

# **Problémák az oktatás és képzés felnőttkori szakaszában**

*szerkesztette:  
Karlovitz János Tibor*

Neveléstudományi Egyesület  
Budapest  
2009

---

## Neveléstudományi Egyesület Kiskönyvtára, 2.

---

*Sorozatszerkesztők:*  
Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit Emese

---

Készült a  
**Nemzeti Civil Alapprogram (NCA)**  
támogatásával



*Lektorálták:*

Bardócz-Tódor András  
Deák Adrienn

ISBN 978-963-88422-3-7

Készült 150 példányban

© Kötet: Neveléstudományi Egyesület, 2009.

## Tartalomjegyzék

Vámosi Tamás: Irányítási és finanszírozási decentralizáció a szakképzési rendszerben, a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok szerepe	5
Dobos Ágota: Gondolatok a tréningek eredményességéről	15
Benkei Kovács Balázs: Az előzetes tudás elismerésének gyakorlata Franciaországban	21
Miklósi Márta: Minőségbiztosítás az oktatásban-képzésben, különösen a felnőttképzésben	31
Mócz Dóra: Miért fontos a felnőttek képzése a változó gazdasági-társadalmi kihívások idején?	41
Kovács Miklós: Pedagógiai szempontok e-learning alapú képzés minőségbiztosításában	51
Földes Zoltán: Tanítás vagy tanulásirányítás?	57
Tombor Viktória: A vállalkozói kulcskompetencia fejlesztése tanirodai módszerrel	65



# **Irányítási és finanszírozási decentralizáció a szakképzési rendszerben, a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok szerepe**

© Vámosi Tamás

vamosi@feek.pte.hu

(Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar  
Andragógia Intézet Szak- és Felnőttképzési Tanszék, Pécs)

A világgazdaság, a globalizáció, valamint ezek negatív hatásait kompenzáló kohéziós politika világméretű, minden országra kiterjedő kihívást jelent. A kihívás kettős, mert minden tevékenységnek van gazdasági és társadalmi aspektusa egyaránt. Az oktatási rendszer természeténél fogva leképezi a gazdasági és a társadalmi elvárásokat, magában hordozza a dilemmákra adandó válaszokat is. Közelebbről olyan tudást, kompetenciákat kell adni a fiataloknak, felnőtteknek, hogy képesek legyenek megfelelni a kettős kihívásnak, illetve úgy befolyásolni a környezeti tényezőket, hogy a fenntarthatóság biztosítva legyen (Szép, 2008).

A kettős kihívásnak való megfelelés megköveteli a tartalmi, a módszertani, az irányítási, a finanszírozási, szabályozási rendszerek átalakítását egyaránt. Általános cél a rugalmasság, a hatékonyság, az átláthatóság. Ebbe az irányba mutatnak a különböző területeken megjelenő korszerűsítések, a modulrendszer, kreditrendszer, az irányítás koordinációja, decentralizálása stb. mely eszközök, intézkedések, szabályozások szolgálják egyrészt a világszínvonalú versenyképes tudás megszerzésének megfelelő, kedvező feltételeket, másrészt a kohéziót szolgáló tömegoktatás feltételrendszerét, megfelelő környezetét.

A magyar oktatási rendszert tekintve elmondható, hogy a középfokú szakképzés függ legszorosabban a munkaerőpiac változásaitól. A foglalkoztathatóságon fenntartható foglalkoztathatóságot kell érteni, tehát nem a pillanatnyi munkaerőpiaci helyzetnek való megfelelést. Alkalmazkodó-képességen pedig nem egy kialakult helyzethez való utólagos alkalmazkodást kell érteni, hanem olyan kompetenciákkal kell rendelkezni, hogy a képzésből kikerülők tervezni tudjanak, döntésképesek legyenek, rendelkezzenek önszervező képességgel, és képesek legyenek az újbóli képzési folyamatokba bekapcsolódni.

## **Az oktatási rendszerhez köthető érdekrendszerek**

A társadalmi, gazdasági környezet és az oktatás, képzés folyamatos kölcsönhatásban áll egymással. *Az oktatással, képzéssel kapcsolatos elvárások, érdekek három nagy csoportba sorolhatók: a társadalmi szintű igények, a gazdaság, illetve a munkáltatók, valamint az egyének elvárásai.* Az érdekrendszerek természetesen sokkal összetettebbek, de a téma lényegét érintően most e három nagy érdekszférát említjük (Szép & Vámosi, 2007). Bár a három csoport érdekrendszere nagyjából egybeesik, ellentmondások, érdekütközések is

előfordulnak. Akkor működnek jól az egyes szakmapolitikák, ha a közös rész minél nagyobb.

Az oktatás, képzés szempontjából az *össztársadalmi szintű érdekek* arra irányulnak, hogy a lakosság minél magasabb iskolázottsággal és legalább egy, a munkaerőpiacnak megfelelő képzettséggel rendelkezzen. A társadalmi igény szint alapvetően a jogszabályokban fogalmazódik meg, mint a tankötelezettség korhatára, az első szakképzettség megszerzésének ingyenessége, a közismeret alapszintje, a NAT, az államilag elismert szakképesítések szabályozása az Országos Képzési Jegyzékben és a vizsgakövetelményekben, a felsőoktatásban a bolognai folyamat érvényesítése stb.

A *gazdaság igényeit* konkrétan maguk a vállalatok, illetve a költségvetési intézmények, szervezetek határozzák meg közvetlen érdekeltségüknek megfelelően. Ezek az igények tehát lényegében az egyes vállalatok, intézmények munkaerő keresletében, álláshirdetéseikben manifesztálódnak. Készülnek országos és területi munkaerőpiaci keresleti kimutatások, előrejelzések, jelentős információs rendszerrel rendelkeznek a gazdasági kamarák, a munkaügyi központok, működnek egyéb állásközvetítők, de mindez sokszor kevésnek bizonyul a gazdaság igényeinek átlátásához.

Az *egyén érdekeiben* megjelenik az egyéni karrier célja, megjelennek a társadalmi elvárások, a munkaerőpiaci megfontolások, de sok esetben eltérnek azoktól. Az egyének felismert érdekei gyakran eltérnek a reálistól. ennek igen differenciált okai lehetnek, például az információ hiánya, a családi háttér, a származás, a szociális körülmények stb.

A három érdekrendszer ütközik olyan szempontból is, hogy a munkaerőpiaci igények alacsonyabb vagy magasabb iskolázottságú keresletet mutatnak, mint amilyen a kínálat. Más megközelítésből a kereslet és a kínálat megfelelősége vizsgálható *mennyiségi, strukturális, minőségi, és tartalmi szempontból* egyaránt.

A *mennyiségi oldal* alatt a demográfiai adatokból és előrejelzésekből kimutatható létszámokat értjük, mint pl. a munkaképes korú népesség, a népesség korösszetétele, az eltartottak aránya és így tovább. Itt arról van szó, hogy volumenében rendelkezésre áll-e a szükséges munkaerő. Példaképpen említhető, hogy a demográfiai tendenciák miatt növekszik az eltartottak, a nyugdíjasok aránya, relatíve csökken a munkaképes korú népesség, vagy megemlíthető az is, hogy a szükségesnél jóval alacsonyabb a szakmunkások létszáma. A szakmunkáshiányt csak részben magyarázza a továbbtanulási arányok jelentős növekedése, hiszen a munkaképes korú népességen belül hozzávetőlegesen 800 ezer fő a szakképzettség nélküli réteg, tehát vannak „tartalékok” a felnőtt szakképzés bevonásával is.

A *struktúra* többféle lehet (kor, nem, terület, szakmacsoport, szakma stb.), de elsősorban az iskolázottság és a szakképzettség szempontjából merül fel a kérdés. Az iskolarendszerű szakképzéssel kapcsolatban említhető, hogy a képzési struktúrában a szolgáltatási jellegű képzések aránya még mindig elmarad a munkaerőpiacon jelentkező igénytől, illetve az ipari, mezőgazdasági képzés súlyaránya viszont a szükségesnél magasabb.

A *minőség követelménye* a minőségbiztosítás kapcsán már részben beépült a képzési rendszerbe, de a minőségi garanciák még hiányoznak. A minőség biztosításának rendszerébe tartozik pl. az egységes szakma- és vizsgakövetelmény, az egységesen szabályozott vizsgarendszer, az intézmény- és program akkreditáció, a képző cégek minőségbiztosítása, az oktatók továbbképzése stb.

Az *oktatás, képzés tartalma* változik, de differenciáltan. A közismereti tartalmak követik az általános műveltséggel szemben megfogalmazott igényeket, melyekre a

növekedés a jellemző. Ma már az általános műveltség körébe tartoznak bizonyos informatikai, idegen nyelvi, vállalkozási, közgazdasági, statisztikai ismeretek, melyek korábban pl. a szakképzés részét képezték.

A szakképzés tartalmának fejlődése – a kézműves szakmák kivételével – a technikai, technológiai fejlődéssel összefüggésben igen gyors. A kézműves szakmák lényege éppen abban áll, hogy megtartja a hagyományos anyagokat és technológiát. Ugyanakkor a szakmák többségénél a hagyományos technológia a tananyag része marad, és erre épül a változó, egyre korszerűbb technológia. *A szakképzés versenyképességének kulcskérdése a szakmatartalmak korszerűsége, illetve előrejelzése.*

## **A területi szint és koncentráció megjelenése a középfokú szakképzési rendszerben**

A Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) keretén belül (HEFOP) közel 23 milliárd forinttal finanszírozták a szakképzést, ebből közel 17 milliárd volt fordítható a térségi integrációs szakképző központok (TISZK) létrehozására. A tananyagfejlesztést pedig több mint 5 milliárd tette lehetővé. 2007–2013 közti időszakban az NFT II. TÁMOP ill. TIOP programjaiban ezek az összegek megnégyszereződhetnek.

A szakképzési rendszer ilyen mértékű *térszerkezeti változása és intézményi átalakítása* megkülönböztetett figyelmet érdemel. A rendkívül *szétaprózott* intézményrendszerben egyrészt sok a szakképzést folytató iskolarendszerű képzőhely, másrészt átláthatatlan a felnőttképzést folytató cégek tevékenysége. Nincs közöttük együttműködés, mindenki a saját érdekét nézi, ami a piaci elveken működő cégek esetében teljesen érthető, de a finanszírozási rendszer visszasságai miatt (elsősorban fejkvóta-rendszer) ugyanez a fenntartási stratégia vezeti az állami (önkormányzati) kézben lévő intézményeket is. Az intézményi érdekek alapvetően nem hordozzák magukban a munkaerőpiachoz való igazódást, a jogszabályi és a finanszírozási rendszer nem ösztönöz kellőképpen a korszerűsítésre, a társadalmi, gazdasági kohézió elősegítésére. Ezen érdekek érvényesítése jelentős mértékben elősegíti a párhuzamos képzések kialakulását, ami elsősorban a munkaerő-piaci szempontból keresetnek tartott szakmák esetében figyelhető meg. Az újonnan alakult iskolák (legyen szó állami vagy magán fenntartóról) rögtön a „piacképes” szakokat célozzák meg, de teljesen érthető módon a többi intézmény esetében is megfigyelhető a szakmaválaszték súlyponti elmozdulása a keresett, több diákot vonzó szakmák irányába. A TISZK-ek létrehozása azzal is összefüggésben áll, hogy az állam nem tartja finanszírozhatónak a jelenlegi szakképzési szerkezetet. Az egykori Oktatási Minisztérium kijelentette: a mostani rendszert mintegy felére csökkentik tíz éves távlatban. Hogy ez ne drasztikus beavatkozással történjék, kialakítják a TISZK-ek hálózatát, amely több iskola tömörítését jelenti, átjárhatósággal, racionálisabb munkaszervezéssel, ezen belül azonban minden szakképző megtarthatná az önállóságát. A következő uniós költségvetési periódusra – 2013-al bezárólag – összesen mintegy 60 ilyen központ létrejöttét tervezi a tárca, és attól kezdve ezen együttműködő intézményeket kiemelten finanszíroznák.

Az NFT HEFOP 3.2 *A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése intézkedés* 2. komponense és a 4.1 *Az oktatási és képzési infrastruktúra fejlesztése intézkedés* 1. komponense a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrehozását és infrastrukturális feltételeinek javítását pályázati programmal valósítja meg. E komponensek célja a szakképzés hatékonyságának növelése a szakképzési

kínálat megfelelő koordinációjának biztosításával, valamint a csúcstechnológia összehangolt alkalmazása a szakképzésben részt vevő fiatalok naprakész, korszerű gyakorlati ismereteinek bővítésére. A komponensek egyben a képzés és munkaerőpiac közötti összhang megteremtését kívánják előmozdítani a gazdaság *helyi szintű* szereplőinek közreműködésével és együttműködésével. A célok elérése érdekében, illetve a csúcstechnológiát felvonultató berendezések közös használatára jön létre az új szervezeti forma. A moduláris rendszerű képzés bevezetése mellett alkalmassá válik a szervezet arra, hogy gyakorlatorientált szakképzési bázisként működjön.

A TISZK-ek megalakításával az intézményrendszer jelentős átalakuláson megy keresztül, azonban ezt a változást egyelőre egy sor – ma még megválaszolatlan – kérdés kíséri, melyek feloldása *helyi koordináció* és kezdeményezés nélkül nehezen képzelhető el. A makroszinten megfogalmazott stratégia elég egyértelmű; az egész életen át tartó tanulás, az iskolarendszerű és azon kívüli szakképzés támogatása érdekében, a hatékonyságot javítva, az átláthatóságot és források együttes felhasználását biztosítva TISZK-ek létesültek, melyek tulajdonképpen 6-8 szakképző intézményt integrálnak, azok fenntartóinak konzorciumi együttműködésével. A TISZK-ek kialakításával létrejön az ifjúsági szakképzés, felnőttképzés, továbbképzés legkorszerűbb igényeit is kielégítő, hatékonyan és gazdaságosan működő, a szakmaszerkezetben tapasztalt átfedéseket kiszűrő, többcélú és -funkciójú, a munkaerő-piaci változásokat követni tudó intézményhálózat. Az új intézmények létrejötte jelentősen segíti a képzőhelyek korszerűsítését, hatékony működésének, működtetésének biztosítását, a munkaerő-piaci igények és a szakképzés összehangolását a gazdaság szereplőinek bevonásával. Fontos megemlíteni a minőségi gyakorlati képzést lehetővé tevő jól felszerelt tanműhely felállítását, melyet az iskolák közösen használhatnak. Így nem több, rosszul felszerelt tanműhellyel kell dolgozniuk, hanem eggyel, amely viszont a legkorszerűbb gépparkkal kerül berendezésre. Hasonló elv érvényesül a kollégiumok és a szolgáltatások kialakítása során is, amiben a fenntartó – a legtöbb esetben a TISZK székhelyűl szolgáló város önkormányzata – külön érdekelt lehet. A pályázati úton összesen 16 TISZK állt fel (régióként 2-2, illetve Budapesten 2) a 17,3 milliárdos összköltségű program keretében. A tervezés során megjelenik a *területiség* is; a TISZK-nek biztosítania kell, hogy a tanulók képzéshez való hozzáférése napi utaztatással valósuljon meg (tömegközlekedési eszközökkel 1,5 óra alatt megközelíthető legyen), másrészt a központ kibocsátásánál egyértelműen a *lokális* munkaerőpiac igényei jelennek meg.

