás az elmúlt két évtizedben folyamatosan zajlott az országban. Az oktatáspolitikai jelenleg is lankadatlanul törekszik arra, hogy az oktatás színvonalának emelése érdekében, új és új reformokat, szabályokat vezethessen be, de az oktatást jelentő régi „gerinc”, ami tiszteletben tartja az autonóm és egyéni jogokat megmaradt. (Kezd ugyanakkor általánossá válni az a nézet, miszerint egy megfelelően centralizált és szabályozott rendszer vezet majd a cél eléréséhez, vagyis a holland oktatás átütő minőségi javulásához.) Ezek a nézetek egyelőre csak óvatosan és kis lépésekben valósulnak meg a liberális demokrácia államában.

⁴<http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=hu&a=http%3A%2F%2Fhistoforum.net%2Fhistory%2Fsystem.htm>

5. ábra

A holland oktatási rendszer felépítése és a megszerzhető végzettségek 2009



Forrás: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/>

Hollandiában a tankötelezettség 5 éves korban kezdődik, de az alapfokú oktatásban régóta bevett gyakorlat az elemi iskolát már négy éves korban elkezdni, mivel erre adottak a jogszabályi lehetőségek. A négyévesnél fiatalabbak játszó csoportokba járhatnak, kicsit hasonlóan a hazai bölcsődei ellátáshoz (2-4 éves korban). Az ilyen, korai iskola előtti nevelést, oktatást ellátó intézmények⁵ gyakran az iskolai életre való felkészítést is vállalják, azonban kevés kivételtől eltekintve ezek nem ingyenes, nem alanyi jogon járó szolgáltatások. Az általános iskolák⁶ előkészítő csoportban kezdődnek, az előkészítő oktatás az elemi oktatás részeként, 4-től 6 éves korig tart.⁷ Az előkészítő szakasz legfontosabb feladata bevezetni a gyerekeket az iskolai életbe és a számok betűk, fogalmak, viselkedési normák világába. Maga a szorosabban vett általános iskolai oktatás 12 éves korig tart és vizsgával zárul. A vizsgaköteles tantárgyak (többek között a matematika, egészségügyi ismeretek, angol nyelv, holland nyelv és történelem) tartalmát és a minimum követelményeit, amiknek a tanulónak meg kell felelniük az oktatás végére, ma már erősen szabályozzák. A tanulmányok végén közel 15 tantárgyból vizsgázhatnak már a tanulók, de a vizsgatárgyak a fent említett kötelező elemeken kívül, szinte szabadon variálhatóak, szem előtt tartva a folytatni kívánt tanulmányok szakmai jellegét, a továbbhaladás bemeneti elvárásait, a tehetség és érdeklődés

⁵VVE, voor- en vroegschoolse educatie/ Kidergarden, Early Childhood Education

⁶BAO, basisonderwijs, Elementary School, Primary School - elemi általános iskola

⁷Ez nagyjából megfelel a magyar óvodák vegyes csoportjainak, de nem önálló, egy elemi iskola keretein belül működnek.

irányát. A kötelező tárgyak tanítási módszereiről még mindig az iskolák határoznak, sőt, ezen felül választhatnak, hogy mivel és hogyan bővítik a tanítandó tantárgyaik körét.

A sajátos nevelési igényű tanulók Hollandiában más utat járhatnak be tanulmányaik alatt. Az integrált képzés itt választható, de nem kedvelt forma. A szülők a sajátos nevelési igényű gyerekeket speciális iskolákba járatják inkább, ahol hozzájuk igazodó tanterv szerint tudják elsajátítani a sajátosságaikhoz adekvát tananyagokat. Az általános iskolától, egészen a felsőfokú szakmai, vagy elméleti képzésű intézményekben is tanulhatnak speciális körülmények között⁸.

Néhány évvel ezelőtt, az általános iskola után egy fél éves pályaorientációs felkészítő képzésen kellett részt venniük a tanulóknak. Ez mára megváltozott, ezt az eredeti funkcióját a régi formájában már nem tölti be. Az oktatás következő szintjén már szerteágazó, meglehetősen szelektív továbblépési lehetőségek állnak rendelkezésre. Markáns tulajdonsága a holland oktatási rendszernek, hogy a különböző tanulmányi utak hierarchikusan követik egymást, amelyek között – mint ahogyan azt fentebb már említettük – az átjárás a képzés közben is (bizonyos feltételek mellett) lehetséges.

A tanulók az elemi iskola elvégzése után választhatnak az általános és a szakképzés között. Lehetőségük van – a középfokú oktatás területén belül – hat éves, egyetemi képzésre jogosító tanulmányokra⁹, vagy öt éves szakfőiskolai tanulmányokra jogosító képzésre¹⁰. A magyar motivációs gyakorlattal ellentétben – számomra meglepő módon – a hollandok többsége nem a magasabb iskolai képzéshez vezető útra lép még akkor sem, ha eredményei alapján, vagy a rendszernek köszönhetően lehetősége lenne rá.

Kimutatások szerint legtöbbször a négy éves (VMBO) szakmai előkészítő képzésben vesznek részt és mindössze kb. 15% választja az elméleti általános képzést.¹¹ Igaz, hogy Hollandiában a magasabb szintű tanulmányok jóval nehezebben járható képzési utat jelentenek, mint általában más országokban. A különböző szintek között nagy az eltérés a követelményeket illetően. Aki a holland rendszerben tovább tanul a felsőfokú képzésben¹² (aminek folytatásaként elérhető a mesteri fokozat), az eljuthat a legmagasabb szintű tanulmányokig,¹³ az egyetemi, vagy főiskolai képzésig, aminek végén elérhető a doktori fokozat.¹⁴

⁸SBAO: *speciaalbasisonderwijs*/ Specialprimaryeducation - Speciális általános iskola; SO: *speciaalonderwijs*/ Specialeducation - speciális általános képzés; VSO: *voortgezet-speciaalonderwijs*/ Secondaryspecialeducation – középfokú speciális képzés

⁹VWO, *Wetophetvoortgezetonderwijs*, Pre-universityeducation - Egyetemi továbbtanulásra jogosító előkészítő képzés

¹⁰HAVO, *hogeralgemeenvoortgezetonderwijs*, General SecondaryEducation - öt éves, főiskolai tanulmányokra jogosító képzés

¹¹ Ez a jelenség is hasonló az Egyesült Királyságban tapasztalható továbbtanulási pályaképekhez.

(Részletesebben ld. Nagy Katalin fentebb hivatkozott írását. Opus et Educatio 1. évfolyam 1. szám 60-64p.)

¹²HBO: *hogerberoepsonderwijs*, Professional Higher Education - Felsőfokú képzés,

¹³WO: *wetenschappelijkonderwijs*, Academichighereducation - egyetemi képzés

¹⁴<http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=nl&to=hu&a=http%3A%2F%2Fwww.government.nl%2Fissues%2Feducation%2Fprimary-education>

A holland szakképzésről

6. ábra



Forrás: <http://www.bonque.nl/blog/het-nederlands>

A szakképzés ebben az országban a kilencvenes évek vége óta jól bevált rendszerként működik. A 90-es években a szakmajegyzék felülvizsgálata után, elindult a moduláris képzés. Az országban sokrétű képzési rendszert alakítottak ki, nagy hangsúlyt fektetve az egyéni döntésre és felelősségre. Az átjárhatóság és a modularitás – amelyeket csak egy-egy szint befejezése után vesznek figyelembe – kompenzációs, változtatási lehetőséget biztosítanak.¹⁵ A tanulók a túlnyomóan gyakorlati képzésű intézmények keretein belül a szakma saját környezetében sajátíthatják el az ismereteket, az emellett működő (választható), túlnyomóan elméleti képzés hasonló a magyar rendszerben általánosan megszokott szakmai képzéshez.

Az iskolaelhagyás és lemorzsolódás megelőzése érdekében Hollandia egy regisztrációs rendszert működtet. A fiataloknak 23 éves korukig rendszeresen jelezniük kell, hol tartanak tanulmányaikban és szükség esetén segítséget, ösztönzést kapnak az oktatási rendszerbe való visszataláláshoz, vagy a továbbhaladáshoz. A regisztrációs rendszerrel a kapcsolattartás 18 éves korig kötelező, és ezzel nagymértékben hozzájárul a szakképzettség megszerzéséhez, valamint a sikeres elhelyezkedéshez a munkaerő piacon. Bár a tankötelezettség az országban 18 éves korig tart, de a fiataloknak 16 éves koruk betöltése után lehetőségük van, ún. részidős képzésben tanulni. Ez azt jelenti, hogy a tanulás mellett már munkát tudnak vállalni, vagy más tanulmányi utakat tudnak bejárni. Így a jog által garantált bérminimummal teljes értékűen megjelenhetnek a munkaerő piacon, és tanulmányaik alatt is szert tehetnek igazolható (figyelembe vett) szakmai gyakorlatra. Hollandiában az elemi általános iskola elvégzése után a tanulók közel 75%-a választja a szakmai továbbtanulást.

A szakmai képzés első lépcsője a négy éves szakképzési előkészítő iskola.¹⁶ Ennek elvégzése után kezdenek meg középfokú szakmai tanulmányaikat. A 16-20 évesek, a szakképzés területén négy szintre tagolódóan tanulhatják a holland szakképzési jegyzék szerinti 700-nál is több szakmát. Itt is választási lehetőségük van a túlnyomóan gyakorlati (üzemi, vagy gyári) BBL képzés¹⁷, vagy a túlnyomóan elméleti BOL oktatási forma¹⁸ között. A BBL tömbösített formájú szakképzésben a gyakorlat aránya több mint 60%, míg a BOL hagyományos képzési forma esetén a gyakorlat aránya 20%.