A TISZK mindenképpen integráló szerepkört fog betölteni, azonban a megye (és a régió) képzési szerkezetében csak akkor tud hatékonyan részt venni, ha szerepét tudatosan, *helyi szinten* működő, regionális szinten kooperáló, széleskörű szakmai és gazdasági összefogáson alapuló szakképzési irányító testület segítségével tervezik meg.

## A Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok (RFKB) létrejötte

A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény rendelkezik a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok összetételéről és működéséről. Ennek értelmében a szakképzés fejlesztése szempontjából régiós szinten döntéshozó, véleményező és javaslattevő regionális testületként működik.

Feladatai:



- Dönt a regionális szakképzésfejlesztés céljairól, a képzési alaprész decentralizált pénzügyi keretéből nyújtandó fejlesztési támogatásokról, a forrásfelhasználás hatékonyságának vizsgálatáról.
- Dönt a gazdaság igényeit és a munkaerő-piaci kereslet adatait, valamint az országos beiskolázásra vonatkozó döntéseket figyelembe véve a szakképzés regionális szükségleteiről, meghatározza a térségi integrált szakképző központ és a szakképzés-szervezési társaság által folytatandó szakképzés irányait és beiskolázási arányait.
- Javaslatot tesz a fenntartók számára a fejlesztési támogatás iskolák/ intézmények/szakképesítések fejlesztése közötti elosztására,
- Együttműködik a regionális fejlesztési tanáccsal a szakképzési feladatok és a szakképzésfejlesztés tervezésében.
- Javaslatot tesz a régió szakképzés-fejlesztési céljaira biztosításra kerülő forrás nagyságára.
- Fenntartói megkeresés esetén állást foglal a szakképzést érintő fenntartói döntések regionális munkaerő-piaci kereslettel összefüggő megalapozottságáról,
- Javaslatot tesz a képzési alaprész központi kerete regionális felhasználásának céljaira, a fejlesztésekben részesülő intézményekre.
- Ellátja az alaprész decentralizált keretével kapcsolatos pályázatok kiírásával és értékelésével kapcsolatos feladatokat.
- Figyelemmel kíséri a szakképzési hozzájárulás régióban történt felhasználását és értékeli a felhasználás hatékonyságát.
- Javaslatot tesz az adott régióban a szakképesítéseknek a hiány-szakképesítések körébe történő sorolására.

A Bizottság összetétele is változott a rendelet 2007-ben történt módosítása szerint. Az OÉT-ben képviselttel rendelkező országos munkaadói, munkavállalói szövetségek, illetve azok szervezetei, a területi gazdasági kamarák, az oktatásért felelős miniszter, a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter, az állami foglalkoztatási szerv, a regionális fejlesztési tanács, a regionális munkaügyi tanács, a közoktatási feladatkörében eljáró oktatási hivatal (régióként egy-egy), valamint a szakképzést folytató intézmények fenntartói (három) képviselőiből áll.

A bizottság elnökét, társelnökét, valamint tagjait a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter kéri fel hároméves időtartamra. A társelnök személyét a gazdasági kamarák közös javaslata alapján kéri fel.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény a szakképzés feladatainak regionális megszervezése címszó alatt részletezi a regionális fejlesztési és képzési bizottságok feladatát a munkaerő-piaci igények és a közoktatásban folyó szakképzés fejlesztésének összehangolásában:

- a.) kidolgozza – a régió hosszú- és középtávú területfejlesztési koncepciójának, illetve a régió fejlesztési programjának részeként – az iskolai rendszerű szakképzés fejlesztésének irányát,
- b.) közreműködik az iskolai rendszerű szakképzés és az iskolarendszeren kívüli szakképzés, a közoktatásban és a felsőoktatásban folyó szakképzés összhangjának megteremtésében,
- c.) meghatározza a szakképzés fejlesztési irányait és beiskolázási arányait a régióban,
- d.) részt vesz az iskolai rendszerű szakképzés fejlesztésével összefüggő pályázatok, fejlesztési programok elkészítésében, lebonyolításában,
- e.) részt vesz a pályakövetési rendszer működtetésében,
- f.) a régióban működő helyi önkormányzatoknál kezdeményezi a szakképzés-szervezési társulás megalakulását.

A Bizottság feladata tehát, hogy minden év szeptember végére határozza meg a régiós beiskolázás kereteit, szakmaszerkezetét. A Bizottság döntését a szakképzési társulásoknak végre kell hajtani. Ez jelentős beavatkozás az iskolák életébe az eddigiekhez képest. A feladat túl nagyra tűnt, a bizottságok késve, csak 2008. áprilisára álltak fel. Tulajdonképpen a semmiből, pontos előrejelzések, prognózisok és helyzetelemzések nélkül kellett a beiskolázási tervet elkészíteni, ráadásul mindezt egy bonyolult, a bizottság működését csak hátráltató érdekrendszeri körben. Nagyon jól mutatta a jelenlegi információs állapotát, hogy a döntés-előkészítés folyamatában a bizottság több, „külön megrendelt” felmérésre tudott csak támaszkodni.

A bizottságok összetételét tekintve megállapítható, hogy az iskolák nincsenek érdemi döntési helyzetben, a szakszervezetek pedig felül reprezentáltak. Nagyon kevés olyan tag van, aki már látott szakképző iskolát belülről működni, tudja mit jelent az iskola belső világa, milyen körülmények közt folynak ma a képzési folyamatok.

Az NSZFI támogatása alapján a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara által vezetett kutatási, döntés előkészítési munka során 12 ezer vállalkozásnál mérték fel országosan a szakemberigényt, s a felmérés összesített eredménye július végén a bizottságok rendelkezésére állt. Az érdekképviseltek fórumokon gyűjtötték a további információkat. Ennek köszönhetően, illetve az oktatási hivatalok háttérmunkája eredményeként szeptember végén a bizottságok kellően megalapozott, a vártnál jobb szakmai tartalommal bíró első körös döntést tudtak hozni.

## **Az RFKB-k működésének megítélése felmérési eredmények alapján**

2008 nyarán *Szép Zsófia* egyetemi docenssel és *Vámosi Tamás* egyetemi adjunktussal, a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Szak- és Felnőttképzési Tanszék munkatársaival együtt, országos szintű felmérést végeztünk, melynek fő célja volt, hogy a szakképzés finanszírozási, támogatási rendszerének hazai szabályozását, gyakorlatát, valamint a nemzetközi tapasztalatokat rendszerezze, összefoglalja, s ennek elemzése alapján komplex javaslatot fogalmazzon meg a hatékony, átlátható, rugalmas, tervezhető finanszírozási rendszer kialakítására. A modellalkotásban nem kerülhet meg a leginkább érintett felek véleményének, stratégiaalkotási, illetve érdekvédelemértető és tervezési tevékenységének a felmérése, mely egyfajta alapul szolgálhat.

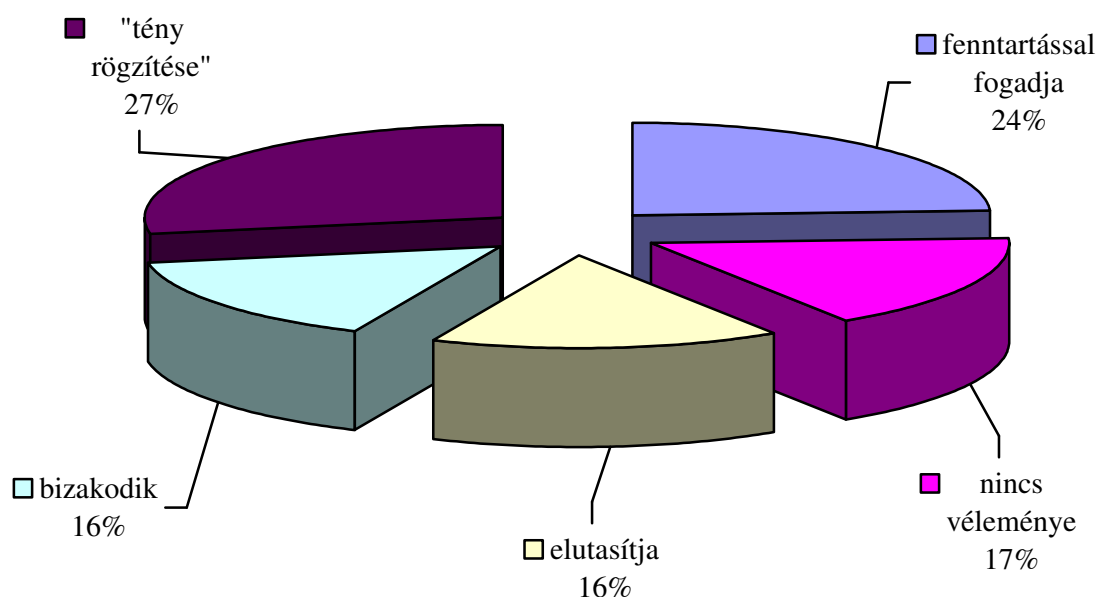
Ennek megfelelően a felmérés kiterjedt a szak- és felnőttképzési rendszer jelenlegi helyzetéről (irányítás, kapcsolatrendszer, finanszírozás, különös tekintettel a szakképzési hozzájárulás felhasználási lehetőségeire) alkotott véleményre, a TISZK-rendszer működésére, a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság funkciójának megítélésére, a finanszírozási rendszer esetleges átalakítási javaslataira, illetve az informáltság szintjére és irányultságára.

A felmérés fő kutatási eszköze a strukturált mélyinterjú volt, közel 110 alannal elkészítve (értve ez alatt szakképző intézményeket, fenntartókat, TISZK-eket, kamarai szakértőket, munkaügyi központok munkatársait és a felsőszintű vezetőket).

A felmérés témánkra vonatkozó részét tekintve elmondható, hogy a válaszadók egy jelentős részének – bár érintettek – nem volt érdemi véleménye a Bizottságokról, egy másik rész tulajdonképpen csak tárgyilagosan beszélt róluk, inkább csak a funkciójukat és céljaikat rögzítette (1. sz. ábra). Természetesen a válaszadók egy része elutasította a fórum működését, ennek főbb okai a következők voltak:

- a Bizottság nem rendelkezik a megfelelő szakmai kompetenciákkal (elsősorban az összetétel miatt),
- politikailag nem semleges, a mindenkori döntéshozók érdekszféráját közvetíti,
- nem teljes informáltság alapján dönt, és a döntések iskolák működésére lesz kihatással,
- az összetétele szakmailag inkorrekt,
- valós jogosítványok nincsenek a kezében, zavaros a jogi háttér, kérdéses az irányítói szerepköre.

Ugyanennyien viszont örömmel fogadták a szakmai szervezet életre hívását, és bizakodással várják a szakmai eredményeket. A válaszadók negyede nem mondta azt, hogy hibás az elképzelés, sokkal inkább a megvalósulás mértékében és hatékonyságában kételkednek, elsősorban a fent említett okok valamelyike miatt.



*A Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok eddigi munkájának, illetve funkciójának és szakmai kompetenciájának megítélése*

Létrejöttének ötlete önmagában nem rossz, jogosítványai végre abba az irányba mutatnak, amely a szakképzési rendszer érdeke. Nevezetesen: a Bizottság osztja le az állami normatívát, dönti el, hogy az adott TISZK-es intézményben milyen szakmákat oktassanak, milyen létszámmal, annak érdekében, hogy ne képezzünk annyi szakembert párhuzamosan, rossz feltételek között, amennyit eddig képeztünk. Azonban sok kérdés merül fel a jövőt illetően, féltő, hogy nem fog jól működni ez az intézmény se, mert túlnyomó többségben politikai indíttatású delegáltakból állnak a régiók testületei, illetve túlzott állami szerepvállalást tükröz a feladatköre. Ebből következően tagjaik nem az oktatásban tevékenyen részt vevő, a megfelelő kompetenciával rendelkező személyek (szakszervezetek, érdekvédelmi szervezetek). Az iskolák vezetőinek lehetőségük se lesz jobbító szándékú ajánlásaikat megtenni, egész egyszerűen az iskolák napi életét és problémáit ismerő szakemberek kisebbségbe szorultak. De ha lesz elég információja és megbízható helyzetképe a munkaerőpiacról és valóban a szakmaiság vezérli, akkor szabályozó szerepe hiánypótló lehet, hiszen kezelheti a bizonyos szakmákban megjelenő

túlképzés, illetve a hiányszakmák problémáját, nagyobb rátekintése lehet adott földrajzi szint tervezésére és szakmakínálatára, talán még bizonyos ellenőrzési kompetencia is járulhat hozzá. Paradox módon éppen az egyik munkaügyi központ nyilatkozta, hogy nem lesz elegendő az informáltság a felelősség mögött, illetve ki kellene végre alakítani a megyei/regionális szintű gondolkodást...

Némileg növeli a bizonytalanságot, hogy egy-két régiótól eltekintve (ahol szinte kampányjellegű bemutatkozás történt), a bizottságok többsége nem ismertette a programját, elgondolásait, egyáltalán a döntés technikai folyamatát. A Dél-dunántúli régióban több mint 40 fő alkotja a Bizottságot, és még a harmadik tanácskozás után is kérdőjelekkel távoztak a tagok. Gond, hogy az elnökök sem a szakmai kompetenciájuk miatt kerültek előtérbe, leszámítva a kamarai társelnököket.

Konkrét példát hozva, a Nyugat-dunántúli régió esetében Zala megyéből mindössze öten képviselik a megyét, Vas megyéből is ennyien, a fennmaradó 16 fő győri (Győr-Moson-Sopron megye). Emellett a fővárosi részvétel megkérdőjelezi a szakmai irányok és arányok objektivitását. A 26 tagból csak hárman szakképző intézmény fenntartói (önkormányzatok), közel húszan nem szakképzési szakemberek, hanem szakszervezeteket, érdekvédelmi szervezeteket képviselnek, ami megkérdőjelezi a bizottság szakmai kompetenciáját. „Ez egy olyan 26 tagú bizottság, akinek a tagjai közül jó, ha három látott valaha diákot. Elméleti síkon ostoba döntéseket hoznak, nem veszik figyelembe a gyakorlatot és a józan észet. Pl.: a létszámarányos támogatás összegét nem a szeptember 15-i létszám alapján kellene adni, hanem a november közepi alapján, ugyanis nyilvánvaló, hogy nagyjából akkorra derül ki a tényleges létszám.”

Egy újabb intézmény közbeiktatása nem jelenti feltétlenül a hatékonyságot. Alapvetően a lobbizás kérdése is felvetődik. A szakmai koordinációra léteznek már jól működő intézmények (pl. NSZFI), talán hatékonyabb lett volna az ő jogosítványuk tovább bővíteni. A működési rendszerük tisztázatlan, jogszabályi előírások ellenére csak későn kezdtek működni, ugyanakkor ősszel már kulcsfontosságú döntéseket kell meghozniuk. Az adatszolgáltatás fontos lehet a döntéseknél, de nem látszik pontosan, hogy melyik intézménynek mivel kell szolgálnia a Bizottság munkáját (munkaügyi központ, OKÉV, fenntartók), illetve hogy mi kötelezi őket erre. Fontos meglátás, hogy adott esetben a Bizottság döntései fenntartói jogokat sérthetnek, mi történik akkor, ha az illető fenntartó esetleg ellenáll ennek. Mi a pontos jogi háttér?

A Decentralizált Szakképzési Pályázat esetében valószínűleg továbbra sem csak a helyi sajátosságokat veszik figyelembe. Amelyik megyéből több képviselő van, annak az érdeket fogják előtérbe helyezni. Érdemi szakmai viták helyett csak politikai töltetű belső csatározások várhatóak. Nyitott kérdés, hogy az RFKB-nak milyen beleszólása lesz abba, hogy a munkaügyi központok milyen képzéseket indíthatnak.

Nem kerülhető meg a pályorientáció kérdése sem, a következő összefüggésben. Mindenképp egy kicsit erőszakosabb igényfelmérésbe és információgyűjtésbe kell, hogy kezdjen az RFKB, karöltve a kamarával, munkaügyi központokkal. Probléma, ha a Bizottság kijelöl egy profilt, hogy ilyen irányban kell 100-120 (bármennyi...) embert képezni, akkor az iskola gondja, hogy honnan veszi a tanulót a beiskolázáshoz. Ha már egyszer van egy cél – legyünk optimisták, hogy ezt a célt meg tudja reálisan határozni – akkor nem lesz kivel megvalósítani. Ami az RFKB-nak és sok más szervezetnek is feladata lenne az, hogy a szakma felé fordítsa a közvéleményt, a szülőket és a gyerekeket egyaránt. Helyi, iskola vagy TISZK-szinten nagyon nehéz meggyőzni a gyerekeket, hogy bent maradjanak a szakképzésben és ne menjenek tovább főiskolára, egyetemre. Már a szakközépiskolába való bekerülés is szerencsésnek mondható, mert mindenki gimnazista akar lenni, és utána irány a

felsőoktatás. Egymás után nyílnak a gimnáziumok, újítják fel őket, ugyanakkor probléma, hogy nincs szakember. Akkor teremtsük meg a presztízsét a szakképzésnek, mutassunk olyan pályaképeket, pályatükröket, amelyek vonzóvá teszik a szakképzést, és próbáljuk meg idecsalni a gyerekeket. Ha már egyáltalán van potenciális számú érdeklődő, akkor azokat lehet majd az RFKB által meghatározott irányokba terelgetni.

## **Összegzés**

Képzési rendszerünket bonyolult érdekrendszerek hatják át, melyek nem egyszer torzítják, vagy éppen kioltják a döntések szakmai megalapozottságát. A régiók kialakítása ugyan megtörtént hazánkban, azonban ezek érdemi funkciót nem tudnak betölteni, ugyanis éppen a decentralizáció alapját adó választott döntéshozó testület hiányzik az élükről. A középfokú szakképzési rendszer decentralizációjában a területi szint először a Térségi Integrált Szakképző Központok kialakításával jelent meg. Az irányítás és finanszírozás decentralizációjának legfontosabb lépése a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok (RFKB-k) életre hívása volt, melyek a szakképzés fejlesztése szempontjából régiós szinten döntéshozó, véleményező és javaslattevő testületként működnek. A bizottság dönt többek között a regionális szakképzésfejlesztés céljairól, a képzési alaprész decentralizált pénzügyi keretéből nyújtandó fejlesztési támogatásokról, valamint a források elosztásán keresztül jelentős hatással a beiskolázási szervezetre.

Ugyanakkor az RFKB-k munkájának folyamatát rengeteg kérdés, bizonytalanság, valamint a kialakult érdekrendszerek miatt nagyfokú iskolai és fenntartói ellenállás övezi. Az elutasítás okai elsősorban az érdekellentétekben, illetve a szakmai kompetencia hiányában keresendők. Ezzel szemben állnak a decentralizációból fakadó esetleges előnyök, melyek elsősorban a hiányszakmák lefedésében, a beiskolázási folyamat racionalizációjában és a pályaorientáció összehangolásában, összességében a gazdasági szféra igényeinek hatékonyabb kielégítésében fognak remélhetőleg jelentkezni.

## **Felhasznált szakirodalom**

SZÉP ZS. (2008): A szakképzés hatékony finanszírozásának lehetőségei. Kézirat. OFA zárótanulmány, Budapest.

SZÉP ZS. & VÁMOSI T. (2007): Szakképzés és felnőttképzés – makro-folyamatok, tervezés. PTE FEEK, Pécs.



# Gondolatok a tréningek eredményességéről

© Dobos Ágota

agota.dobos@uni-corvinus.hu  
(Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest)

A tréningnek, mint korszerű felnőttképzési módszernek rangos helye van az andragógiai módszertani palettán. Napjainkban egyértelmű tendenciaként figyelhető meg a tréning módszer népszerűségének növekedése, hiszen, ha komolyan vesszük a korszerű andragógiai módszerekkel szemben támasztott követelményeket, és a felnőttek képzésétől, továbbképzéstől elvárjuk a résztvevő-központúság és az interaktivitás biztosításának magas fokát, akkor a jelenléti oktatásban alkalmazott módszerek sorából kiemelkedik az intenzív csoporthatások és személyközi viszonyok között végbemenő tréning jellegű, tapasztalati tanulás.

A munkaerő-piaci verseny fokozódásával együtt járó kihívások kezelésére való felkészülést szolgáló felnőttképzési módszereknek alkalmasnak kell lenniük a gyakorlati probléma-megoldásra való felkészülésre, olyan kompetenciák fejlesztését kell szolgálniuk, amelyek a munkahelyi környezetben elősegítik a hatékonyabb és eredményesebb munkavégzést. Lehetnek ezek a kompetenciák közvetlenül az adott munkafolyamathoz kapcsolódóak, de irányulhat a képzés a személyiség fejlesztésére, olyan attitűdök erősítésére, amelyek általában elősegítik az egyén interperszonális kapcsolatainak működését, legyen az magánéleti vagy munkahelyi szituáció. Akár így, akár úgy, a hangsúly a tanuláson van, a résztvevő igényei, tapasztalatai, szükségletei kerülnek a középpontba.

Miközben a tréningek nálunk is egyre népszerűbb képzési formává válnak, nem árt megőriznünk problémaérzékenységünket, és megvizsgálni néhány olyan szempontot, amelyek a módszer vitathatatlan előnyei mellett némiképpen háttérbe szorulnak, esetenként torzítva a tréningekről a köztudatban meglévő vélekedéseket. A tréningek által kiváltott közvetlen élmények mellett gyakran háttérbe szorulnak a tényleges eredményességhez, hatékonysághoz fűződő szempontok. Ehhez persze át kell gondolni, hogy miben is áll szerintünk a tréningek eredményessége, hol realizálódnak az eredménynek, milyen adatokból tudunk objektív következtetéseket levonni. Lehet-e egyáltalán objektív adatokkal igazolni a hatásokat?

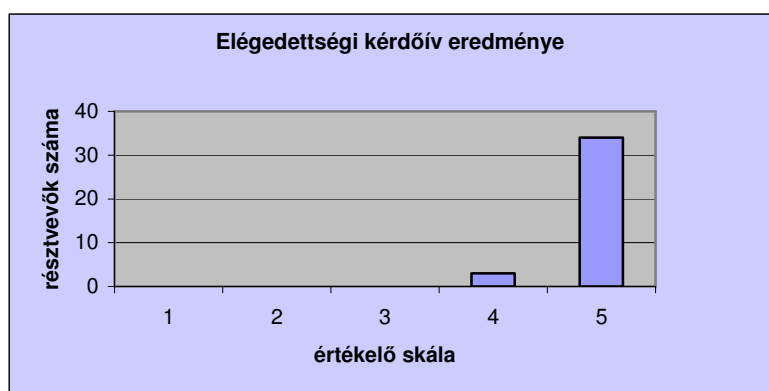
A népszerűség mellett még mindig tapasztalhatók fenntartások a tréning módszerrel kapcsolatban. Egyes szakmai szubkultúrák idegenkedése, a hagyományos képzési formákhoz szokott oktatók egyrészt megkérdőjelezik bizonyos diszciplínák interaktív formában való közvetítésnek létjogosultságát, másrészt a mennyiségi ismeretátadás oldaláról megfogalmazott kétkedések is megalapozott válaszra, meggyőző érvekre várnak, és nem utolsó sorban pontos információkra és személyes tapasztalatokra a módszer gyakorlati működéséről. Jóval ritkábban, de esetenként találkozunk fenntartásokkal a résztvevői oldalon is. Ne csodálkozzunk, hiszen a felnőtt korú résztvevők vagy maguk az oktatók is más iskolán nőttek fel, a tréning módszer elfogadásához nyitottságra, befogadásához szemléletváltásra van szükség.

Mint ismeretes, angolszász és amerikai terepeken a tréning módszernek hagyományai vannak, tradicionálisan jól működnek ott, ahol a cél pl. a személyiségfejlesztés, a problémaérzékenység felkeltése, a szemléletváltás, a

funkcionális kompetenciafejlesztés, a gyakorlati feladatokra való felkészülés, a probléma-orientált tanulás. Gyakorlati tapasztalataink a köztisztviselők képzéséhez kötődnek, így említhetjük az amerikai közszolgálati képzésben széles körben elterjedt önkormányzati vezetői kompetenciafejlesztő tréningek példáját, amelyek különböző projektek kapcsán egyre gyakrabban szerepelnek a hazai célcsoport továbbképzési kínálatában. Éppen egy tavaly záruló Hefop projekt trénerként és projekt menedzszerként szerzett tapasztalatok irányították rá a figyelmüket a címben jelzett kérdéskörre. Az uniós projektekben a teljesítésekhez kötődő tartalmi monitoring feladatok és a fenntarthatóság biztosításának kérdése kapcsán is jelentkezik a megtartott tréningeken tanultak hasznosításának kérdése. Éppen a módszer melletti elkötelezettség bázisán érthető ez a törekvés.

Itt érdemes elidőznünk egy pillanatra, és átgondolni, hogy mi is okozza valójában a jó tréningekhez kötődő pozitív élményeket. Az a közel ötszáz fős célcsoport, amely kapcsán tapasztalataink összegyűltek, számos tanulsággal szolgálhat. A résztvevők rendre maguk fogalmazzák meg mindazokat a szempontokat, amelyeket oktatás módszertani szempontból a tréningek sajátosságainak tekintünk. A tréningeknek a visszacsatolásokban gyakran megfogalmazott hozadéka, hogy felszínre hoznak olyan problémákat, amelyek napi munkájuk során foglalkoztatják a résztvevőket, és éppen a tréningen megfogalmazott szempontok világítanak rá a lehetséges megoldásokra.

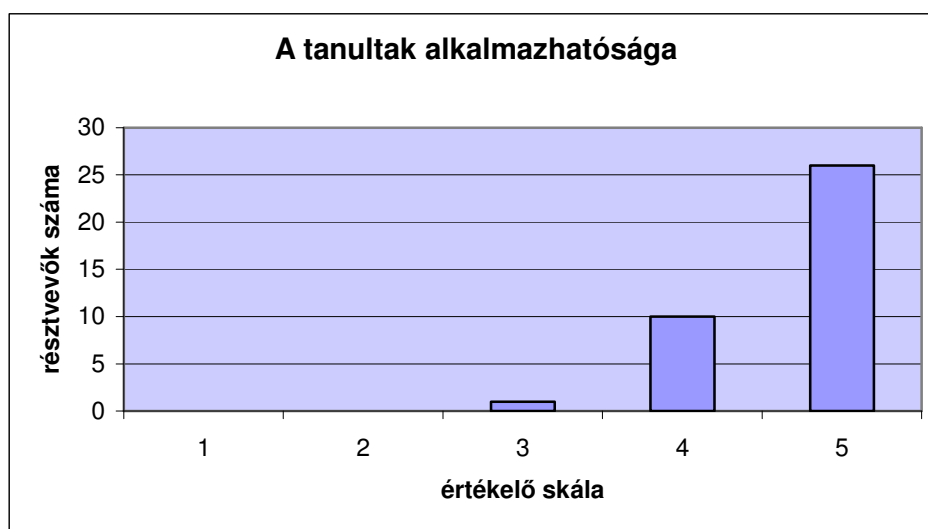
Az interaktív feladatok, a különböző összetételű csoportokban végzett közös munka, közös feladatmegoldások, a szerepjátékok, esettanulmány elemzések során csoportdinamikai hatások erőterében zajló tréning számos felismerést, meglévő ismeretek újragondolását, rendszerbe foglalását, új ismereteket, rádöbbenéseket, heuréka élmények sorozatát eredményezi. Lehet másoktól, egymástól tanulni, rá lehet jönni, hogy amit és ahogyan eddig csináltuk, az nagyon is jó, legfeljebb nem tudtuk, hogy miért, de jól működött. Lehet persze ráébredni arra is, hogy másképpen kellene csinálni, vannak jobb módszerek, érdemes kipróbálni valami újat, valami mást. Kell hozzá az új tapasztalatokra nyitott résztvevő és nem utolsósorban a tréner, aki nem tölcserrel tölti a fejekbe a tudományt, hanem facilitál, elősegíti a folyamatokat, rendszerez és előrevisz, de hagy gondolkodni, kérdezni, hozzászólni, és akár egyet nem érteni is. Nem csoda hát, ha egy ilyen intenzív kognitív és emocionális hatásmechanizmusok közepette, mindezt átélve a jó tréning végső mérlege, a kérdőívek eredménye alapján pozitív. Erről tanúskodnak az alábbi adatok, melyek az említett célcsoportnak tartott két tréningen 37 résztvevő által kitöltött kérdőívekből származnak. Mindössze két résztvevő értékelte az ötös skálán négyesre a tréning által keltett összbenyomást.