¹⁵ Volán Elektronika Zrt.: Tanulmány 15 európai uniós tagország szakképzéseiben alkalmazott pályakövetés módszereiről, a pályakövetéses vizsgálatba bevont célcsoportokról, a tevékenységet megalapozó jogi szabályozásról, a pályakövetést segítő intézmények rendszeréről

http://site.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/Szakmai_anyag_15EUorsz_palyakov.pdf

¹⁶VMBO, *voorbereidendmiddelbaarberoepsopleiding*, Pre-vocational secondary education - Négy éves szakmai előkészítő képzés

¹⁷BBL/MBO, *beroepsbegeleidende leerweg / middelbaarberoepsopleiding*, Block day release in vocational education / secondary vocational (- tömbösített formájú szakképzés 60% fölötti gyakorlati aránnyal)

¹⁸BOL, *beroepsopleidende leerweg*, Full-time vocational programmes - elmélet orientált szakmai képzés

A holland szakképzés átalakítása után ez a kezdeti forma is változóban van, a fiatalság által választható különböző stratégiai utak folyamatosan bővülnek. E meglehetősen szövevényes folyamatok eredményeként létrejött egy vegyes képzési stratégia, amely általános képzési elemeket ötvöz a szakképzési elemekkel, ez utóbbiak javára eltolódva. Ebben a formában heti tíz óra a gyakorlati szakképzés. E forma mellett létezik még a szakképzés-orientált stratégia, amely a rövid távú középfokú szakképzésben¹⁹ való részvételt teszi lehetővé, heti kb. 6 órás gyakorlati képzéssel összekapcsolva és a hosszú távú szakképzés-orientált stratégia, amely a hosszú távú szakképzésben való részvételt (HBO) alapozza meg. Itt a gyakorlat is több: kb. heti húsz óra.²⁰

A holland szakképzési intézmények jellemzően különféle szinteken, különböző szakmákat oktató gigantikus méretű oktató központok, amelyek általában 2000 körüli tanuló létszámmal rendelkeznek. Ennek egyrészt gazdasági okai vannak, de a továbblépés és a tanulmányi útváltás lehetőségének megkönnyítése érdekét is szolgálják. Az ország szakképzésében regionális szinten a Regionális Oktatási Centrumok (ROC) és az Agrár Oktatási Centrumok (AOC) dominálnak. Az állami intézmények mellett működnek magántulajdonban lévő képzési központok is, ilyen a Paepon országos szervezet, amelynek kb. száz intézménye van. „A ROC-ok szakmai irányítását olyan Intézményi Tanács (board) végzi, amelyben különböző szervezetek, intézmények (például a helyi önkormányzatok, cégek, vállalkozások, egyházi szervezetek) képviseltetik magukat. Feladatuk a kapcsolattartás a munkaadói és munkavállalói szervezetekkel, valamint intézményi szinten a képzésben szereplő szakmacsoportok, tananyagok, tantervek meghatározása. A képző központ irányítási feladatait a board-ok alatt elhelyezkedő management, mint a ROC igazgatósága végzi. Ugyanolyan bürokráciával rendelkezik, mint bármely más, a magánszektorban tevékenykedő vállalkozás. Pénzügyi finanszírozása nagyrészt az Oktatási Minisztériumon keresztül zajlik. A kapott pénzügyi összeget saját belátásuk szerint használhatják fel, a ROC-ok, beszámolási kötelezettségük sincsen. Amennyiben felnőttképzésben is részt vesznek ezek a képző központok, a Munkaügyi Minisztérium is hozzájárul a költségekhez. Az adott intézmény bevételeinek maximum 40%-a származhat egyéb tevékenységből – például cégeknél végzett tréningek bevétele -, de ez általában nem haladja meg az 5%-ot. Minden regionális képzési központ képviselteti magát az országos szintű szakképzési tanácsban. Hasonló jellegű tanács fogja össze a mezőgazdasági intézményeket. A magánoktatásban az ezeknek megfelelő szervezet a Paepon.”²¹

Ezekben a szakképző intézményekben megszerezhető szakképzési szintek a képzések végén:

- Alsóbb szakképesítés, vagy asszisztensi szint
- Alap-szakképesítési szint
- Szakképesítés
- Középfokú szakképzési szint (Aki ezt a szintet eléri, az tanulmányait magasabb szinten is folytathatja).

A képzések végén a felsőfokú szakképzés után a mester szint elérhető ugyan, de ehhez be kell járni az eddig előírt összes tanulmányi utat.

¹⁹MBO1,2,3,4: middelbaarberoepsonderwijs , Vocationaleducation – Négy szintű szakképzés

²⁰Volán Elektronika Zrt.: *Tanulmány 15 európai uniós tagország szakképzéseiben alkalmazott pályakövetés módszereiről, a pályakövetéses vizsgálatba bevont célcsoportokról, a tevékenységet megalapozó jogi szabályozásról, a pályakövetést segítő intézmények rendszeréről/*
<https://www.nive.hu/.../Szakkepzesi.../Szakkepzesi.../DL.php?...>

²¹Platform van Aangewezen/Erkende Particuliere Onderwijsinstellingen in Nederland/ Elismert magán oktatási intézmények Hollandiában.

A felnőtt képzés Hollandiában²² szintén a központi intézményekben zajlik. Sajátossága a holland szakoktatásnak és vizsgarendszernek, hogy a szakképzést az első 5 évig az állam finanszírozza, de a gyakorlati képzés és vizsgáztatás költségeinek nagyobb részét a gazdaság vállalja magára. A vállalkozások közel egyharmada vesz részt az oktatásban és biztosít „gyakorlati terepet” a tanulóknak. Érdekesség még a holland szakképzésben, hogy kapcsolódik hozzá egy ún. pályakövető rendszer, amelynek célja az, hogy évente adatokat szolgáltatson a szakmai végzettséget szerzett fiatalok munkaerőpiaci helyzetéről, bevélsükéről.²³

A holland oktatási rendszer jövőképéről



7. ábra

Forrás: <http://www.vu.nl/en/programmes/studying-at-vu/dutch-education/>

Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ kiadványainak keretében megjelent, helyzetkép és tervek melyekben az európai országok képzését hasonlítják össze, még inkább bepillantást nyerve a holland oktatási rendszerbe megállapítható, hogy Hollandia is a folyamatos változás útját járja.

Az ország következetesen szeretne javítani oktatásán, amelynek érdekében szüntelenül törekszik a megújulásra. Az európai unió „zászlói alatt” a többi európai országhoz hasonlóan közös célok megfogalmazásával hasonló elvek mentén halad és újul tovább, szándéka szerint pozitív irányba befolyásolva a kulturális és társadalmi alakulást az oktatáson keresztül. A jövőkép az unión belül egységesnek mondható. Az európai uniós oktatási stratégia a 2010-től, 2020-ig tartó időszakra megfogalmazta az irányvonalat, a tagországok oktatásának közös céljait, aminek következtében számítani lehet a holland oktatási rendszer további átalakulására²⁴. A tervek között szerepel az általános iskolától kiindulva egy választható gyakorlatorientált képzés, ami egészen az elemi általános iskolától kezdi el felépíteni a szakmai képzést, sajátos pedagógiai és képzési programmal. A szakmai képzést a különböző területek kiemelésével folytatnák, maximálisan tekintettel a munkaerőpiac különböző igényeire. Az elképzelések szerint az alapoktatást hat képzési formában lehet majd választani, az alábbi iskolatípusok közül (alacsony és magasabb szintű képzési formában):

- A gyakorlati oktatás (VMBO GL)
- Alsó szintű képzés (alsó-BBL)
- Elmélet orientált képzési út (alsó-KBL)
- Elmélet központú képzés (VMBO-TL)
- Főiskolai tanulmányokra jogosító képzés (HAVO)
- Gimnázium (VWO)

²²BVE: *MiddelbaarBeroepsopleidingen* VolwassenenEducatie, Secondaryvocationaleducation and adulthoodeducation- Szakképzés és felnőtt képzés

²³Volán Elektronika Zrt.: Tanulmány 15 európai uniós tagország szakképzéseiben alkalmazott pályakövetés módszereiről, a pályakövetéses vizsgálatba bevont célcsoportokról, a tevékenységet megalapozó jogi szabályozásról, a pályakövetést segítő intézmények rendszeréről

http://site.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/Szakmai_anyag_15EUorsz_palyakov.pdf

²⁴Europa 2020 in Nederland : http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/nederland/country-specific-recommendations/index_nl.htm

A felsőfokú képzésben megjelenik majd a tervek szerint egy nyitott egyetem, amin indítása szerint bárki képezheti magát. A holland tervek szerint az oktatás szerkezete várhatóan bonyolultabb és szerteágazóbb lesz, ugyanakkor színesebb képzési palettával fog rendelkezni, de ez már a jövő kihívása a holland oktatási rendszer számára.²⁵