1. sz. ábra



A tréning végén kitöltött kérdőívek a tréning által kiváltott összhatásról, a tréning szervezési, ellátási körülményeinek értékeléséről, a tréner munkájának megítéléséről szólnak, amelyek fontos visszacsatolások arról, hogy ott és akkor jól végeztük a munkánkat, vagy netán bizonyos területeken javítanunk, változtatnunk kell. A pozitív eredmény előrevetítheti a tréningen tanultak és tapasztaltak beépülésével, alkalmazásával realizálható szervezeti eredményességet is. Arra a kérdésre, hogy a résztvevők véleményük szerint a munkájukban mennyire fogják tudni alkalmazni a tanultakat, a 37 válaszadó közül 26-an maximálisan bíztak a tanultak hasznosíthatóságában, tízen négyesre és egy résztvevő hármásra értékelte ennek esélyét. Az alapvetően pozitív attitűd mellett némileg tehát árnyaltabb a kép, ami a résztvevők problémaérzékenységéről tanúskodik.



2. sz. ábra

Mi történik a tréning után? Fenntartható-e ez a pozitív viszonyulás, átmenthető-e a „tréninghatás” a munkahelyi környezetbe, vagy a „honeymoon” effektus elmúltával feledésbe merülnek a dolgok, és maradunk a rutinoknál. Nagy kérdés, hogy a szervezeti kultúra mennyiben kedvez az innovációnak, egy másfajta szemléletnek, vagy éppen elzárkózik a tréningen megtapasztalt módszerek kipróbálásától, netán elfogadásától. Talán éppen itt keresendő a probléma: a tréning hatása, szervezeti eredményessége ott a tréning lezárásakor még nem látható, a továbbiakban pedig csak tudatos tervezés mellett biztosítható a különböző szereplők számára a visszacsatolás. Pedig fontos lenne a visszajelzés a képzés tervezői és a tréner számára, de a munkahelyi vezetők számára egyaránt. A résztvevő, különösen, ha egyedül vett részt az adott szervezetből a képzésen, törekvéseivel könnyen magára maradhat. Gyakran hallani, hogy a csoporttagok később is tartják a szakmai kapcsolatot, megpróbálják informálisan pótolni azt a támogató, hasonlóan gondolkodó közeget, ahová problémáival fordulhatnak, vagy akikkel sikereit megoszthatják. Fontos lenne, hogy a szervezet, amely lehetővé tette munkatársának a tréningen való részvételt az érdemi folyamat részesévé váljon, kövesse, vizsgálja, értékelje a tréning eredményeképpen realizálódott szervezeti eredményt. Kérdés persze, hogy megvan-e erre a szervezetben a szándék és az akarat.

A tréning hatása a program lezárásával nem ér véget, valójában ekkor kezdődik az a folyamat, amely a gyakorlatba való átültetés révén a szervezetben változásokhoz vezethet. Ezeknek a hatásoknak a feltérképezéséhez ajánl egy

Amerikában jól alkalmazhatónak bizonyuló módszert Phillips & Stone (2002) *How to Measure Training Results* („Hogyan mérjük a tréning eredményeket”) c. könyve, melynek áttanulmányozása meggyőzhet bennünket arról, hogy ha nem is könnyen, de mérhetők a hatások és eredmények, mindenképpen érdemes átgondolni az amerikai tapasztalat lehetséges felhasználhatóságát hazai terepeken is. Az így nyert információk nagy mértékben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy többet tudjunk meg a tréningek utóéletéről, hatásmechanizmusáról.

Miben is áll a Phillips-Stone módszer? Egy olyan ötszintű keretrendszert ismerhetünk meg – ROI (Return on Investment) –, amely szisztematikusan veszi sorra mindazokat a fázisokat, szinteket, amelyek egymásutánja biztosítja a hatások komplex feltérképezését. Az első szintet azonosíthatjuk a korábban tárgyalt elégedettséget mérő kérdőívvel (3. sz. ábra). Itt jegyezzük meg, hogy a 3-7. sz. ábrák a Phillips & Stone (2002) már hivatkozott könyv 4-6. oldalán található táblázatok lerövidített és adaptált változatai.

### 1. szint

Az adatok szintje és típusa	Az adatgyűjtés irányultsága	Az adatok információértéke
Reakció/elégedettség, tervezett lépések/eredmények	Tréning program, tréner, megvalósítás	A célcsoport véleménye a tréningről; tervek a tanultak felhasználására; a program tökéletesítése

3. sz. ábra

Ezt követően kerül sor a tanult ismeretek elsajátításának mérésére. A tréningek esetében az ismeretellenőrzés objektív mérőeszközei ritkán kerülnek alkalmazásra, mondván, hogy a teljesítés az aktív részvétellel valójában már megvalósul. Mégis lényeges információ lehet, hogy a módszer keretei között milyen mértékben történik meg a konkrét ismeretanyag elsajátítása, akár elméleti, akár gyakorlati síkon, van-e muníció, ami transzferálható a gyakorlati megvalósításba. Míg az első két szinten a szerzők által javasolt és leggyakrabban használt mintavételi eljárás a kérdőív és az interjú vagy a fókusz csoport, addig a második szinten a teszteké a fő szerep. Megjelenési formájukat tekintve papíralapú vagy egyre inkább számítógépes, illetve on-line tesztek, szimulációs feladatok, interaktív videós tesztek kerülnek említésre. Az első két szinten történő értékelés valójában a tréning részét képezi, annak záró akkordjaként kerül rá sor (4. sz. ábra).

### 2. szint

Az adatok szintje és típusa	Az adatgyűjtés irányultsága	Az adatok információértéke
Tanulás	A résztvevő és a tanulást segítő mechanizmusok	Az elsajátítás szintje, mértéke; a program tökéletesítése

4. sz. ábra

Az ezt követő szintek már a tréning utáni ún. utánkövető vizsgálat során realizálódnak a tréninget követő néhány hónapos időszak elteltével. Az adatok forrásaként a szerzők szerint javasolt az önbevallásra épülő kérdőíves felmérés, de

adhatunk kérdőívet a munkatárs főnökének vagy az ügyfeleknek is. Ezen a szinten gyakori adatforrás a munka közbeni megfigyelés, az utánkövető fókusz csoportok, interjúk, teljesítmény monitoring, tréning utáni feladatok kiosztása és az azokról szóló jelentések, hiszen itt már közvetlenül a munkahelyen megvalósuló alkalmazási fázist vizsgáljuk, milyen módon kerülnek alkalmazásra a tanult módszerek, technikák (5. sz. ábra).

### 3. szint

Az adatok szintje és típusa	Az adatgyűjtés irányultsága	Az adatok információértéke
Alkalmazás a munkahelyen	A résztvevő, munkahelyi környezete, a tanultak alkalmazását támogató mechanizmusok	Viselkedésváltozás a munkahelyen; milyen gyakran, milyen hatékonysággal alkalmazza a tanultakat; működik-e, vagy nem? Miért?

5. sz. ábra

És ezzel már a szervezeti hatások szintjéhez érkezünk, ahol a tréningen szerzett ismeretek és készségek alkalmazásával pl. költségmegtakarítást, minőségi javulást érhetünk el, növelhető a termelés, csökkenthető a ráfordított idő, stb. A változás mértéke csak akkor állapítható meg, ha előzetes mérést végeztünk, és összehasonlító adatok állnak rendelkezésre. Ez is jelzi, hogy előre megtervezett stratégia alapján kell eljárunk ahhoz, hogy a szükséges adatok és információk a további vizsgálat számára rendelkezésünkre álljanak. Az előző szinten alkalmazott mintavételi eljárások mellett főként az utánkövető kérdőívek, vagy workshop-ok és a teljesítmény monitoring javasolt. Az adatok származhatnak a résztvevőktől, vezetőktől, beosztottaiktól, a csoportban dolgozó munkatársaktól vagy pl. külső szakértőktől. Fontos megjegyezni, hogy számos szubjektív adat merülhet fel, ami pl. ügyfelek elégedettségének javulása, jobb munkahelyi atmoszféra, a munkahelyhez kötődés erősödése az alkalmazottak részéről, így nemcsak a kemény, de a puha adatoknak is megvan a maguk helye és jelentősége. Fontos továbbá a tréning eredményeképpen bekövetkező hatások elkülönítése az egyéb más lehetséges hatásoktól (6. sz. ábra).

### 4. szint

Az adatok szintje és típusa	Az adatgyűjtés irányultsága	Az adatok információértéke
Szervezeti hatás	A tréning hatása a szervezet eredményeire	Javult-e a szervezeti teljesítmény? Kemény és puha adatok, mérés a tréning előtt és után

6. sz. ábra

Az ötödik, egyben utolsó szinten arra kaphatunk választ, hogy pénzügyi adatok alapján milyen lett a befektetés mérlege (7. sz. ábra). A szerzők által használt számítási metódus a következő:



# Az előzetes tudás elismerésének gyakorlata Franciaországban

© Benkei Kovács Balázs

kovacsbalazs18@t-online.hu

(ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest)

Az Európai Unióban az Egész Életen át Tartó tanulás szellemében az ismeretek forrásától és megszerzésének módjától függetlenül felértékelődött a tudás. A *nem-formális úton szerzett ismeretek* intézményesített keretben történő *elismerésével* (*Validation des acquis de l'expérience*) kapcsolatban a partnerországok közös alapelveket fogadtak el 2004 májusában (Common..., 2004), a gyakorlati megvalósítás útján azonban minden ország más-más fázisban tart (European..., 2007).

Az utóbbi években számos nagy nemzetközi felnőttképzési kutatás fókuszába került a jelenség, amelyek közül a Grundtwig projekt keretében megvalósított Reaction projektet szeretném kiemelni. A 2005 és 2007 között megvalósított Reaction projekt célja, hogy komparatív andragógiai szempontból vizsgálja a tapasztalati úton megszerzett tudás elismerését, és beszámíthatóságát (recognition and accreditation of experiential learning), amely folyamatot a felnőttképzésbe való bekapcsolódás egy alternatív útjának tekintik. A projekt keretében egy litván egyetem – a Vyatus Magnus University – koordinálta a fejlesztő munkát észtországi, ír, spanyol, belga, holland és olasz oktatási partnerintézményekkel együttműködve. A projektben a különböző országokban megvalósított gyakorlat és jogszabályi háttér bemutatása mellett, számos új andragógiai eszköz is kidolgozásra került, mint például egy tanár-továbbképzési curriculum, azon oktatók és szakemberek részére, akik az előzetes tudás felmérésének értékelési fázisában vizsgáztatóként, valamint tutorként vesznek részt.

Magyarországon nemrég indultak meg az ilyen irányú kutatások (Derényi et al., 2007; Csapó, 2005), azonban az előzetes tudás elismerésének fogalma korábról sem ismeretlen a hazai pedagógiai és andragógia szakirodalomban.

A jelenséget a hazai szakirodalomban gyakran francia sajátosságként mutatják be, amely arra vezethető vissza, hogy Franciaországban az 1980-as évek közepétől van már hagyománya a korábbi tudás intézményesített formában történő elismerésének. Ezt a jelenséget a *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* (Benedek & Csoma & Harangi szerk., 2002), a *Felnőttképzés az Európai Unióban* (Sz. Tóth szerk., 2004) című kézikönyv összegző jelleggel ismertetik. Bajomi Iván (2002) egy egész tanulmányban vizsgálja az előzetes tudásszint felmérés gyakorlatát Franciaországban.

Az előzetes tudás elismerésének azt franciaországi gyakorlatban kialakult fajtáját, amely a tapasztalati úton történő tanulás egy andragógiai értékelés-módszertani eszköze (francia nevén Validation des Acquis de l'Expérience, rövidítve VAE), a tanulmány hátralévő részében röviden *validációs eljárásnak* hívjuk. A validációs eljárás folyamán egy szakértői bizottság jól meghatározott kritériumok alapján egy adott szakterületre vetítve vizsgálja az életpálya során felhalmozott szakmai

készségeket, jártasságokat és kompetenciákat, és pozitív eredmény esetén, az eljárásban résztvevő személy részére államilag elismert szakképzettséget igazoló bizonyítványt vagy diplomát állít ki.

Először 1985-ben jelent meg törvényi szinten a korábbi tudás és tapasztalat elismerésének fontossága a francia oktatáspolitikában, ami akkor még csupán az egyetemre való bekerülést, a felvételi vizsga alóli menteséget tette lehetővé. 1992-ben a validációs rendszer fejlesztésének további állomása érkezett el: a korábban megszerzett tudás avagy szakmai gyakorlat alapján – jól meghatározott kritériumoknak megfelelően – egy képzésen belül a moduláris rendszerben építkező szakképzettségek és diplomák bizonyos elemeinek elvégzése alól felmentést lehetett szerezni az értékelés-módszertan eme alternatív eszközével. Ez a módszertani eszköz az *előzetes szakmai tudás elismeréseként* (Validation des acquis professionnels – VAP) került be az andragógiai szakirodalomba. A teljes szakképzettség megszerzésére ilyen még módon nem volt lehetőség, legalább egy modult a hagyományos iskolarendszerű képzés keretén belül teljesíteniük kellett az érintetteknek (Gourmelen, 2006:38).

2002 januárjában született meg az a Társadalmi modernizációs törvény (la loi de la modernisation sociale – a 2002. január 17-én hatályba lépett társadalmi modernizációs törvény 133-146. paragrafusa szabályozza a validációs eljárást), amely lehetővé teszi, hogy a validációs eljáráson keresztül a *teljes diploma vagy szakképzettség megszerezhető* legyen oly módon, hogy ahhoz egyetlen klasszikus értelemben vett vizsga-modult sem kell teljesíteni. Ez az újítás teljes nevén az *előzetes tapasztalati tudás elismeréseként* (Validation des acquis de l'expérience – VAE) került bevezetésre.