Felhasznált források

- Ballendux-Bogyay Mária: *Hollandia magyar szemmel* - Budapest: Akad. K. 2008
- Blaauwendraat, Evert: *A klasszikus oktatástól a személyre szabott oktatásig : Az oktatás és a képzés megújítása Hollandiában- A pedagógusképzés megújítása.* - Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 2006. - p. 18-36.
- Boot, Anneke: *A civil társadalom és az oktatás Nyugat-Európában: Hollandia* - Új Pedagógiai Szemle 45. évf. 1. sz. (1995), p. 75-79.
- Europa 2020 in Nederland : http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/nederland/country-specific-recommendations/index_nl.htm
- Kandolka Zita: *Magyarország, Románia és Hollandia oktatási rendszereinek összehasonlító elemzése c. szakdolgozat*, BME GAZDASÁG- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék - Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzési szak, Budapest 2014 (pp.35-42)
- Kopp Erika; [ford. Kiss Gabriella]: *A pedagógusképzés megújítása : A Reformpedagógiai Kutatócsoport kiadványa*, Budapest, Gondolat K., 2006
- <http://refernet.hu/szakkepzes-az-europai-unioban/>
- <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8065>
- <http://www.microsofttranslator.com/BV.aspx?ref=IE8Activity&a=http%3A%2F%2Fwww.iamexpat.nl%2Fread-and-discuss%2Feducation%2Farticles%2Foverview-dutch-school-system-part-one>
- Volán Elektronika Zrt.: *Tanulmány 15 európai uniós tagország szakképzéseiben alkalmazott pályakövetés módszereiről, a pályakövetés vizsgálatba bevont célcsoportokról, a tevékenységet megalapozó jogi szabályozásról, a pályakövetést segítő intézmények rendszeréről* -
- http://site.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/Szakmai_anyag_15EUorsz_palyakov.pdf
- <http://www.freedutch.nl/node/45>
- <http://www.vu.nl/nl/opleidingen/index.asp>
- <http://www.bonque.nl/blog/het-nederlands>
- <http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=nl&to=hu&a=http%3A%2F%2Fwww.government.nl%2Fissues%2Feducation%2Fprimary-education>
- <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/>
- http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/geldigheidsdatum_23-10-2014
- Houdende Wet op het basisonderwijs-
- http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/geldigheidsdatum_23-10-2014
- <http://egykisfoldrajz.freeiz.com/Hollandia.html>

²⁵ <http://refernet.hu/szakkepzes-az-europai-unioban/>

HERCZEGHNÉ Orbán Éva Melinda

A szerb nemzeti kisebbség jogainak érvényesítése a magyarországi köznevelésben (2014)

Több mint harminc éve tanítok, és mint pedagógust mindig is érdekelt milyen lehet egy kisebbségi, nemzetiségi iskolában tanítani, miben azonos és miben más a többségi magyar iskolákhoz képest. Munkámban szeretném bemutatni a szerb nemzeti kisebbség jogainak érvényesülését a mai magyar köznevelés rendszerében, és rajtuk keresztül érzékeltetni, hogy a nemzetiségi nevelés-oktatás hozzájárul az ország kulturális sokszínűségének a fenntartásához és megőrzéséhez. Ezért intézményeik működtetése, elért eredményeiknek a megtartása, valamint a fennmaradásukhoz szükséges feltételek biztosítása és javítása kiemelten fontos közérdek.

Változások napjainkig

Magyarországon a történelmi megrázkódtatások, a határátaszabások, a kitelepítések, az erős asszimilációs kényszer és a vegyes házasságok következtében a kisebbségek létszáma radikálisan lecsökkent. A kisebbségi, nemzetiségi lét alapvető, megkülönböztető jegyei: a saját anyanyelv mindennapos használata, a nemzetiség tárgyi- és szellemi kultúrájának és hagyományainak ápolása, az ünnepi szokások, az életvezetési módok és a vallás gyakorlása mára beszűkült a többségbe olvadásnak köszönhetően, és egyre elterjedtebb lett az egynyelvűség, vagyis a kisebbség anyanyelvévé is a többségi anyanyelv válik. Ezzel együtt jár kultúrájuk térvesztése és eltűnésének veszélye is. Régen az ilyen közösségekre jellemző tudás és tradíció, valamint a beleszületés kijelölte a nemzetiségi, kisebbségi csoporthatárokat. A modernizációnak köszönhetően a kisebbségi kultúra jelentős része már elveszett és elmosódottá tette ezeket a határokat. Amit valamikor az egyén az elsődleges szocializálódása során a családjában és a baráti-, illetve a lakókörnyezetében sajátított el, az mára iskolai tananyag, és másodlagos szocializáció során megtanulandó lecke illetve szabad identitásválasztás lett. Pedig mindegyik nemzeti és etnikai kisebbség saját nyelvével, történelmével és kultúrájával színesíti, gazdagítja Magyarországot. Így a 21. századra a nemzetiségi és etnikai identitás megőrzése, védelme és ápolása kiemelt feladattá vált.¹

A szakdolgozati kutatásom arra irányult, hogy megismerjem, mennyire érvényesülnek a szerb kisebbség nemzetiségi neveléshez-oktatáshoz való jogai a mai magyar köznevelés rendszerén belül. A feltevéseim a következők voltak:

- a) a hatályos jogi szabályozás kielégítően biztosítja a szerb nemzeti kisebbség számára a nemzetiségi neveléshez-oktatáshoz való jogait, és ezek a jogok a gyakorlatban is megvalósulnak, érvényesülnek;
- b) továbbá a hatályos jogi szabályozás biztosítani tudja a nemzetiségi nevelés-oktatás magas színvonalát;
- c) a szerb nemzetiségű tanulók magas szinten tudják elsajátítani nemzetiségi anyanyelvüket, megismerhetik nemzeti értékeiket, gyakorolhatják kultúrájukat, és ezáltal megtalálják és megőrzik identitásukat, hagyományaikat, elfogadják és másoknak is megmutatják nemzetiségük értékeit.

Az alkalmazott kutatás során a kutatási témában legjártasabb, leghitelesebb ismeretek birtokában lévő két személlyel készítettem interjút: a budapesti Nikola Tesla Szerb Tanítási

¹ BINDORFFER Györgyi: Jövevényektől az államalkotó tényezőig; Nemzetiségek és nemzetiségpolitika Magyarországon 1790-től napjainkig. p.1. [2014.05.06] <<http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/184992660.pdf>>

Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium igazgatójával, Dr. Lásztity Jovánkával, az iskolát fenntartó Szerb Országos Önkormányzat elnökével, és Szerb Nemzetiségi Szószólóval, Alexov Lyubomirral. A következők az általuk elmondottak tömör összegzése.



Az 50-es évekig Magyarországon több szerb felekezeti iskola volt. Az államosításig a szerb iskolák 200 éven keresztül egyházi iskolaként működtek, és minden iskolában a szerb volt a tanítás nyelve. Az államosítással ezeket zömében megszüntették, körzetesítették, és az összevont iskolákat egyre kevesebb helyen engedélyezték. Így a szerb gyerekek zöme bekerült a magyar iskolákba, és ott a szerb nyelvet, mint idegen nyelvet tanulhatták. Először ugyan az órarendbe építve, de aztán csak kapcsolt órában, majd csak szakkörön, és végül sehogy. Ez nem működött így jól, és a szülők is hibáztak, mert amikor az angol és a szerb nyelv közül lehetett választani az iskolákban, akkor sokan az angolt választották, mondván, hogy szerbül majd otthon megtanul a gyerekük. Ennek következtében sok helyen eltűntek a szerb iskolák az oktatásból.

A jelenleg Magyarországon élő szerb nemzeti kisebbségről elmondható, hogy az ország területén belül szórványban él, és sehol sem alkot többséget. Általános probléma az adott településeken ott, ahol szerbek élnek, hogy számukra külön óvodai csoportokat vagy általános iskolai osztályokat tudjanak kialakítani. Ezért általában területi, illetve országos beiskolázású intézményeik vannak. Ezeknek a nagy, konglomerált intézményeknek az egyetlen esélye, hogy az általános iskola első osztályában megfelelő számú diákjuk legyen csak az, ha van az intézményeknek saját óvodája. Egyrészt a helyi kötődés miatt, másrészt pedig a Nemzetiségi NAT szerint a nemzetiségi iskolákban, a tannyelvű, kéttannyelvű iskolákban az első évben az anyanyelvet és az anyanyelv írását, olvasását tanulják a gyerekek. Az ő esetükben ez a cirill betűs írást és olvasást jelenti. A gyerekek csak a második osztálytól ismerkednek meg a latin betűkkel és a magyar írással, olvasással. Ezért a beíratott gyerekek közül, aki valamilyen okból nem beszél szerbül, pl. nem járt szerb óvodába, nem tudja követni a tanítást. Sőt, tele lesz kudarcélményekkel, ami nem hogy a nemzetiségi kötődését erősítené, hanem inkább taszítja, és nem akar majd odajárni. Ezért a szülő végül a többségi magyar iskolába átíratja.

Hazánkban jelenleg tíz településen működik a szerbeknek nyelvoktató iskolájuk, és négy településen pedig szerb tannyelvű: Battonya, Deszk, Lórév és Budapest, Rózsák tere. Ezek közül az utóbbi években a Szerb Országos Önkormányzat fenntartásába került három iskola: a battonyai, a lórévi és a budapesti. Így ezekben az iskolákban teljesen megoldódtak a működési feltételek, mindenre jut anyagi fedezet, nagyon jók a körülmények és magas a szakmai munka színvonala. A Szerb Országos Önkormányzat azért vette ki a jelenlegi KLIK rendszerből ezeket a tannyelvű iskolákat, hogy együtt maradjon az óvoda, az általános iskolával és a gimnáziummal. Nem akarták ezen központi intézményeik szétdarabolását engedni, mert ettől szétesett volna az évtizedek alatt kialakult és jól bevált iskolarendszerük. Kiemelendő az is, hogy a nemzetiségi létnek a kulturális értékeit is közvetítenie kell a szerb iskoláknak, tehát a névre, a gyökereik megőrzésére, a szerb hagyományok ápolására és a pravoszláv vallásra is nagyon nagy hangsúlyt fektetnek. A szerb tannyelvű nemzetiségi iskolák nemcsak köznevelési intézmények, hanem ezek nemzetiségi bázisintézmények is. Az iskolákban rendszeresen tartanak különböző szerb rendezvényeket, színházi előadásokat, filmvetítéseket, irodalmi esteket.