A törvénymódosítás háttérében nem csupán az új andragógia módszerek iránti elkötelezettség, hanem az alábbi meghatározó társadalmi okok állnak (Jean-Dumont & Douaron, 2006):

- a lakosság 30%-nak nincs diplomája, de megfelelően képzettek egy munkakör betöltésére,
- a munka melletti továbbképzés rendszerint rövid időtartamú és nem jár újabb végzettség megszerzésével,
- a munka melletti továbbképzéseken a „fehér galléros” hivatali alkalmazottak 70%-a, míg a fizikai munkások 80%-a nem jut megfelelő rendszeres továbbképzéshez,
- számos munkavállaló, akik nem kívánnak visszatérni az „iskola padba”, megfelelő ismeretekkel és gyakorlatban alkalmazható tudással rendelkeznek a korábban megszerzett szakmai tapasztalatainak köszönhetően,
- az új eszköz elterjedésével a felnőttképzésbe számos olyan, a képzésekhez való hozzáférés tekintetében hátrányos helyzetű célcsoportot lehetne bevonni, mint az alacsony végzettségű munkavállalók csoportja.

Ezeket a problémákat és egyenlőtlenségeket a szakképzés felnőttképzés klasszikus eszközeivel már nem lehet orvosolni. Amíg a hagyományos iskolarendszerű szakképzettséget adó végzettség a formális tanulási periódust zárja le, és elsősorban fiatalok képzésére lett megtervezve, a nem-formális és az informális tudás elismerésére a validációs eljárás szolgál Franciaországban, amely eredendően a felnőttek számára lett kialakítva.

„A hátrányos helyzetű rétegek felemelkedésében meghatározó jelentősége van annak, hogy a bennük rejlő képességek, szinte észrevétlenül megszerzett tudások csak egy olyan oktatási és képzési rendszerben hasznosíthatóak igazán, amely nem azt vizsgálja, hogy milyen formális képzési utakon szereztek azokat, hanem azt,

hogyan azok mennyire teszik alkalmassá e tudások birtokosát a munka világában betöltendő különböző szerepekre.” (Schüttler, 2008:124)

A validációs eljárás Franciaországi bevezetésének három legfőbb céljait a következő pontokban foglalhatjuk össze: 1) mennyiségileg növelni, minőség tekintetében pedig javítani az aktív munkavállalók végzettségi szintjét; 2) létrehozni a szakmai mobilitás esélyét az alulképzett csoportok számára is; 3) a munkahelyek megőrzése tekintetében biztonságosabbá tenni az életpályán átívelő szakmai karrierutakat.

A validációs eljárás kialakítása egy hosszú távú stratégiai döntés eredménye, ugyanis egyrészt valóban szélesebb rétegeket fog bevonni a felnőttek képzésbe, másrészt közép- és hosszútávon a képzési kínálatot is gyökeresen át fogja alakítani, még ha ebben bizonyos képzőintézmények pillanatnyilag ellenérdekeltek is.

## Validációs eljárás pedagógiai és szociológiai szempontból

A hagyományos pedagógiai folyamatok visszajára fordulnak a validációs eljárás keretében: A „klasszikus iskolarendszerű képzés” az elméleti háttér meglapozásával kezdődik, amelyet a vállalatoknál kihelyezett gyakorlati időszakok követnek. Az iskolán kívül végzett gyakorlat „megmérettetés” jellegűt ölt: a tanuló az elméleti ismereteket ütközteti a munka világának valóságával. Ebben az esetben egy *deduktív jellegű pedagógiai folyamat*ról van szó, a kompetenciák kialakításáról.

Ezzel szemben a validációs eljárás *induktív logikájú pedagógia* eszköz: a tapasztalat válik az elsődlegessé, az elméleti ismeretek másodlagosak, nagyobb részben az elvégzett munka során végrehajtott feladatok szisztematizálására fókuszálnak. A tutorok nem tanítanak, hanem rávezetik a résztvevőt a szakmai tapasztalatok rendszerezett elemzésére és a szakmai önértékelésre. A folyamatot a résztvevő-központúság határozza meg: az elemzés a személyes szakmai tapasztalatokra épül, amelyekhez az elméleti ismeretek, kérdések, technikai javaslatok kapcsolhatóak, és amelyek az egyén szisztematizálása és a reflektív elemzése következtében válnak az adott kritériumoknak megfelelően értékelhetővé (Denery, 2004:141). Az induktív jellegű pedagógiai folyamatban a gyakorlati szaktudás hitelesítése történik meg.

Szociológia szempontból Bernard Gourmelen a validációs eljárást a beavatás szertartással rokonítja. Pierre Bourdieuire hivatkozva állítja, hogy a beavatási rítusnak kevésbé számonkérő jellege van, mint intézményesítő és jutalmazó funkciója, mivel fő feladata az újonnan létrejövő társadalmi hierarchia szentesítése, arra bátorítva az „előléptetett személyt”, hogy „új társadalmi rangjának megfelelően éljen” (Gourmelen, 2006:74). A törzsi kultúrákban a teljes felnőtté válás küszöbén találkozunk ilyen típusú beavatási eljárásokkal: a nevelés időszaka már régen véget ért, a fiatalok, sokszor a felnőttekkel együtt végzik a munkafeladatokat, azonban nem tekinthetők felnőtteknek, amíg át nem esnek a beavatás szimbolikus jelentőségű szertartásán.

Az európai kultúrtörténetben megvannak a történelmi gyökerei ennek a látásmódnak: a középkori céhekbe is egy évekig tartó vándorúton történő részvételt követően lehetett bekerülni egy mestermű elkészítése révén, ami a beavatási folyamat végső állomása volt. Tulajdonképpen a céhtagságra áhítozó jelölt már az összes ismeretnek a birtokában van a mestermű elkészítésekor, nem tanul már többé, csupán korábbi tapasztalataira reflektálva és azokat felhasználva elkészíti a vizsga-feladatot. Vándorévek és mestermű – a jelen eljárás tükrében a

munkavégzéssel megszerzett szakmai tapasztalat és a validációs eljárás portfóliójának feleltethetőek meg.

Az egyén szempontjából – Gourmelen (2006) szociológiai látásmódja alapján – szimbolikus jelentősége lehet a validációs eljárás történő részvételnek. Az egyén igazából nem változik, de a „többiek tekintete” a mód, ahogy „kezelik őt” ezek után – mint végzettséggel rendelkező munkavállalót – igen. A validációs eljárásban részt vevő személyeknek 60 %a ugyanis a „képzettség nélküliek” csoportjából, a „végzettséggel rendelkezők” csoportjába kerül át, ami egyszerre ad a szakmai kompetenciákat tekintve biztonságérzetét, önbizalmat, nagyobb társadalmi megbecsültséget, és egy sikeres karrierút érzetét.

## A validációs eljárás működése a gyakorlatban

A validációs eljárás során a beszámított tudáselemek származhatnak korábbi munkahelyi tapasztalatokból, egyesületi vagy civil szervezeteknél elvégzett önkéntes tevékenység közben megszerzett ismeretekből. A korábbi szakmai tevékenységről, ahhoz, hogy az elismertethető legyen, három éves folyamatos, az adott területen és munkakörben töltött aktív időszak igazolása szükséges.

A validációs eljárás folyamatában első lépésben a jelentkezők tájékoztatása és előzetes felmérése történik meg az e célból létrehozott *információs pontok*nál, ahol felnőttképzési tanácsadók fogadják az érdeklődőket. Megállapításra kerül, hogy a jelentkező – tapasztalatai alapján – milyen munkaköri leírásoknak megfelelően végzett munkát, és ez milyen képzettséggel párosul. A jelölt egy *felnőttképzési tanácsadóval* egyeztetve meghatározza az elérendő képzési céljait, a reális lehetőségek figyelembe vételével. A felnőttképzési tanácsadó segítségével kiválasztják a legmegfelelőbb tanulási módot, figyelembe véve a jelölt életkorát, személyes igényeit, korábbi tanulmányait, és egyéb lehetőségeit („szendvics” típusú képzés, nappali képzés, távoktatás vagy a validációs eljárás megindítása), ezzel tulajdonképpen lezajlik a validációs eljárásra történő jelentkezésnek előzetes bírálata (*dossier de recevabilité*).

A validációs eljárás megindítása esetén a képzési célként kiválasztott végzettségnek szerepelnie kell a francia *Szakmai Képesítések Nemzeti Jegyzékében* (Répertoire National des Qualifications Professionnelles – RNCP). Minden ilyen képzettséghez tartozik egy *munkaköri leírás* (Référéntiels des Emplois, Activités at Compétences – REAC), amely az adott munkakör ellátásához tartozó kompetencia-profilról írja le részletesen, illetve egy *központi vizsgakövetelmény* (Référéntiel de Certification – RC). A jelöltet egy tutor ezen dokumentumoknak megfelelően készíti fel, illetve nyújt neki támogatást a vizsga-portfólió anyagának összeállításában. A ttorral a fél-egy év időtartamú felkészülés alatt 4-5 alkalommal történik konzultáció, a jelöltnek a *portfólió* szisztematikus összeállítását a szabályok szerint önállóan kell elvégeznie.

A portfólió összeállítását követően egy képzőkből és az adott terület szakemberekből összeállított vegyes bizottság ellenőrzi és értékeli a jelölt kompetenciáit az írásbeli portfólió megvizsgálásával. A jelölt munkahelyi környezetben *gyakorlati szakmai vizsgán* vesz részt, amely történhet a munka típusától függően tantermi, gyakorlóhelyi, avagy tényleges munkahelyi környezetben, valamint bemutatja az összeállított portfóliót a bizottság előtt egy *szóbeli vizsgabeszélgetés* alkalmával.



A sikeres validációs eljárás végén az előzetes tudás elismerése *teljes* vagy *részleges* formában történhet meg. A portfólió maradéktalan elfogadása esetén szakmai végzettség birtokába jut a jelölt. A részlegesen elfogadott szakmai portfólió esetén a hiányzó modulok teljesítésére további 5 évig van lehetőség, azt követően elévül a bizottság határozata.

1. sz. táblázat. A validációs eljárás főbb lépései a jelölt szemszögéből

A validációs eljárás főbb lépései	A jelölt fő feladatai az adott időszakban
1) A tapasztalatok összegyűjtése	Összeállítani a validációs eljárásra történő jelentkezés előzetes bírálatához a szükséges dokumentumokat, kiválasztani az elérendő végzettséget ( <i>dossier de recevabilité</i> )
2) A validációs eljárás megindítása	Megindítani a validációs eljárást, egy meghatározott végzettség megszerzése céljából, első konzultáció a tussal, az eljárás időbeosztásának és finanszírozásának megtervezése,
3) A munkavégzési gyakorlat elemzésének első fázisa	Összevetni a mindennapi munkavégzés gyakorlatát a munkaköri leírással és szóbeli normákkal
4) A munkavégzési gyakorlat elemzése a referencia-dokumentumokhoz viszonyítva	Elhelyezni a munkavégzési gyakorlatot a központi munkaköri leírásoknak, a kompetencia- és feladatprofilnak megfelelően. Meghatározni azokat a munkafeladatokat, amelyek a gyakorlatban nem merültek fel, illetve, amelyek rutinszerűen rögzültek, feltárni a kompetencia-profil alapján a hiányokat és a fejlődési irányokat.
5) Felkészülés a gyakorlati vizsgarészre	Kidolgozni a gyakorlati feladatok megoldásának a modelljét, mind a munkahelyi gyakorlat alapján rutinszerűen rögzült, mind a kevésbé ismert munkafeladatok esetében, figyelembe véve a központi munkaköri leírásoknak (REAC) a munkafeladatokra és a kompetenciákra vonatkozó előírásait
6) Az értékelési rendszer megismerése	Megismerkedni az értékelési rendszer kritériumaival, ha lehetséges, felkeresni a gyakorlati vizsgarész helyszínét „terepszemle” céljából
7) Gyakorlati vizsgarész munkahelyi környezetben	Megmértetni egy munkahelyi feladat elvégzése közben, a munka típusától függően tantermi, gyakorlóhelyi, avagy tényleges munkahelyi környezetben
8) A gyakorlati vizsga eredményének elemzése	Elemezni a gyakorlati vizsgarész értékelését, feldolgozni a vizsgáztatók útmutatásait, és ha szükséges, kifogásait – megoldási javaslatok keresve
9) Részvétel a záróvizsgán	Záró vizsgabeszélgetés a bizottság előtt, a portfólió bemutatása
10) A vizsgabeszélgetés eredményének elemzése	Feldolgozni a záróvizsga értékelését, és az eredményeket, szükség esetén hibákat elemezni
11) A validációs eljárás lezárása	A végzettség teljes vagy részleges megszerzése vagy elutasítása

Forrás: Gourmelen (2006), pp. 291-302.

## A validációs eljárás első éveinek eredményei

A validációs eljárás törvényi létrehozását követően először is létre kellett hozni egy olyan országos tanácsadó hálózatot, amely a potenciális jelölteket informálja. A tájékoztatási kampány feladatát országszerte a 2004-ben létrehozott, 23 régióban megoszló 800 információs pont látta el. Emellett a közszolgálati tájékoztató hálózat mellett az egyes képzőintézményeket (felnőttképzőket és a felsőoktatási

intézményeket egyaránt) is kötelezték tájékoztatási szolgáltatásaik ilyen irányú bővítésére.

A 2003-2006 között 300 ezer érdeklődő tájékoztatása történt meg, és közülük több mint 45 ezren szereztek szakmai végzettséget sikeres validációs eljárás következtében. A validációs eljárásra jelentkezők szociológiai jellemzőinek (1. számú táblázat) vizsgálatkor kitűnik, hogy több mint kétharmaduk nő, egyharmaduk munkakereső volt 2004-ben. Ezáltal a módszer megoldását adja a vállalati továbbképzéseket illető klasszikus szociológia kritikáknak, mely szerint „egy középkorú, végzettséggel nem rendelkező női munkavállalónak, aki egy 10 főnél kevesebb dolgozót foglalkoztató mikro-vállalatnál dolgozik, 25-ször kisebb az esélye, hogy továbbképzésben vegyen részt, mint egy minősített végzettséggel rendelkező, nagyvállalatnál dolgozó fiatal férfinak” (Gourmelen, 2006:35). Ez pozitív eredményként értékelhető, hiszen a tapasztalat azt mutatja, hogy korábban említett hátrányos helyzetű csoportok a felnőttképzés ezen eszközével valóban élni tudnak. A jelöltek életkori megoszlásuk tekintetében 70 %ban a 30 és 49 év közötti korcsoporthoz tartoznak, 60 %ban az első végzettség megszerzése (szakképzettséget igazoló bizonyítvány vagy diploma) megszerzésére törekednek.

2. sz. táblázat. A validációs eljárásra jelentkezők szociológiai jellemzői 2004-ben

Kategória	Változó	Megoszlás
Nem	Férfi	28,33 %
	Nő	71,65 %
Jelenlegi foglalkoztatottsági státusz	Munkakereső	33,1 %
	Munkavállaló	65,4 %
	Inaktív	1,2 %
Az igényelt diploma szintje (a francia szakképzési rendszer tagolása szerinti, ahol kompatibilis szerepel az ISCED besorolás)	Érettségihez nem kötött szakképesítés	34,4 %
	ISCED 3. szint (Érettségire épülő rövid szakképesítések)	30,9 %
	ISCED 5/B. szint (Érettségire épülő felsőfokú technikai képzések)	34,7 %
	ISCED 5/A. szint (Egyetemi alapszakok)	0,1 %
	ISCED 5/A. és 6. szint (Egyetemi mesterszakok és doktori fokozat)	0 %
<b>Összes jelentkező száma:</b>		23.519 fő

Forrás: Jean-Dumont & Douaron (2006): *Premiers échanges...*, p. 46.

Az igényelt francia diplomák pontos szintjét nehéz a képzések nemzetközi osztályozási rendszeréhez (ISCED) illeszteni. Azonban a táblázatból jól látszik, hogy a francia szakképzési rendszer alacsonyabb kategóriájú végzettségeinek megszerzése a cél az esetek 75%-ban. 2005-ben a legtöbb igényt egészségügy területén dolgozó – elsősorban női munkavállalók – nyújtották be. A legnépszerűbb szakma az egészségügyi gondozó (francia elnevezéssel: *diplome professionnel aide-soignant*), amelynek nappali tagozatos képzési ideje egy év (13.260 fő). Ezt a mozgásszervi betegek szociális gondozója (12.400) és a családsegítő szociális gondozó (2.600 fő) végzettségek követték. Franciaországban ebben a három felsorolt szakmában több, mint félmillió ember dolgozik, és jelentőségük a társadalom előregedésével fokozatosan növekszik. Mennyiségében ez a két képzés tette ki a validációs eljárás során megszerzett végzettségek 80%-át (Jean-Dumont & Douaron, 2006:47).

A bevezetést követő első évek tanúságai számos kettősséget hordoznak magukban: Siker, hiszen számos végzettséget szereztek meg a validációs eljárás által. Ezek ugyanakkor még csupán nagyságrendi és nem pontos adatok, hiszen a részleges-szakképesítést megszerzők számára további 5 év áll rendelkezésre, hogy a nem elfogadott modulokat teljesítsék. Vajon közülük az 5 év letelte után hányan szerzik majd meg a szakképesítést vagy a diplomát, és hány olyan vizsgázó lesz, aki az első kudarcok után újra hátat fordít a tanulásnak és a vizsgázásnak, ezúttal talán végérvényesen?

Ugyanakkor némi csalódás is tapasztalható. A validációs eljárás ugyanis nem „csodaszer”, nem lehet szociális ugródeszka mindenki számára. Jól meghatározott munkaköri leírások, kompetencia-mérleg készítés, szakmai portfólió összeállítás előzi meg a végső szóbeli záróvizsgát, amelyre sokkal alaposabban fel kell készülni, mint egy hagyományos egyetemi kollokviumra, ráadásul a tutori iránymutatás mellett zajló felkészülés legnagyobb részét ugyanakkor mégis önállóan kell elvégezni. Ezen a pontos újra megerősíthet, hogy tehát nem „ingyen diplomaosztásról” van szó, hanem egy igen behatárolt szakmai területen, a korábban elvégzett munka elismertetéséről, bizonyos fokú szakmai előrelépésről, amihez azonban újra kell gondolni az elmúlt évek munkatapasztalatait, azokat bemutatni, és nem utolsó sorban összevetni a saját munkavégzés gyakorlatát az adott munkakörrel járó feladatrepertoárral – ami nem megy alapvető absztrakciós és előadói késég nélkül. Ez utóbbi két késég szükségességét egyébként a szakirodalomban a validációs eljárás gyengéjeként is felemlégetik, hiszen a leghátrányosabb munkavállalói rétegeknél mint például a betanított fizikai munkások az absztrakciós és szóbeli előadói késég előhívása – ráadásul az általuk a mindennapi gyakorlatban ritkán használt formális szóbeli kommunikáció stílusrétegében és egy hivatalos vizsgabizottság előtt – nehézséget szokott okozni. Persze a vállalati gyakorlat talál megoldást ezekre a helyzetekre is.

Az előzetes tudás-szintfelmérés módszertana nem oldja meg a szakképzettség vagy a szakképzési rendszer problémáit, azonban annak tökéletlenségeit finomítja. Társadalmi és gazdasági szempontból nagy jelentőségű, hogy az egyéni mód mellett kollektív formában is lehet a validációs eljárásra jelentkezni. Ezekben az esetekben – egy kicsit hasonlóan egy vállalati továbbképzések logikájához – leggyakrabban maguk a munkáltatók, pontosabban humán erőforrás menedzsment „iskolázza be” a munkavállalókat csoportos formában.

A fel-felbukkanó negatív vélemények ellenére többségében üdvözölték mind a felnőttképzők, mind a munkáltatók, mind a munkavállalók a felnőttképzésnek ezt az új útját, aminek széleskörű elterjedéséhez alapvető reményeket fűznek.

## **A vállalati alkalmazás első lépései**

A nagy cégek humán erőforrás menedzsment számára a validációs eljárás kollektív alkalmazása több szempontból is kedvező: Egyrészt a HR-esek rendelkeznek olyan homogén csoportokkal, amelyeket be tudnak iskoláztatni a validációs eljárás kertében (pontosan információkkal rendelkeznek róla, melyik osztályon, hányan és milyen régóta dolgoznak egy adott munkakörben), ráadásul ehhez a képzési tevékenységhez a szakképzési hozzájárulás terhére forrásokat is igénybe tudnak venni. Másrészt, ahelyett, hogy egy 500 tanórás (egy átlagos, alacsonyabb szintű szakképzés időtartama) vagy egy 1200 tanórás (egy felsőfokú technikus képzés időtartama) tanfolyamot kellene anyagilag támogatniuk, csupán a fajlagosan rövid

ideig tartó validációs eljárásra történő felkészítés és vizsgáztatás díjai terhelik őket. A megszerzett végzettség azonos, ugyanakkor alacsonyabb költségvetéssel és a munkavállalók rövidebb idejű távollétével jár.

A jelen tanulmány keretein belül csupán három példaértékkel bíró nagyvállalatot szeretnénk kiemelni:

- Az Auchan hipermarket (*La VAE chez Auchan: Une démarche expérimentale*, in *Les politiques des entreprises*, 2008:11-20) bolti eladók képzését vitte véghez a validációs eljárással, a módszer alkalmazása ugyanakkor a belső promóció eszköze is volt. A HR vezetés a munkavállalók korábbi teljesítménye, illetve a velük való jövőbeli elképzelések alapján választotta ki a validációs eljárásra a jelölteket. Objektív szemmel mérlegelve, az a gyakorlat nem biztos, hogy teljes mértékben az esélyegyenlőséget szolgálta.
- A Flunch önkiszolgáló étteremlánc (*Flunch: la Validation des acquis de l'expérience dans le contexte d'une nouvelle politique de gestion des ressources humaines*, in *Les politiques des entreprises*, 2008:27-34) az alapvető vendéglátós végzettséggel nem rendelkező *betanított munkások* számára alkalmazta a validációs eljárás eszközét. A HR vezetés deklarált célja, hogy minden dolgozójuk szakképesített legyen, az új humán erőforrás igazgató jelszava „szakképzettséggel a minőségért”, így itt két kiválasztott étteremben az összes, azonos területen dolgozó beiskolázása megtörtént. Az elkövetkezendő években ki szeretné terjeszteni a többi étteremre is ezt a képzési formát.
- A Manpower munkaközvetítő cégcsoport franciaországi képviselete (*Une opération collective chez Manpower*, in *Les politiques des entreprises*, 2008:99-108) egy egészen különleges területen, a határozott időre szerződötetett betanított munkások között alkalmazta a validációs eljárást csoportos formában. A határozott időre szerződötetett munkavállalók (*'intérimaire'*) nem alkalmazhatók egy cégnél másfél évnél hosszabb ideig, azonban a munkaközvetítő céggel ennél lehet hosszabb idejű szerződésük is. Ezt használta ki a Manpower menedzsmentje, és a validációs eljárás célja az volt, hogy a szerződéses törzsgárdáját – a targonca- és kisművelező betanított munkások körében – fidelizálja. A képzés nagy sikert aratott: a munkaközvetítő cég számításai nem teljesültek maradéktalanul, a munkavállalókéi annál inkább, mivel a képzettséggel rendelkező betanított munkások egy részét aktuális munkaadók véglegesítették.

Első alkalommal a vállalatok kisebb dolgozói populáción „tesztelték” az új andragógiai módszert, a résztvevők számát, és a képzési időszakokat a 3. számú táblázat szemlélteti.

3. sz. táblázat. A validációs eljárás kísérlete három vállalat gyakorlatában

Vállalat neve	AUCHAN	FLUNCH	MANPOWER
A validációs eljárásban résztvevők száma	23 fő	54 fő	39 fő
Gazdasági szektor	Kereskedelem	Vendéglátóipar	Szolgáltatóipar
A képzés időszaka	2006-2007.	2005.	2005.

Forrás: *Les politiques des entreprises*, 8-9.

A módszer vállalati alkalmazása esetében a viszonylag homogéncsoportok „készültek fel” kollektíven. A jelöltek tudásbeli deficitjének ismeretében, a humán erőforrás menedzsment más-más eszközökkel igyekezte segíteni őket, ami helyenként már túllépet az esélyegyenlőség biztosításán is. Például a Flunch étteremlánc jelöltjeinél a vizsgabeszélgetés a munkahelyi környezetben zajlott le, a jelöltek portfóliójának vizsgálatakor a záróvizsga alkalmával csupán a

vizsgabizottság volt jelen, a jelölteknek nem kellett szóbeli vizsgát tenniük. Joggal merül fel a kérdés: Vajon meddig szabad elmenni a jelöltek támogatásában, az önállóan elvégzendő munka kárára, amelynek értékelése tulajdonképpen a módszer lényege? – A jogi keretszabályozás hézagainak pótlásához, a visszasságok elkerülése érdekében, a rendszert Franciaországban is fokozatosan tovább kell majd pontosítani.

## Összegzés

Összességében sikeresnek ítéhető meg ezen andragógia értékelés módszertani eszköz bevezetése a törvény létrehozása után 7. év távlatából visszatekintve, még ha a rendszer finomhangolására a gyakorlatból adódó sajátosságok miatt a továbbiakban is szükség lesz. Számos diploma kiosztása a felnőttképzés hátrányos helyzetben lévő résztvevője számára, valamint a tény, hogy a társadalom, a pedagógus szakma és maguk a felnőttképzésben részt vevők is egyre jobban ismerik és elismerik a validációs eljárást – igazolják a sikert.

Mai szemmel egyetlen komoly kritikát lehet megfogalmazni a validációs eljárással kapcsolatban, de az nem az andragógia módszerből magából, hanem annak pillanatnyi alkalmazhatóságából adódik: a validációs eljárást a teljes foglalkoztatottság felé haladó társadalom szellemében, annak jobbitása céljából lett fejlesztették ki. Így lehet, hogy az elkövetkezendő egy-két évben a gazdasági helyzet bizonytalanságából kifolyólag, nem az első körben kerül majd bevezetésre hazánkban a szakképzési reformok között.

Ugyanakkor a magyar kormány 2005-ben elkészített „lifelong learning” stratégiájában szerepelt már (1.2.2. pont), valamint kormány 2005-2013 között időszakra készített szakképzés-fejlesztési stratégiája is explicit módon kimondja a megszerzett tudás beszámításának a fontosságát (*A nem formális...*, 38-40). Mivel minden krízis, akárcsak a prosperitás időszakai, átmenetiek, el fog jönni az idő, amikor az idő az EU iránymutatásait követve egy ilyen típusú átgondolt reform bevezetésére hazánkban is sor kerül. Ekkor a francia példa számos hasznos tanúsággal szolgálhat majd a hazai szakemberek számára.

## Felhasznált szakirodalom

- BAJOMI Iván (2002): Az iskolán kívül elsajátított készségek és tudások elismertetése Franciaországban. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. pp. 115-121.
- BENEDEK András & CSOMA Gyula & HARANGI László (szerk.) (2002): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság & OKI kiadó & Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience (2008). Combes Quinterro Bureau Lochard, Céreq, Net Doc sorozat, 34. sz., február, <http://www.cereq.fr/cereq/Net-Doc-34.pdf> [2009.01.15.]
- Common European Principles for Validation of non-formal and informal learning (2004). <http://www.eaea.org/news.php?k=3224&aid=3224> [2009.01.15.]
- CSAPÓ Benő (2005): Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- DENNERY, Marc (2004): Réforme de la formation professionnelle, ESF.
- DERÉNYI A. & MILOTAY N. & TÓT É. & TÖRÖK B. (2007) A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon, Egy OECD projekt tanulságai. OKM, Budapest. [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200804/nem\\_formalis\\_es\\_informalis\\_080414.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200804/nem_formalis_es_informalis_080414.pdf) [2009.01.15.]
- European Inventory on Validation: 2007 Update (2007). <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html> [2009.01.15.]
- GOURMELEN, Bernard (2006): La validation des acquis de l'expérience. L'Harmattan, Paris.
- JEAN- DUMONT, Francois & DOUARON, Pierre Le (szerk.) (2006): Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle. Francia Munkaügyi Minisztérium, Párizs, <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000888/0000.pdf> [2009.01.15.]
- SCHÜTTLER Tamás (2008): Két új OECD kötetről, avagy hogyan függ össze az oktatásban érvényesülő méltányosság és a nem formális keretek között szerzett tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz., pp. 121-125.
- SZ. TÓTH János (szerk.) (2004): Felnőttképzés az Európai Unióban, Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II. Magyar Népfőiskolai Társaság & Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

# Minőségbiztosítás az oktatásban-képzésben, különösen a felnőttképzésben

© Miklósi Márta

mmiklosi79@freemail.hu

(Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete  
Andragógia és Művelődéstudományok Tanszéke, Debrecen)

A világ, a társadalom folyamatosan átalakul, változik, ma már az oktatásban-képzésben is teret nyert a piaci szemlélet, egyre többet vár el a társadalom a köz-, felnőtt-, és felsőoktatási intézményektől és szervezetektől, a minőség stratégiai kérdéssé vált, amely ma már döntően befolyásolja a szolgáltató (vagy gyártó) piaci jelenlétén túl annak árszínvonalát, sőt, akár létét vagy nemlétét is (Modláné, 1997:7). Az nem kérdéses, alkalmazkodnunk kell ezekhez a változásokhoz, elismerjük az oktatás-képzés világában megvalósítandó minőségbiztosítás szükségességét, ugyanakkor – oszttva Pecsénye véleményét – kétségesnek tartjuk a gazdasági szférában működő minőségbiztosítási rendszerek szemléletének minden átalakítást, módosítást nélkülöző átvételét (Pecsénye, 1999:1). Ugyanezt hangsúlyozza Sz. Tóth is, amikor kifejti, a termelő vállalatok és a felnőttképzés minőségbiztosítása között felfedezhető különbségek miatt nem adaptálhatók az ipari világ minőségi követelményei közvetlenül az oktatási, felnőttképzési intézményekre (Sz. Tóth 2004:394). A minőségbiztosítás elvének alkalmazásához nyújtanak segítséget azonban az oktatásban, felnőttképzésben használt általános *irányelvek, szabványok* (például az ISO 9000 sorozat vagy a TQM), *jogszabályok*, valamint a megvalósításhoz szükséges *intézményrendszer* (Modláné, 1997:8). Az általános irányelvek közé tartozik a társadalom megnövekedett igénye az emberi erőforrás minőségi felkészültségének javítására, valamint az oktatásban, képzésben részt vevő egyének elhelyezkedési esélyének növelésére. A gazdaság ennek megvalósításához megfelelő felkészültségű szakembereket igényel, az egyén esetében pedig a kulcskérdés az, legyen felkészült az élethosszig tartó tanulásra (Modláné, 1997:8).