Törvényi szabályozás

Magyarországon a szerb nemzetiségi iskoláknak a magyar iskolarendszer részeként tartalmi szempontból illeszkedniük kell a magyar oktatásügybe, illetve az egész rendszerbe. A jogi szabályozásban sincs kivétel, tehát a nemzetiségi iskolákra is lényegében ugyanazok a szabályok vonatkoznak, valamint plusz szabályok is, de csak pozitív értelemben:

Magyarországon a 2010. évi kormányváltást követően új nemzetiségi, köznevelési és felsőoktatási törvényt alkotott az Országgyűlés. Megújultak a nevelést, oktatást meghatározó dokumentumok, beleértve a Nemzeti alaptantervet, a kerettanterveket, a nemzetiségi óvodai nevelés és a nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás irányelveit, valamint a nemzetiségi nyelvi és népismereti kerettanterveket. Továbbá a nemzetiségi gyerekek számára biztosítani kell a népismeret tárgykörébe tartozó ismeretanyagok elsajátítását, így különösen a nemzetiség és az anyaország történelmének, irodalmának, földrajzának, kulturális értékeinek és hagyományainak, a nemzetiségi jogok és intézményrendszerek megismerését.

A nemzetiségi köznevelési intézményeket is érintették a jogszabályi változások. A nemzetiségi óvodai nevelés továbbra is a helyi önkormányzatok kötelező feladata maradt, viszont az új jogszabály, a nemzetiségi iskolai nevelést-oktatást az állam kötelező feladatává tette. Az Alaptörvényben megfogalmazottak szerint, az új nemzetiségi- és nemzeti köznevelési törvénynek pedig biztosítani kell a nemzetiségi nevelés-oktatás megszervezését és fenntartását. A nemzetiségi anyanyelvű és anyanyelvi közneveléshez, az anyanyelvű pedagógusok képzését és továbbképzését is az állam feladatává tette. E feladat keretében az államnak támogatnia kell a nemzetiségek anya-, illetve nyelvvországból érkező oktatók magyarországi vendégtanári alkalmazását is.²

2013. január 1-től a nemzetiségi iskolák működtetését is a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ vette át, az iskolaépület tulajdonjogával rendelkező, helyi önkormányzattal együttműködve. A köznevelési törvény 74.§ (7) bekezdése azonban kimondja, hogy a nemzetiségi önkormányzatok, a nemzetiségek által lakott településeken, a nemzetiséghez tartozók óvodai nevelésére és iskolai nevelésére-oktatására létrehozott intézmények fenntartói jogát, köznevelési szerződéssel átvehetik a települési önkormányzatoktól, vagyis az államtól. Ebben az esetben a kisebbségi önkormányzatok a költségvetési törvényben meghatározott nemzetiségi fenntartói támogatást és hozzájárulást is igényelhetnek, hogy az általuk átvett közoktatási intézmények működtetését biztosítani tudják. Továbbá pályázatokat nyújthatnak be az anyaországgal való kapcsolattartáshoz, a nemzetiségi tankönyvek beszerzéséhez, és a pedagógiai szakmai szolgáltatások igénybevételéhez. Valamint kiemelt támogatásban részesülnek a teljes anyanyelvű, illetve a kétnyelvű iskolák, és a felmenő rendszerben nemzetiségi kétnyelvű oktatásra áttérő intézmények is. Az elsőtől a nyolcadik évfolyamig a nemzetiségi nevelés-oktatásban, az állam biztosítja, hogy a tanulók számára a tankönyvek térítésmentesen álljanak rendelkezésre.³

Hazánkban a nevelés-oktatás nyelve a magyar nyelv, de a nemzetiségi óvodákban és iskolákban részben vagy egészben a nemzetiségek nyelve. A nemzetiségi iskolák, a pedagógiai programjukat a 17/2013. rendelet 4. mellékletében meghatározott Nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás feladatai alapján készítik el. Az iskola pedagógiai programjának és helyi tantervének tartalmaznia kell a nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi népismeret oktatását az első évfolyamtól a tizenkettedik évfolyamig. Ezekben az iskolákban a népismeret tanítását önálló tantárgyként, és anyanyelven kell megoldani.⁴

A közoktatási tárca kiemelt feladatának tekinti, hogy kétoldalú egyezményekkel biztosítani tudja a magyarországi nemzetiségi fiatalok számára, a magyar ösztöndíj lehetőségeket az anyaországi teljes idejű felsőoktatási képzésekre, részképzésekre, nyelvi-módszertani és szaknyelvi pedagógus-képzésekre, valamint a doktorandus képzésekre. Azt is biztosítani kell, hogy a nemzetiségi gyerekeknek továbbra is legyen lehetőségük anyaországi programokon való részvételre. A nemzetiségi fiatalok esélyegyenlőségét a továbbtanuláshoz, állami ösztöndíjjal, illetve részösztöndíjjal támogatja.⁵

² 2011. évi CLXXIX törvény 23.§ (2),(4)

³ Nkt.46.§ (5)]

⁴ 17/2013. rendelet 5.§

⁵ BALOG Zoltán: J/12618. számú beszámoló a Magyarország területén élő nemzetiségek helyzetéről 2011-2013. Budapest, 2013. p.20-24. [2014.05.19.] <<http://www.oslovma.hu/XXX/NemzBesz.pdf>>

Aktuális feladatok

Ilyen kisszámú szerb nemzetiségi iskola mellett a szerb nemzetiségi közoktatás, köznevelés, megoldottnak tekinthető. Azt a kultúrát és az oktatást, ami a szerb kisebbséghez tartozik, lényegében a Szerb Országos Önkormányzat által működtetett Szerb Kulturális és Dokumentációs Központ, a Kutatási és Tudományos Intézet, valamint a Pedagógiai és Módszertani Központ létrehozásával teljességgel lefedték. Olyan finomításokra azonban még szükségük lenne, hogy biztosított legyen számukra a kétnyelvű adminisztráció és a gyerekek számára kiadható kétnyelvű bizonyítványok. Bár ez törvényileg most is előírás, mégsem könnyű ilyen nyomtatványokat beszerezni.

A tankönyvkiadásban és a tankönyvpiacon jelentős a lemaradásunk a nemzetiségi tankönyvek rovására. Magyarországon, amikor végbemegy egy köznevelési reform, esetleg változik a NAT, a kerettantervek, vagy változnak az irányelvek, akkor a magyar nyelvű tankönyveket ehhez igazítják, de senki nem gondol arra, hogy mi lesz a nemzeti iskolákkal. Mindig is volt egy 4-5 éves fáziskésés, mire az új magyar tankönyveket szerbre lefordították és kiadták. Rosszabb esetben, még el sem készültek a fordítással és a kiadással, már jött egy újabb változtatás, egy másik kormányzat, másik stratégiával, újabb jogi szabályozásokkal és újabb tankönyvekkel.

A tankönyvhelyzet néhány évvel ezelőtt végre megoldódni látszott. A Szerb Országos Önkormányzat 2013-ban elnyert egy Uniós TÁMOP pályázatot. Majdnem 200 millió Ft-ot kaptak az akkor hatályos tankönyvjegyzék szerint engedélyezett, magyar nyelvű tankönyvek és munkafüzetek lefordítására és kiadására. Közben, a pályázat ideje alatt megváltozott a NAT. Kijöttek az új kerettantervek, és az új kormányrendelet szerint csak olyan tankönyv kerülhet föl a tankönyvjegyzékre, amit már az új kerettanterv szerint írtak. Most itt állnak közel 55 db lefordított tankönyvvel és munkafüzetrel, amire nem hajlandó az Oktatási Hivatal kiadni az engedélyt, mert azok nem az új kerettanterv szerinti. Amikor a pályázatot beadták, még szó sem volt az új kerettantervről. A pályázattal sem lehetett már tovább várni, mert azok a pénzek még a 2006-2013-as Európai Uniós költségvetésből származtak. Most fennáll egy ilyen exlex helyzet, ahol jó megoldás nincs. De a legrosszabb ebben az, hogy hiába vannak lefordítva a tankönyvek, hiába egyezik a tananyag 70-90%-ban a mostani, hatályos tankönyvekkel, mégsem kerülhetnek föl a tankönyvjegyzékre, így nem rendelhetők, és természetesen a gyerekekhez sem juthatnak el. Az anyaországból kapott tankönyvekkel is az a baj, hogy nem kompatibilisek a magyar kerettantervekkel, vagyis ezeket sem tudják használni. Érdemesnek tartom megemlíteni: ha Szerbiában megjelenik egy új tankönyv szerbül, azt rögtön lefordítják mind a 12, az alkotmányukban elismert nemzetiség nyelvére is, és ezek azzal egyidejűleg kerülnek kiadásra! Nálunk, az Alaptörvény ugyanezt garantálja, de a jogelv nem valósul meg, mert erre nincs elegendő pénzügyi forrás a magyar költségvetésben. Elvileg, ha az előzőekre találna valami jogi megoldást a kormányzat, akkor kb. 2018-ra a szerb nemzetiségi iskoláknak minden iskolatípusára, és azok évfolyamaira lenne szerb nyelv- és irodalomból, történelemből, földrajzból és biológiából szerb nyelvű tankönyvük és munkafüzetük. Ha mindez sikerülne akkor a környezetismeret és a természetismeret tankönyveket, valamint a kémia és a fizika tankönyveket is le tudnák szerb nyelvre fordítani. Amivel sosem volt gondjuk, azok az önálló tartalmak. Ők is fejlesztettek tankönyveket a szerb nyelv- és irodalom, valamint a népismeret tantárgyakhoz. Az azonban teljesen érthetetlen a számukra, hogy a szerb nyelv és irodalom tanításához miért kellett saját programot írniuk, azt miért nem vehették át Szerbiából? A szerb program nem ütközne a magyar tantervvel és tananyaggal, mivel a magyar iskolákban ez nem tantárgy. Összességében elmondható, hogy a szerb nyelvű tankönyvek részbeni hiánya jelentős hátrányt jelent az iskoláiknak. Amikor egy szülő szerb tannyelvű iskolába szeretné beíratni a gyermekét, és szembesül a tankönyvi problémákkal és gondokkal, sokszor inkább a többségi magyar iskolát választja.