A technikai-társadalmi fejlődés kihívásaira az intézményes nevelés korábban elsősorban expanzióval válaszolt, a rendszerfejlesztés központi fogalma a mennyiség volt. Mennyiségi problémaként kezelték többek között a tanulólétszám ingadozását, az iskoláztatásban való részvételi arányok javítását. Ennek a szemléletnek legfőbb oka az oktatási rendszer erős centralizáltsága, súlyos infrastrukturális elmaradottsága, és erős ideológiai alávetettsége volt. A „mennyiség kora” leáldozott a modern értelemben vett közoktatási közszolgáltatások kialakulásával, a fejlett országokban ugyanis ma már szinte mindenki részt vesz az intézményes nevelésben. Ennek tudható be, hogy mára már a rendszerszintű problémák kezelésének egyoldalú mennyiségi szemléletét a minőség szempontú megközelítés váltotta fel (Pócze, 2001). Az oktatásban való részvétel többé-kevésbé teljeskörűvé válását követően az expanziós lehetőségek fokozatos kimerülése és a finansziális szemlélet a társadalom szinte minden területén a hatékonyság vezérelvé válását eredményezte, ami új rendszerszervező tényező, a „minőség” megjelenéséhez vezetett (B. Németh, 2001:339). Így a minőség és annak biztosítása

a mai gazdasági szituációk között, a korszerű termék-előállításban és szolgáltatásnyújtásban egyaránt fontos tényezővé lépett elő.

## Fogalomtörténet – minőség

Ebben az alfejezetben célunk a minőség alapfogalmát elemezzük, szem előtt tartva annak oktatási vonatkozásait. Ma a minőségnek számos definíciója ismert, ezeket Harvey és Green munkájukban (1993) a következők szerint csoportosítja. A minőség jelent egyrészt egy *kiválóságot*, a cél ugyanis a legjobbnak lenni. Ezen fogalom objektivitását azonban számos tényező árnyalja, így kérdéses többek között az, mit is jelent a legjobbnak lenni, ki állapítja meg ezt a rangsort. Részünkről ezt a megközelítést nem tartjuk túl objektívnek, főleg azt oktatásban, ahol adott esetben nehezebben mérlegelhető tényezőket kell összevetni. Milyen szempontból rangsoroljuk ugyanis az oktatással, képzéssel foglalkozó szervezeteket? A képzést elkezdők és azt eredményesen befejezők arányát vizsgálva, vagy a képzés után sikeresen elhelyezkedők szempontjából? Nehéz tehát ilyen értelemben a kiválóságot definiálni az oktatásban, véleményünk szerint nem is vezetne ezért egyértelmű, objektív összehasonlításhoz. A minőséget másrészt azonosítják a *nullhibával*, főleg a termelésben, ahol könnyen megállapítható az előállított termék szabványtól való eltérése. Az oktatás területéről azonban ez nem mondható el, ugyanis jóval összetettebb, komplexebb, rengeteg sajátos szereplővel, így ez a megközelítés sem alkalmas a minőségfogalom oktatásban történő megjelölésére (Cserné, 2003:128). Itt felmerül a kérdés, mit értünk hiba alatt a felnőttek oktatása, képzése vonatkozásában? Egyszerűbb a helyzet a szakképzésben, ahol azt jelenti, olyan szakmára kell képezni a tanulót, amelyre igény van, illetve olyan tudással kell a végzeteket kibocsátani, amely megfelel a munkaadó elvárásainak és elegendő a munkába álláshoz is (Modláné, 1997:14). De mit jelenthet a minőség a hiba felől közelítve a felnőttképzésben? A szakmai képzésben viszonylag egyszerű a helyzet, viszont jóval nehezebben körvonalazható a minőségi termék fogalma egy általános, kompetenciafejlesztő képzés kapcsán. A helyzetet tovább árnyalja, hogy nem egységesíthetjük például az oktatási-képzési tevékenységbe bekapcsolódó felnőtt tanulók képességeit, tudásszintjét. A tanulók más-más előképzettséggel, ismeretekkel jelentkeznek ugyanis egy-egy képzésbe, így más lesz a képzést sikeresen befejezők aránya is, ami, ha azt nullhibával kellene jellemezni, nem feltétlenül szolgálna tanulási lehetőséggel a lemaradó, hátrányos helyzetű, alacsonyabb előképzettségi szinttel érkező felnőtt tanuló számára, így nem biztosítaná a Felnőttképzési törvény bevezető rendelkezésében előírt a felnőtt tanuláshoz, képzéshez való hozzáférés szabályozott lehetőségét a társadalom minden tagja számára. Beszélhetünk egy úgynevezett *üzleti fogalomról* is, amely szerint a minőség „maradékalan találkozás a vevő elvárásaival”, vagyis a minőség az, ha a vevő jön vissza, nem az áru (Palotay & Győri, 1998:7). Ez már jobban tetten érhető az oktatásban, hiszen a tanuló/hallgató, ha elégedett, visszatér esetleg más képzésre is (elsősorban felnőttképzésben és felsőoktatásban), vagy másoknak ajánlja az adott intézményt, illetve annak képzését.

A minőség a *vevő kívánalmainak való megfelelésként* is definiálható, azonban ezen normák meghatározása a képzést statikussá teheti a célok időigényes újrafogalmazása miatt (Parányi & Lakardy, 1994:9). Ez az oktatásban nehezen értelmezhető, mivel a tanuló, a hallgató (vagyis a fogyasztó) kívánalmai a folyamat során is formálódnak. Itt tovább bonyolítja a helyzetet az, vevő alatt a felnőtt tanulót



alkalmazó munkáltatót is érthetjük, például abban az esetben, ha a felnőttképzéssel foglalkozó intézmény, vállalkozás esetleg a munkáltatóval kötött szerződést munkavállalói képzésére vonatkozóan. Ebben a konstrukcióban megkettőződik a vevő fogalma, és további nehézséget okozhat az is, a felnőtt tanuló vagy az őt alkalmazó munkáltató kritériumainak való megfelelés lesz a minőség kritériuma.

Az előző meghatározáshoz hasonló a minőség *célnak való megfelelésként* történő definiálása is, ami az oktatásban alkalmazva azt jelenti, hogy a képző intézmények célja az úgynevezett társadalmi fogyasztó igényeinek való megfelelés (Tóth, 2000:1). Ha azonban tágabb értelemben közelítünk a célnak való megfelelés követelményéhez, akkor a társadalmi és gazdasági igények kielégítéséről kell beszélnünk, valamint a képzést befejező felnőtt tanuló sikeres személyiségformálódásáról, képzéséről, adott esetben sikeres elhelyezkedéséről. A minőség követelményeknek való megfelelést is jelent, amely követelményeket megfogalmazhatnak jogszabályok, előírások, szerződések. Követelmény lehet például az egy tanulóra, hallgatóra jutó tantermi, könyvtári, laboratóriumi vagy számítógépes férőhelyek száma, tanárok, oktatók beosztáshoz előírt végzettsége, gyakorlati ideje, amely követelmények teljesülésére vonatkozó megállapítások objektívek, nem függenek az egyéntől (Bálint, 2007:47).

## Fogalomtörténet – minőség az oktatásban

A minőség fogalmának tisztázása után térjünk ki most arra, mit is értünk minőség alatt az oktatásban Gavrin megközelítésében (Tenner & DeToro, 1996:40). A *transzcendens megközelítés* szerint a minőség csak akkor érthető meg, ha az egyént már sok benyomás érte, vagyis az ember egyszerűen csak felismeri, ha látja, így azt nem lehet definiálni. Ma sem ritka például, hogy egy oktatási intézmény tevékenységének minőségét ilyen módon közelítik, így a nagyhírű, neves intézmények vélt vagy valós minősége alapvetően erre épül, de véleményünk szerint ez inkább a múltban volt jellemző, ma már sokszor inkább más, objektívabb szempontok alapján dönt az egyén abban a kérdésben, melyik intézményt válassza. Ez tetten érhető a felnőttoktatásban, - képzésben is, például sok felnőtt azért választ egy nagyobb nevű, régebb óta működő képzőt, mert jobb minőséget, megbízhatóbb szolgáltatást remél tőle, ez pedig nagyban megnehezíti a kisebb vállalkozások helyzetét, piacon való megkapaszkodását.

A *termék alapú megközelítésmód* szerint a minőség meghatározott tulajdonság jelenlétén vagy hiányán alapul. Ez a szemlélet megjelenik az oktatásban is, amikor oktatási intézmények azt hangoztatják, hogy az ő végzettjeik szerte a világon megállják a helyüket, felvételt nyernek a legjobb középiskolába/felsőoktatási intézménybe, vagy rövid időn belül sikeresen elhelyezkednek. Bár ez a szempont gyakran kerül alkalmazásra, mégsem tekinthető kellő mértékben objektívnak, ugyanis – még ha állna is rendelkezésünkre statisztika erre vonatkozóan –, akkor sem hagyhatjuk figyelmen kívül az elhelyezkedés szubjektív körülményeit (itt gondolunk például a gazdasági helyzetre, az esetleges recessziós időszakokra, amikor egyébként is nehézséget okoz a végzett egyének számára, megfelelő munkahelyet találjanak).

A *termelés alapú megközelítésmód* alapján a minőség egy adott termék vagy szolgáltatás előre meghatározott kívánalmaknak való megfelelése. A leginkább elterjedt minőségértelmezés erre a megközelítésre épül: eszerint a minőség az oktatási szolgáltatás specifikumai (többek között tantervek, tartalma, oktatók

végzettsége, tárgyi feltételek) alapján biztosítható. Egyetértünk Polónyival abban, hogy az akkreditáció ilyen termelés alapú minőség-ellenőrzés (Polónyi, 2006:3), mégpedig nemcsak a felsőoktatásban, hanem a köz-és felnőttoktatásban is, ugyanis mindhárom esetben törvényben, rendeletben előre meghatározott követelményeknek való megfelelést vizsgál az adott akkreditációs testület. Az oktatási szolgáltatások minőségének értelmezésében kezd teret nyerni a minőség *felhasználói alapú értelmezése*, amit Parányi & Lakardy (1994) vevő kívánalmainak való megfelelésként definiált. E felfogás szerint az oktatás minősége a felhasználói követelményeknek való megfelelést jelenti, vagyis a minőség meghatározásának egyetlen feltétele az, hogy az eladó képes-e a vevő igényeit, elvárásait kielégíteni (Kövesi & Topár, 2006:21). Csoma azonban úgy látja, nem kell ahhoz minőségbiztosításról, felhasználókról, fogyasztókról beszélni, hogy belássuk, a tanuló/hallgatók elégedettsége a tanítás és a tanulás eredményességének, hatékonyságának egyik mutatója, és nem egy piaci, hanem valódi pedagógiai/andragógiai/felsőoktatási aktus. Azt is felveti, talán teljesen felesleges is ilyen evidenciákat (mint a tanulói visszajelzések fogadása, tanulságainak feldolgozása) minőségfogalmakból levezetni (Csoma, 2003:9), hiszen ezek jelen vannak az andragógiában is. Ezzel a felvetéssel alapvetően egyetértünk, azonban fontosnak tartjuk azt kiemelni, ezek valóban a minőségi szemlélet megjelenését követően váltak ennyire hangsúlyos elemekké.

Még nem köszöntött be az *érték alapú megközelítés* korszaka, amikor meghatározott tulajdonságú terméket vagy szolgáltatást ajánlanak a vevőnek elfogadható áron (Tenner & DeToro, 1996:40), vagyis az oktatásban meghatározott árért és erőfeszítésért meghatározott minőséget nyújt az intézmény és kap a tanuló, hallgató (Polónyi, 2006:3). Ez talán akkor következik be, amikor egy tökéletes piacon és teljesen individualizált társadalomban élünk majd, amelyben a vevők racionális és szuverén döntése egyszerűen kiszelektálná azt a termelőt vagy szolgáltatót, aki nem a megfelelő minőséget nyújtja. A tökéletes piac és a teljesen individualizált társadalom jellemzőit Pete Péter a következőképpen határozza meg: a) tökéletes egyéni szuverenitás, b) a tulajdonviszonyok tökéletes tisztázottsága, c) tökéletes informáltság, a bizonytalanság hiánya, d) nincsenek tranzakciós költségek, e) a társadalom tagjai minden külső kényszer nélkül tiszteletben tartják a tulajdonosi jogokat és a megkötött szerződéseket (Pete, 2005:175-176). Ezekről ugyanis elfordulnak a vevők, így vagy tönkre mennek, vagy rákényszerülnek a jobb minőségű termelésre/ szolgáltatásra. Polónyi szerint a piac minőségbiztosító hatásának érvényesüléséhez nincs szükség ideális piacra, elegendő ahhoz egy olyan közönséges piac, ahol nem akadályozott és nem túl drága információkat szerezni egy adott termék minőségéről, elegendően sok szolgáltató van és a vevők nincsenek akadályozva döntéseikben. Itt nincs szükség még minőségbiztosításra, de minél bonyolultabb a termék és szolgáltatás (tehát minél nehezebb információt szerezni a termékről), annál inkább szükség van olyan „rásegítő” szervezetekre, mint a fogyasztóvédelem, szervezett minőségvédelem (Polónyi, 2006:7). Ebben a helyzetben jelent iránytűt a fogyasztók számára a felnőttképzési akkreditáció, segítséget nyújtva számukra abban, melyik felnőttképzési vállalkozást, intézményt is válasszák egy-egy képzéshez.