Tanárképzés

A tanárképzés sem teljesen megoldott a számukra. Szegeden és Pesten, a bölcsészkaron folyik szerb nyelv- és irodalom tanári képzés, a budai tanítóképzőben pedig szerb nyelvű tanítói képzés. Az összes többi felsőoktatási intézményben viszont nincs semmilyen szaktanári képzés szerb nyelven. Régebben, amíg működött a két állam között ilyen megállapodás, ösztöndíjjal lehetett Szerbiában tanári diplomát szerezni. Erre azonban az utóbbi 20 évben nem volt lehetőség a háborúk következtében. Tavaly indult el újra, az ösztöndíjat a Szerb állam nyújtotta, 7 magyarországi szerb nemzetiségű diáknak. Közülük most hárman kint tanulnak, a többiek hazajöttek, mert nagyon nehezek ott a körülmények. Amíg a magyar állam gond nélkül befogad minden vajdasági fiataalt, aki a magyar felsőoktatásba jelentkezik, ad a számukra állami ösztöndíjat és biztosít kollégiumot is, addig a szerb állam most erre képtelen. Jelenleg nincs a két állam között szerződés. A problémát mérlegelve, egyáltalán ki taníthat tannyelvű nemzetiségi iskolában? A jelenlegi törvényi rendelkezések szerint szerb iskolában szerbiai tanári diplomával nem taníthat valaki mindaddig, amíg a diplomája nem honosított. Nem a nyelvi kompetenciáit vitatják, hanem hogy az a diploma, mint végzettség, megfelel-e a magyarországi előírásoknak. Furcsa helyzetet szül az is, ha egy szerb nemzetiségű fiatal végez bármelyik hazai tanárképző főiskolán vagy egyetemen, de nem rendelkezik szerb nyelvből nyelvvizsgával, hiába beszél jól a szerb nyelvet, ő sem taníthatja szerb nyelven a saját szaktárgyát. Erre a problémára a megoldást az jelentené, ha beindulna egy olyan kétszakos tanárképzés Magyarországon, ahol az egyik szak a szerb nyelv lenne, a másik pedig valamelyik szaktárgy. Ez lenne a jövő, mert ez nem okozna túlképzést sem, hiszen az ilyen végzettséggel rendelkező pedagógusok akár a többségi magyar iskolákban is tudnának tanítani.

Tehát a nemzetiségi iskolák olyan iskolarendszerek, amelyeket nem lehet a többségi iskolák szerint kezelni. A nemzetiségi iskolák a specifikusságuk, a kis létszámuk és minden más egyéb egyediségük miatt jelentősen eltérnek a többségi iskoláktól. A nemzetiségi iskoláknak a finanszírozása és működtetése pozitív

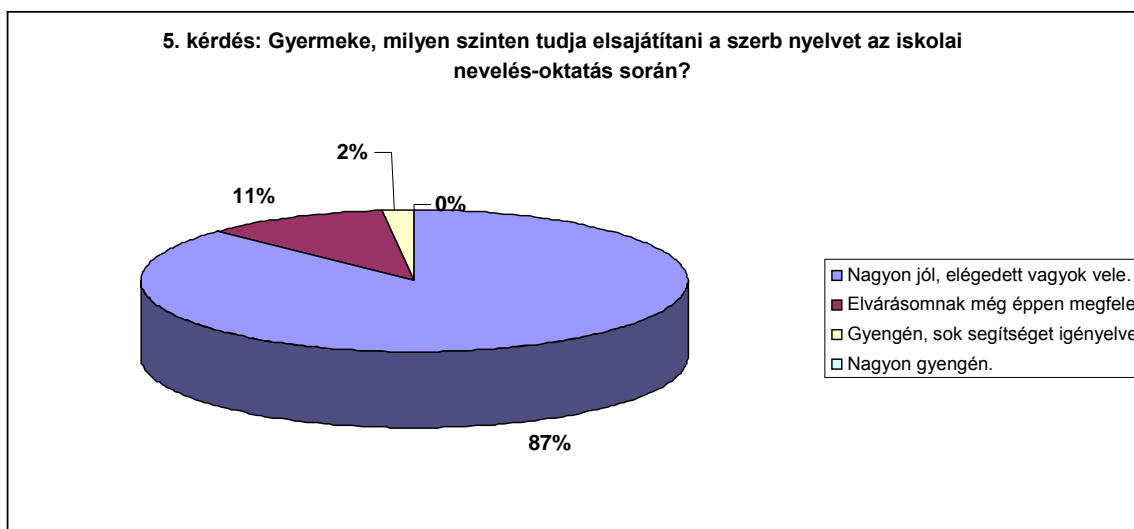
Kutatási eredményeim

A kutatási témámban kérdőíves kutatást is végeztem a budapesti Nikola Tesla Szerb Tanítási Nyelvű Általános Iskola alsó- és felső tagozatán tanuló gyerekek szülei körében, reprezentatív mintavétellel - a harmadik osztálytól a nyolcadik osztályig bezárólag. A nyomtatott kérdőív zárt kérdéseket, tehát a hozzájuk tartozó lehetséges válaszokat is tartalmazta. Ez a technika biztosította azt, hogy a nagyobb számú adatszolgáltatás mellett is a válaszok érzelemmentesek, tárgyyszerűek, a témához, a kérdéshez szorosan kapcsolódóak és tipizálhatók legyenek. A kérdőívek anonimok voltak. A kapott válaszokat és adatokat statisztikai elemzéssel dolgoztam fel. A kérdőívről kiválasztottam négy kérdést, amelyek jól reprezentálják a szakdolgozati kutatásom feltevéseit, valamint a szülők véleményét és álláspontját.

A kérdésekre kapott válaszok elemzése, kiértékelése

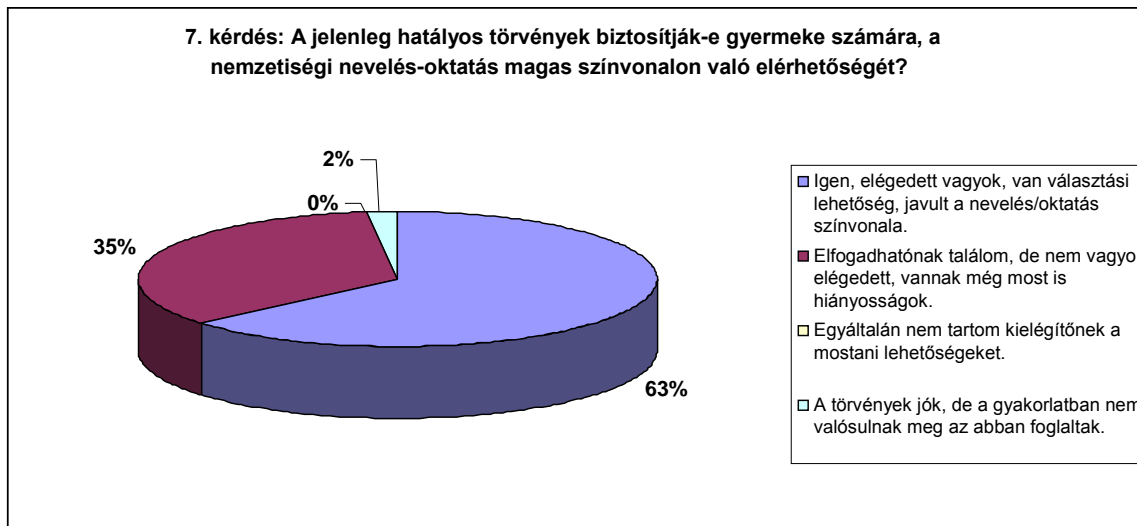


Arra szerettem volna választ kapni, hogy mennyire elégedettek a szülők a népismereti órákon elsajátítható ismeretek mennyiségével, megítélésük szerint kiemelkedően sok, elegendő vagy túl kevés az. A kérdés a szerb nemzetiség hagyományairól, szokásairól tanultak mértékét elemezte. A szülőknek több mint a fele, 55%-a, nagyon elégedettnek mondható a szerb hagyományokról, szokásokról tanultakkal kapcsolatban, mert a kiemelkedő választ jelölte meg. A 45%-a pedig elegendőnek tartja azt az ismeretanyagot, amit az órákon megtanulhatnak a gyerekek. Figyelemre méltó, hogy senki nem ítélte ezt túl kevésnek. Tehát a válaszadók szerint a népismereti nevelés-oktatás ezen a területen a nemzetiségi elvárásoknak megfelelően tudja biztosítani azokat az ismereteket, amelyek majd hozzásegíthetik a gyerekeket később felnőttként is, hogy identitásukat megőrizzék, értékeiket megbecsüljék és ismerjék, hagyományaikat ápolják és megmutassák másoknak is. Mindezzel kapcsolatban lényegesnek tartom megemlíteni, hogy a szerb tannyelvű iskolák pedagógiai programja tartalmazza a szerb néptánc és népzene tanórán kívüli oktatását is.

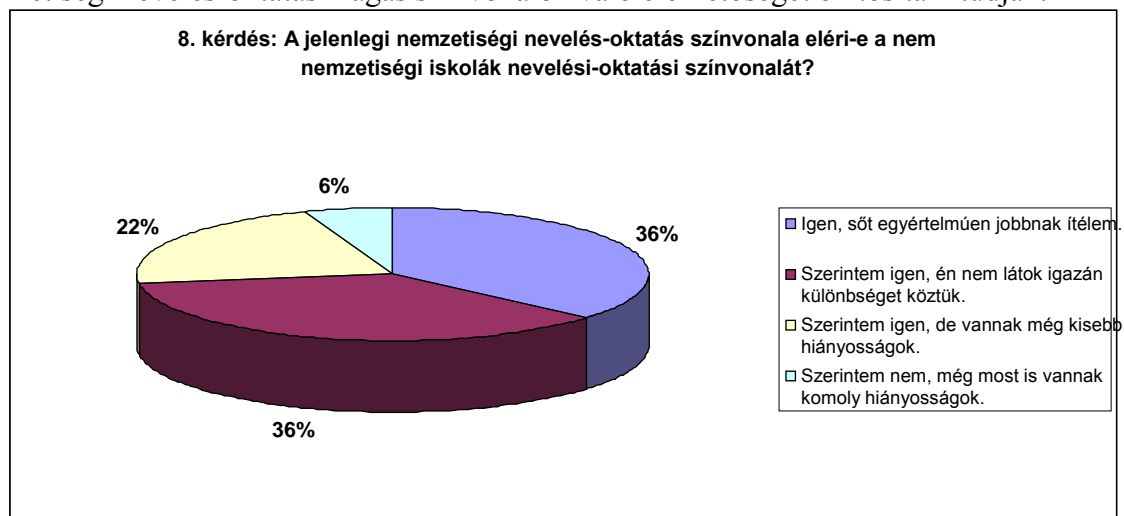


Természetesen az egyik legfontosabb dologról van szó, hiszen ez a nemzetiségi létük alapja, és az identitáshordozó kincsük is egyben. Hiszen „nyelvében él a nemzet”! Mindenki tudja, hogy ettől nagyobb önmegtartó erő nem létezik. Ha valaki nem beszél, nem használja az anyanyelvét, megszűnik ahhoz a nemzethez tartozni, egy másik nép nyelvén fog gondolkodni

és érezni is. Itt a teljes, minden tantárgyat érintő, és az anyanyelvi órákon elsajátítható nyelvtudás szintjére kérdeztem rá. Hiszen a nemzetiségi iskoláknak az elsődleges feladata és célja a nemzetiségi anyanyelv minél magasabb színvonalon való elsajátíttatása. A megkérdezetteknek a 87%-a nagyon elégedett gyermeke nyelvtudásának a szintjével, 11%-uk jelölte azt, hogy elvárásának még éppen megfelel, és 2%-uk érzi úgy, hogy gyermekük csak gyenge szinten tudja a nyelvet elsajátítani, és azt is sok segítséggel. Mindent összevetve, a szerb nemzetiségi nevelés-oktatás során, főként a tannyelvű intézményekben, mindenki megkapja annak a lehetőségét, hogy nemzetiségi anyanyelvét magas szinten művelhesse.



Ezzel a kérdéssel rátértem a hipotézis felülvizsgálatára is, hiszen az elgondolásom az volt, hogy a jelenleg hatályos törvények lehetővé teszik a nemzetiségi szülők számára a döntési és választási lehetőséget, valamint a nemzetiségi nevelés-oktatás magas színvonalon való elérhetőségét. A szülők 63%-a ugyanezen a véleményen volt, ők úgy értékelték a jelenlegi helyzetet, hogy javult is a színvonal. A szülők 35 %-a pedig elfogadhatónak találta a jelenlegi törvények által biztosított nemzetiségi nevelés-oktatás színvonalát, azonban nem teljesen elégedett vele, hiszen még most is tapasztalhatók nehézségek, és hiányosak a feltételek is. Az utolsó válaszlehetőséget mindössze egy szülő jelölte meg, vagyis a törvényi háttér már jó, de a gyakorlatban nem valósulnak meg az abban foglaltak. Egyetlen szülő sem választotta viszont azt, hogy egyáltalán nem tartja kielégítőnek a mostani lehetőségeket. A kapott válaszok megerősítették a hipotézisben felvázoltak helyességét, vagyis a jelenlegi törvények a nemzetiségi nevelés-oktatás magas színvonalon való elérhetőségét biztosítani tudják.



Ezt a kérdést azért tartottam fontosnak feltenni, mert sokáig a nemzetiségi oktatást úgy ítélték

meg a szülők, hogy annak az oktatási színvonala nem érte el a nem nemzetiségi iskolákét. Többen ezért gyermeküket már az általános iskola felső tagozatától a többségi magyar iskolákba írták be, hogy továbbtanulási esélyeiket biztosítani tudják. A szülők válasza most azonban nagyon pozitív képet mutat. Ugyanis 94%-uk gondolta úgy, hogy a jelenlegi nemzetiségi nevelés-oktatás színvonalát 36%-ban egyértelműen jobbnak, 36%-ban ugyanolyan jónak ítélte, vagyis nem lát köztük különbséget, a szülők 22%-a pedig a kisebb hiányosságokat is figyelembe véve úgy érzi, hogy a nemzetiségi iskolák színvonala eléri a nem nemzetiségi iskolák nevelési-oktatási színvonalát. Mindössze 6% jelölte meg azt a választ, hogy jelenleg sem éri el a nemzetiségi nevelés-oktatás színvonala a nem nemzetiségi iskolákét, és komoly hiányosságokat lát benne. Azért összességében kijelenthető, hogy sikerült a régi bizalmatlanságot felszámolni, nem látnak olyan hátrányokat, ami a többségi magyar iskola választására indítaná őket.

Összegzés

A kutatásom igazolta azon kutatási feltevésemet, hogy a jelenlegi jogszabályok elvileg biztosítják a Magyarországon élő szerb nemzetiség számára, a magas színvonalú nemzetiségi oktatást, művelődést. Ugyanakkor alkalmazásuknak, érvényesülésüknek komoly finanszírozási akadályai vannak. A kutatásom eredményeként továbbá megállapítható, hogy kutatási feltevésemmel ellentétben, a gyakorlatban a szerb nemzeti kisebbség nem tudja maradéktalanul érvényesíteni a jogait a nemzetiségi köznevelésben. A több évtizede fennálló pedagógus-képzési, ellátottsági nehézségeket, és a mai napig is megoldatlannak mondható nemzetiségi tankönyv- és taneszközhiányt a mostani kormányzatnak sem sikerült még megoldania. A kérdőíves kutatásom azt bizonyította, hogy a szerb nemzetiségi oktatás, nevelés gyakorlata — a feltételek hiányosságai ellenére is — magas színvonalú, a szerbek elégedettek vele. A szerb nemzetiségű tanulók a tannyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás során, magas szinten tudják elsajátítani az anyanyelvüket. A népismereti órák biztosítani tudják nemzeti értékeiknek a megismerését, kultúrájuk gyakorlását és hagyományaik megőrzését. Így a szerb tanulók a nemzeti identitásukat megőrizhetik.

SZABÓNÉ Molnár Anna**Egy innovatív szakkönyv**

Feketéné Szakos Éva: *Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában* (Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2014)

*



Feketéné Szakos Éva első könyvének megjelenése („A felnőttek tanulása és oktatása - új felfogásban” Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002) a hazai andragógiai kutatások jelentős eseménye volt, minden bizonnyal ez az új kötet is az lesz.

A szerző személyét szakmai körökben nem szükséges bővebben bemutatni. Korábban a Szent István Egyetem, majd az ELTE és jelenleg a BME oktatójaként, kutatóként, habilitált egyetemi docensként publikációival vált ismertté. Az andragógia szakok tanáraként, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola korábbi programvezetőjeként, oktató-témavezetőjeként és az MTA Pedagógiai Bizottság Andragógiai Albizottságának tagjaként a tudományos közéletnek is aktív résztvevője.

Feketéné Szakos Éva kutatói munkásságában kezdetektől jelen van az új eredmények iránti érdeklődés. Magyar és idegen nyelvű publikációiban bemutatta többek között a felnőttképzés újabb elméleti irányait, a szakmai képzés lehetséges innovációját, hazánkban elsőként ismertette, elemezte és empirikus kutatással is vizsgálta a felnőttek tanulásának és oktatásának új paradigmáját, a konstruktivizmust, valamint nevéhez fűződik az első hazai, andragógiai Delfi kutatás.

Legújabb könyvével, amely az „**Innovatív irányok az ezredforduló andragógiájában**” címet viseli, arra vállalkozott, hogy elemezze és rendszerezze az előző évtized nagy hatású andragógiai elméleti irányait (úgy a teoretikus vonulatokat, mint a gyakorlatra vonatkozókat), és nem csupán bemutatta, de vizsgálta az elméletek gyakorlati alkalmazhatóságát is. A magyar, angol és német nyelvű szakirodalom szintetizáló áttekintésére törekedett, válogatva a kutatási eredmények közül. A válogatás legfontosabb szempontja a jövőképeség kritériuma volt, vagyis a koncepciók innovatív jellege.

Feketéné Szakos Éva azzal segítette az olvasót az innováció összefüggéseinek megértésében, hogy áttekintette és elemezte az innovációra vonatkozóan a különböző szakterületeken az utóbbi években felhalmozódott tapasztalatot és tudásbázist. A *megújítás* andragógiai jelentéséből és jelentőségéből kiindulva határozta meg az innováció andragógiai fogalmát:

véleménye szerint az ember életében a *megújulás* alapvető életszükséglet és tanulásra motiváló tényező is egyben (pl. a lemaradástól való félelem formájában, vagy generációs kényszerként). A megújulásra való képesség ugyanakkor a munkahelyek és a szervezetek, köztük a felnőttképző intézmények sikerének is elengedhetetlen feltétele.

A szerző kutatásai a trendkutatás műfajához állnak közel. A trend- és jövőkutatás célja az, hogy a jelenben feltűnő, de érzékelhetően erősödő szakterületi jelenségeket felkutassa, feltárja azok eredetét és hatókörét, növekedésük várható hatásait. A trendkutatás tehát a tervezés támogatását célozza és mint módszer a szociológiában gyökerezik, később pedig a marketing területén terjedt el. A könyvben a szerző kimutatja e kutatások felnőttképzési relevanciáit.

A felnőttképzésre vonatkozó trendkutatások a várható jövőbeli jelenségek, fejlemények felvázolásával a fejlesztési folyamatokat kívánják orientálni. A bevezető részben az olvasó megismerheti e kutatások módszertanát és az andragógia tudományterületén született eredményeit.

A kötet 3. és 4. része az újabb, vagyis az évezred első évtizedében keletkezett andragógiai koncepciókat tekinti át és foglalja rendszerbe. A hazai és nemzetközi viszonylatban jelentős eredmények összegzése és reflexiója különösen aktuális a hazai kutatás számára, mert itthon alig vannak a felnőttképzés egészét átfogó, rendszerező, elméleti munkák.

Azt is látni kell, hogy az elméleti megközelítések teljes körű elemzése és ismertetése lehetetlen vállalkozás lett volna a hatalmas forrásanyag miatt, ezért a szerző a trendkeresés és elemzés folyamatában néhány fontos tartalmi szempontot érvényesítve vizsgálódott. Azt kereste, hogy:

- az átfogó elméleti rendszerek képesek-e leírni a felnőttképzés teljességét az andragógiában, mint tudományterületben?
- hol tart ma a felnőttképzés szakmászodása, professzionalizálódási folyamata?
- az élethosszig tartó tanulás paradigmájában milyen új megközelítések jelentek meg?
- milyen új, perspektivikus irányok várhatók az andragógia jövőjét illetően?

A felnőttképzés tudományának fejlesztése szempontjából jelentős nemzetközi és magyar innovatív elméleti és gyakorlati irányok összegzése és továbbgondolása alapján kirajzolódtak az aktuális trendek és jövőbeli irányok:

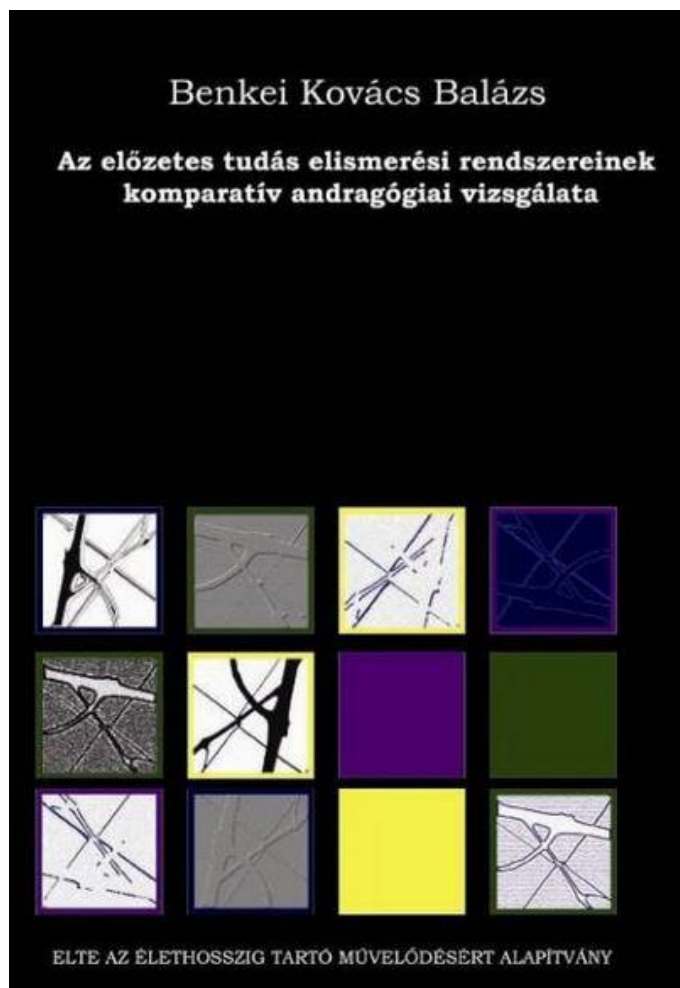
- A felnőttképzés teljes rendszerének átfogására az utóbbi években kevés teoretikus vállalkozik, nincs egységes koncepció, de kibontakozóban van egy átfogó próbálkozás, mely a tanulást választja kiindulópontnak az új elméleti rendszer felépítéséhez. Napjaink felnőttképzésének elmélete egy bővülő, a szubdiszciplináris területek felé is nyitott és a plurális társadalom igényeihez alkalmazkodó, dinamikus rendszernek tekinthető.
- Erősödik a felnőttképzés szakmaisága.
- Az élethosszig tartó tanulás életút- és változásorientált megközelítései mellett továbbra is aktuális a tudástársadalom/tanuló társadalom kérdése, továbbá jelentősebbé vált a tudás- és innováció-menedzsment.
- A felnőttkori tanulás elméletei között hazai viszonylatban ugyanúgy, mint a nemzetközi kutatásokban kiemelkedik a konstruktivizmus, a szociális konstruktivizmus, a transzformatív tanuláselmélet és újabb vonulatként az élményorientált, az autentikus, a kooperatív elmélet és az akciótanulás elmélete.
- Az akciótanulás tipikusan az az elmélet, amelyben a humán erőforrás-menedzsment és az andragógia összekapcsolódik, sőt a határvonalaiak el is mosódnak. Az általános célú, a személyiség fejlesztését szolgáló és a munkaerő-piaci orientáció közötti közeledés jelenségének vagyunk tanúi.
- A felnőttkori tanulás szociális kontextusában felértékelődik a munkahelyi informális tanulás kutatása.

- Lehetséges jövőben irányok, melyek még újkeletű fejlemények a szakirodalomban: a nem kognitív (szomatikus, spirituális, narratív) és a multikulturális megközelítések közül a nem-nyugati perspektíva.

Összegzésként elmondható, hogy Feketéné Szakos Éva legújabb kötetével a magyar felnőttképzés és a neveléstudomány számára olyan könyv született, melynek tudományos jelentőségét nemcsak annak eredményei, az újszerű kutatásmetodológia alkalmazása, és az eredmények gyakorlati alkalmazhatósága adja, hanem a konklúziók által inspirált további, remélhetőleg mielőbb meginduló viták és kutatások is.

BABOS Zsuzsanna

Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata



Benkei Kovács Balázs az előzetes tudás elismerésének problematikáját empirikus kutatási eredmények bemutatásával tárja az Olvasó elé. A terület nemzetközi oktatási trendjeinek ismertetésével egybekötve, a francia és a magyar felnőttképzési rendszer vizsgálatára támaszkodva egy új típusú módszertan adaptálására tesz javaslatot a kutatás, a hazai felnőttképzési rendszer számára. A magánélet idődimenziójában, illetve a munkavégzés során elsajátított ismereteket értékkeremtő tevékenységként definiálva az elismerési rendszerek alapjául szolgáló új paradigma a különböző környezetben megszerzett tudások egyenrangúságát hangsúlyozza. Ez a nézőpont az Európai unió bővülésével, a globalizáció erősödésével párhuzamosan, kapcsolódva az egész életen áttartó tanulás eszmerendszeréhez, rendkívül megerősödött az elmúlt két évtized folyamán. (7. o.) A validáció oktatáspolitikai eszközként, túlnyúlik a felnőttképző intézmény és a felnőttképzésben részt vevők viszonyán. Szupra-nacionális szinten kiemelkedően

fontosak az OECD, az Európai unió valamint az UNESCO által koordinált kutatások és fejlesztések (12. o.). A validáció témájának fontosságát jelzi a XX-XXI. század fordulóján, hogy számos kutatás foglalkozik vele, ugyanakkor nem alakult ki a területen olyan uralkodó paradigma, amely általánosan elfogadott lenne. A felnőttképzés nemzeti validációs modelljei közül a kutatásban a francia és a magyar változatok kerülnek részletesen ismertetésre. (14. o.) A recenzált kötet, a szerző „*Paradigmaváltás a hazai felnőttképzés oktatás-stratégiájában: egy francia oktatási modell adaptálásának lehetősége*” címmel az Eötvös Loránd Tudományegyetem neveléstudományi doktori iskolájában védett doktori (phd) disszertációja alapján készült 2012-ben. A könyv kiadását az ELTE az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány gondozta. A szerzőnek korábbi munkássága folyamán több tanulmánya jelent meg az előzetes tudásszintmérés felnőttképzési vonatkozásairól, nem csak hazai, hanem nemzetközi értelmezések viszonylatában is. (*Előzetes tudásszintmérés a felnőttképzésben* (2011), *Az előzetes tudás validálásának hazai és nemzetközi gyakorlata* (2010), *Az előzetes tudás elismerésének (Validation des acquis de l'Expérience) gyakorlata Franciaországban* (2009), *Az egész életen át tartó tanulás egyeteme Franciaországban* (2008).

A témához szorosan kapcsolódik a hazai neveléstudomány egy kiemelt fontosságú kutatása a képzés világa és a munkaerő- piac tárgyában (Benedek, 2012), amely a következő helyzetelemzésre jut: „A globális kezdeményezésekre visszatekintve a hazai képzés és munkaerő – piac közötti közeledés, érdekharmozáció sajátos, főleg európai dimenzióban formálódó mechanizmusainak magyarországi adaptációjára a lehetőség adott volt, sajnos mégsem sikerült az európai uniós tendenciákat követnie hazánknak sem a szakképzés ágazati szerkezetének fejlődése terén, sem munkavállalói mobilitást támogató kvalifikációs eljárások terén.” A recenzált kötetben elemezett tanulás-támogató eszköz is egy olyan jellegű innováció, amelynek eddig sikeres hazai bevezetésére nem került sor. Az áttekintő kutatáshoz hasonlóan, negatív eredményre jutott a jelen ismertetett kutatás is, amely az oktatási rendszer egy specifikált eszközére fókuszál.

A kötet szerkezetének, tartalmának rövid közvetítését tekintve, hat fejezetre tagolva először a könyv első felében az elméleti háttér kerül elemzésre az informális és nem formális tanulás elismerésének nemzetközi kutatásai alapján. Bemutatja az elismerési rendszerek előzményeként megjelent definíciók fejlődését, megismerhetjük az elismerési eljárás fogalmait, az európai dokumentumok alapelveit és útmutatóit az elismerési rendszerek kapcsán, végül e rendszer kialakulását segítő és akadályozó tényezőit. A harmadik fejezetben a francia és a magyar felnőttképzési rendszer komparatív bemutatására kerül sor. Az összehasonlítást történeti – társadalmi kontextusba helyezi a szerző, amellyel látens módon is érvel a francia elismerési eljárás adaptációja mellett. A tanulás három formájában való részvétel, az intézményrendszer, a képesítési keretrendszer és a fejlesztési irányok mentén helyezhetjük mérlegre teljes körű összehasonlítás szerint a két ország specifikumait. Sajátos, és bizonyos tekintetben orvosolandó helyzetet tár fel a kötet, amikor rámutat, hogy a közép- és kelet európai tagállamok lakosságának munkaterhelése, sokkal intenzívebb a nyugat európai tagállamok lakosságánál. Ugyanakkor a társadalmak közötti egyenlőtlenséget tovább erősíti, hogy a magasabb éves munkaterhelés mellett a keleti országok egy részében, így hazánkban is, hiányoznak olyan tanulás-támogató eszközök, amelyek a tanulásba történő bekapcsolódást kötetlenebb intézményi formáját biztosítják, mint a validáció. A szerző saját empirikus kutatásának bemutatása előtt a negyedik fejezetben részletes képet ad a franciaországi validációs eljárás modelljéről. A francia rendszert elemzi egészen a kialakulástól, bemutatja a rendszer fejlesztés lépéseit, módszeres képet rajzol az előzetes tapasztalati tudás elismerésének (VAE) funkciójáról, folyamatáról - Tájékoztató, Tanácsadás, Megfelelőségi vizsgálat, Mentorálás, Értékelés - intézményi struktúrájáról és a téma statisztikai mutatóinak ismertetését is elvégzi. Franciaországban 2010-ig összesen 107 ezer fő tudta hitelesíteni a teljes végzettség elismertetésével a tanulási eredményeit. (86. o.). Ebben a fejezetben, a kutatás andragógiai elméleti aspektusát is hangsúlyozza, amikor a tanuláselméleti szempontokat, a felnőtt tanulás idődimenzióit, az életkor és a tanulási képesség örökös problematikáját is a vizsgálat tárgyává teszi. A fejezet végén természetesen a francia validációs eljárás gyakorlati implementációs oldalának bemutatására is sor kerül. A vállalaton belüli kollektív formában indított validációs eljárás példája, a hazai olvasók számára szinte idealisztikus fantazmagóriának tűnhet, mégis egy megélt valóság, amely Magyarországon is követendő példa lehet, hiszen a szervezetek ez által egy hitelesített tudásvagyonra tesznek szert, amelyet később a vállalatok minősítésükkor vagy pályázati részvételüknél tudnak hasznosítani. A validációs eljárás természetesen elsősorban az egyént is szolgálja, aki saját megszerzett ismereteit hivatalos formában magával tudja vinni az új munkakörbe, munkahelyre. Ilyenkor az ismeretek nem idegenednek el, továbbra is az „individuum tulajdonában” maradnak, írja Benkei Kovács Balázs. (103. o.)

A kötet utolsó előtti fejezete a szerző saját empirikus kutatását hivatott bemutatni, amelyet az előzetes tudás hazai felméréséről végzett. Módszertanilag az empirikus kutatás két

szakaszra osztható: első szakaszban intézményi dokumentumok elemzésére, a második szakaszban félig – strukturált interjúk vizsgálatára. A második szakaszban a vizsgálati minta kiválasztásánál a hólabda módszert alkalmazta, a minta rétegzettségi mutatóira való figyelembevételrel, amely 32 felnőttképzési intézmény gyakorlatának feltárását eredményezte. A kutatás statisztikai eredményeként 132 intézmény vizsgálata alapján az előzetes tudásszint – mérés fő értelmezési típusainak megoszlását mutatta ki. A kutatás felmérte az előzetes tudásszint mérés funkciójának intézményi gyakorlatát. A vizsgálat részletes képet ad az előzetes tudásszint felmérés szolgáltatás során figyelembe vett tudástípusokról. Két példát kiemelve: Munkahelyi tapasztalati tudás felmérése az intézmények közel 40% - nál szigetszerű gyakorlatként tapasztalható. Az informális tanulás eredményeit a hazai felnőttképzési rendszer nem tudja megfelelően mérni és befogadni. A kutatás további eredményei szerint Magyarországon az akkreditált felnőttképző intézmények kétharmada (66%) a formális dokumentumvizsgálat, illetve a bemeneti kompetenciák mérését folytatják az előzetes tudásszint mérés szolgáltatás neve alatt. „Hazánkban 2010-ben az „előzetes tudásszint mérés” eszköz nem képes az eredetileg kitűzött célok megvalósítására, és a törvény által kötelezővé tett felnőttképzési szolgáltatás kapcsán igen csekély mértékben valósul meg az előzetes tudások elismerése.” (156. o.)

A kutatás közvetlen nemzetközi kapcsolódását tekintve, Benkei Kovács Balázs elemzi a francia validációs modellt, amely alapján a következő megállapítást teszi: A francia validációs modell mind strukturális, mind módszertani tekintetben alkalmazható lenne hazánkban, a két ország intézményrendszerének hasonló szerkezetéből kifolyólag. Megállapítható tehát, hogy megvalósulhatna egy paradigmaváltás a hazai felnőttképzés oktatás-stratégiájában a francia oktatási modell magyar adaptálásán keresztül, és hogy az adaptáció a terület egy lehetséges alternatív fejlesztési irányát jelenti. A szerző a francia modell adaptálásával kapcsolatban azonban kritikai észrevételének is hangot ad, amikor a hatodik fejezeti leírásában figyelmeztet, hogy az adaptáció a kezdeti időszakban erős ellenállásba ütközhet, ugyanis a teszt-alapú mérésekről a deklaratív alapú tudásvizsgálatokra való áttérés olyan mély módszertani változásnak tekinthető, amely a résztvevők szemléletváltása nélkül nem mehet végbe. (157. o.)

Összefoglalóan megállapítható, hogy a bemutatott munka hozzájárulhat az előzetes tudás elismerésének komparatív értelmezésén keresztül a kutatási probléma lehetséges megoldásához, és a jó gyakorlatok közvetítéséhez. Mivel a recenzált kötet széleskörűen felhasználja az előzetes tudásszint felmérés már létező hazai és nemzetközi szakirodalmát, alkalmas lehet a hazai andragógus képzésben való tankönyv funkció betöltésére is. A könyv tudományos, közérthető stílusából következően ajánlható nem csak oktatóknak, hanem a felnőttképzési intézmények vezetőinek és az andragógia szakterületének leendő képviselői számára is.

Felhasznált irodalom:

- Benkei Kovács Balázs (2012): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest. 184.
[o.\[http://www.muvelodesert.hu/sites/default/files/attach/kovacs_balazs_elozetes_tudas.pdf\]\(http://www.muvelodesert.hu/sites/default/files/attach/kovacs_balazs_elozetes_tudas.pdf\)](http://www.muvelodesert.hu/sites/default/files/attach/kovacs_balazs_elozetes_tudas.pdf)
- Benedek András (2013): *Képzés és munkaerőpiac összefüggéseinek neveléstudományi vetületei*. In: *Új kutatások a neveléstudományokban 2012. A munka és nevelés világa* (Szerk.: - Tóth Péter) Sorozatszerkesztők: Kozma Tamás - Perjés István, Eötvös Kiadó, Budapest.