Egyetértünk Polónyival abban, hogy a legtökéletesebb minőségbiztosítás azonban a jól működő piac lenne, amelyben nem lenne szükség semmilyen rásegítő szervezetre. Felmerül azonban a kérdés, az oktatás mennyire szervezhető meg teljesen piaci elveken. Az oktatási intézmények ugyanis nem gyárak, amelyek működtetését a tulajdonos kizárólag a profit maximalizálása érdekében alakítja.

## Alapfogalmak – szereplők

A minőség általános definíciójának meghatározása után most térjünk át néhány, a témánk szempontjából fontos fogalom meghatározására. A termelés, gazdaság világában már régóta léteznek ezek az alapfogalmak, azonban egyáltalán nem egyértelmű ezek pedagógián, andragógián belüli értelmezése. Logikusan a tanulót gondolhatnánk az oktatási-képzési folyamat *fogyasztójának*, kliensének, több eltérő megközelítés is elkülöníthető erre a kérdésre vonatkozóan. Az egyik nézet szerint a tanulók/hallgatók nem igazán tekinthetők tényleges fogyasztóknak, mert részint az információs aszimmetria miatt az intézmények jobban tudják, hogy mi kell a tanulóknak/hallgatóknak, részint ezek a csoportok nem, vagy csak részben fizetnek az oktatási szolgáltatásért (elsősorban a felsőoktatásban és a közoktatásban) (Bay & Daniel, 2001). Egy másik megközelítés szerint (Tóth, 2000:2) a szolgáltatást igénybe vevő *társadalmi fogyasztó* egy egész közösség, ide tartozik a tanuló, az intézmény fenntartója, az oktatásirányítás, mint az oktatási közakarat kifejezője, a munkaerőpiac, a felnőttképzés esetében a tanulót támogató munkáltató, valamint az oktató, de végső soron az egész szakma, az összes adófizető állampolgár, az egész társadalom. Ha még tovább tekintünk, láthatjuk, hogy maga az állam számít az ország legnagyobb foglalkoztatójának, amely számos szakmánál (például pedagógus, orvos, egészségügyi dolgozók) írja elő a továbbképzési kötelezettséget. Csoma más véleményen van ebben a témában. Bár ő is felveti a kérdést, miért ne lehetne a felnőtt tanuló maga is fogyasztó, meglátása szerint a minőségbiztosítási szabvány átültetési logikája alapján a tanuló nem lehet fogyasztó, kliens (Csoma, 2003). Véleménye szerint bizonytalanság övezi ezt a kérdést, nem egyértelmű ugyanis, milyen egyetemesség számára termelik a tudást az oktatási-képzési intézmények. Általában a társadalom számára, vagy a gazdaság, netán a munkaerőpiac számára. Polónyi – a felsőoktatás viszonyait vizsgálva – megállapítja, mindhárom alany fogyasztó. Ez a kiterjesztés több szempontból is indokolható. Egyrészt a felsőoktatási szolgáltatásban a hallgatói információs hiány ellensúlyozása miatt, másrészt, mivel a felsőoktatási szolgáltatás nem egyszerűen csak az oktatás, ugyanis igen jelentős súlyt képvisel a felsőoktatási szolgáltatásban a kutatás, fejlesztés, innováció, szolgáltatás. Ez a közgazdasági minőség-megközelítés azonban korántsem ennyire elfogadott az oktatásra nézve (Polónyi, 2006:3).

Tovább bonyolítja a kérdést, hogy a fogyasztói szerep gyakran kettéválik: egyrészt a fizető és ezért döntést hozó, másrészt a csupán fogyasztói szerepre, tehát más az, aki finanszíroz (fenntartó) és más az, aki dönt (szülő, felnőtt tanuló). Pecsenye a fogyasztókon belül megkülönbözteti a belső és külső fogyasztót. Belső fogyasztóknak értjük azokat a tanulókat, oktatókat, segítő személyzetet, akiknek az intézmény valamilyen szolgáltatást nyújt. A külső fogyasztók pedig azokból az egyesületekből, szervezetekből, magánszemélyekből állnak, akik az intézmény épületét, felszerelését rendszeresen használják (ebből annak bevétele nő). Külső fogyasztóknak számítanak azok a következő fokozatú iskolák, illetve munkahelyek is, ahol a diákok elhelyezkednek, mert ezek az oktatási-képzési intézmény eredményeit használják. (Pecsenye 1999, 4) Részünkről túl szélesnek tartjuk azt a kört, amit Tóth ért társadalmi fogyasztó alatt, de abban oszttjuk véleményét, nem csak egy szereplő tekinthető fogyasztónak, az oktatás-képzés hatásai túlmutatnak az adott tanulón. Egyetértünk Pecsenye differenciálásával, azzal a különbséggel, hogy meglátásunk szerint a belső fogyasztó a tanuló, a külső pedig a következő fokozatú iskola – ha az egyén továbbtanul –, vagy a munkaerőpiac, ha az egyén a végzettség megszerzését követően elhelyezkedik.

A leginkább egyértelmű értelmezési viszonyokat az oktatási, képzési profitorientált vállalkozásokban találjuk. Itt a tulajdonosok a fenntartók, az eladók, a megrendelők (fogyasztók) pedig mint vevők vesznek részt a folyamatokban. Ők a tulajdonosi fenntartók kliensei, akik elvárásaikat megfogalmazzák az output vonatkozásában. Bár itt is árnyalhatja a képet, ha a tanuló például a munkáltatóval kötött tanulmányi szerződés alapján vesz részt a képzésben, ugyanis ebben az esetben a munkáltató elvárásai, igényei is meghatározó szerephez juthatnak.

Egyértelműbb a kérdés a *szolgáltató* esetében, ugyanis alatta a közoktatási-, felsőoktatási-, felnőttképzési intézményt, vállalkozást értjük. További szereplő lehet a szolgáltató oldalán a *fenntartó*, a *finanszírozó*, ami lehet önkormányzat, civil szervezet, oktatásra-képzésre szakosodott profitorientált vállalat. Fontos fogalom még a szolgáltatás eredménye, az *áru*, vagyis az a tudás és személyiségbeli változás, amellyel a tevékenységet a felnőtt befejezi (Járási, 2004:45). Bálint szerint az sem egyértelmű, mi a termék az oktatásban. Örök kérdés ugyanis, hogy alapismereteket kell-e adni és készségeket kell-e fejleszteni, vagy kész fogásokat és azonnal használható szakmai tudást kell-e oktatni. Milyen mértékben kell felkészíteni a tanulókat a következő szintű oktatási intézménybe való bejutásra, vagy az egyes cégek igényeire, esetleg inkább a tanulási kompetenciát, a tanulásra való képességet kell alakítani? (Bálint, 2007:48) A kész szakmai ismeretek gyorsan elavulnak az állandóan változó környezet miatt, így inkább a kompetenciák kialakítására kell helyeznie az oktatásnak a hangsúlyt. Jakab túlmegy ezen a felfogáson, véleménye szerint a felnőttképzés piacán megjelenő felnőtt nemcsak tudást, új információt vesz, hanem bizonyos esetekben akár új kapcsolatokat is keresnek, belejátszik ebbe egy olyan hangulati-érzelmi motívum is, hogy átélje az egyszor már megélt, vagy még meg sem élt felsőoktatási létet (Jakab, 2003:139).

Igencsak megkérdőjelezhető fogalom a *gyártástechnológia*, amely alatt Járási azt a folyamatot érti, amely során az alapanyag áruvá formálódik. Oktatásbeli megfelelője az oktatástechnológia, mindazok az anyagok, eszközök, módszerek és eljárások, amelyeket a képzési, tanulási folyamatban az oktató, vagy a tanuló felhasznál. Ennek a technológiának a hatására jön létre a szolgáltatás eredménye, vagyis a tudástöbblet és a személyiségváltozás (Járási, 2004:45). Itt felmerül a kérdés, mi tartozhat az oktatástechnológia fogalomköréhez? A meghatározás szerint minden olyan módszer, eszköz, anyag, amit felhasznál a tanuló a tanulás során. Ezek alapján ide soroljuk a tankönyvektől, segédanyagoktól kezdve a különböző oktatási módszereken át számos egyéb tényezőt, nagyban megnehezítve ezáltal a fogalom konkretizálását.

További bizonytalan elem a *minőség*, amit a fogyasztók meghatároznak az outputon megjelenő végeredményként. A minőségbiztosítási logika szerint, ami a megfelelési végeredményként kijön az oktatási-képzési intézmények outputján, az nem a tanuló. A megfelelési minőség nem a tanuló minősége, ahogy ezt Horváth is írja: „A minőségbiztosítás nem a gyermek minőségének biztosítása és csak közvetett kapcsolatban van a tanulóval” (Horváth, 1999:27). Ezért a tanuló nemcsak kliensnek nem tekinthető, de az oktatási-képzési minőséget kifejező tényezőnek sem, még akkor sem, ha felnőtt. A megfelelés tehát nem a tanuló által megvalósuló követelmény. A tanuló helyett az intézményen belüli tevékenység által megvalósuló folyamatok teljessége, maga az oktatási-képzési folyamat is megjelenik az oktatási-képzési intézmények outputján, így nem a tanulók tudása, hanem a folyamatok válnak áruvá. Az oktatási-képzési minőség pedig nem a tanulók tudásában rejlik, hanem a folyamatokban. Hasonlóképpen vélekedik Járási is, aki szerint a minőség olyan szervezeti és működési jellemzők együttesét jelenti, amelyek alkalmassá teszik

az intézményi szolgáltatás igénybevevőinek kifejezett és rejtett igényeire épülő célrendszer teljesítésére. Ehhez szükség van intézményi értékrendszerre (értékduál, értékskála), vevői igényfelmérésre, az előző két elem összevetésével célrendszer kialakítására, folyamatszabályozásra, célirányos technológiára, teljesítménymérésre és működést elősegítő szervezetre (Járási, 2004:45). Szintén a fogyasztók igényeire, a képzéssel szemben támasztott követelményekre helyezi a hangsúlyt áttekintő munkájában Sz. Tóth & Mihályfi & Bordás (2005), mégpedig a minőség hagyományos és korszerű megközelítése alapján. A hagyományos értelmezés szerint, amely alapján az oktatás, képzés számszerűsíthető, jól körülhatárolt jellemzőkkel, leírható követelményrendszerrel jellemezhető.

A *korszerű értelmezés* ezzel szemben egy tényezőre helyezi a hangsúlyt, mégpedig a tanuló elégedettségére. Ebbe a felfogásba nem számszerűsíthető jellemzők is beleférnek, amelyek a tanuló kívánságait, igényeit fogalmazzák meg és egészen elvontak is lehetnek (például autodidakta képesség fejlesztése). Számszerűsíthető és nem számszerűsíthető tényezők egyaránt megjelennek az üzleti definícióban, amely szerint „*a minőség a termék és szolgáltatás mindazon jellemzőinek teljes összessége, amely által a termék és a szolgáltatás a használat során kielégíti a vevő elvárásait.*” (Sz. Tóth & Mihályfi & Bordás, 2005:7). Számszerűsíthető jellemzők például a tanulók, képzők teljesítménye; a megfelelő tanulói környezet jellemzői; a képzési szolgáltatások területi kiépítettsége; képzőhelyek, képzések száma. Nem számszerűsíthető jellemzők például a tanfolyam színvonala, minősége; a rugalmas alkalmazhatóság korra – nemre – iskolázottságra való tekintet nélkül; egyszerű, közérthető átadás.

## Összegzés

A gyakorlatban egy-egy intézmény konkrét példája kapcsán jóval nehezebb annak meghatározása, mit is értünk „minőség” alatt. Csak azután lehetséges egy-egy intézmény „minőségének” értékelése és továbbfejlesztése, ha sikerül megállapodni a minőség meghatározásában. A fogalom-meghatározást számos tényező nehezíti, egyrészt az, hogy a minőség fogalmához tapadó jelentés idővel változik, nem ugyanazt jelenti eltérő időpontokban. A felnőttképzésben különböző csoportok vesznek részt – intézmények, munkatársak, résztvevők, az állam, vezető testület –, és minden szereplő másként tekint a felnőttképzésre, más-más elemet tartanak hangsúlyosnak, és ennek következtében a fogalmat más-más tartalommal töltik meg. Tovább nehezíti a minőség fogalmának meghatározását, hogy az kiterjed a felnőttképzési intézmények minden aspektusára, vonatkozhat ugyanis a tanulók teljesítménye mellett az intézmény munkakultúrájára, összehangoltságára, szigorúra, az elvárásokhoz való igazodására, valamint az intézmények mindennapi működését meghatározó értékekre. Mindezek alapján egy intézményről akkor mondhatjuk azt, hogy eleget tesz a minőségbiztosítással kapcsolatos követelményeknek, ha *„folyamatosan foglalkozik a társadalmi fogyasztó igényeivel, és mindent megtesz annak érdekében, hogy minél nagyobb mértékben megfeleljen a közösnek tekinthető elvárásoknak.”* (Tóth, 2000:1)

## Felhasznált szakirodalom

- B. NÉMETH Mária (2001): Követelmények és minőség. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. In: Csapó Benő & Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 339-352.
- BÁLINT Julianna (2007): Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára. Budapest, Verlag Dashöfer Szakkiadó Kft.
- BAY, Darlene & DANIEL, Harold (2001): The Student Is Not the Customer – An Alternative Perspective.  
[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ652422&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ652422](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ652422&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ652422)
- CSERNÉ Adermann Gizella (2003): A tanulás értékelése és akkreditációja – minőségbiztosítás és felnőttoktatás. In: Heribert Hinzen & Horváthné B. Mária & Koltai Dénes & Németh Balázs (szerk.): Magyar-német együttműködés az európai partnerségben. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete & Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Budapest & Pécs, pp. 126-137.
- CSOMA Gyula (2003): Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) II. Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?). *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 7-8. sz. pp. 17-34.
- HARVEY, L. & GREEN, D. (1993): Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18. 9-34. p.
- HORVÁTH Attila (1999): Minőségbiztosítási technikák óvodába és iskolába. Műszaki Kiadó, Budapest.
- JAKAB Tamás (2003): A tanulás értékelése és akkreditációja – minőségbiztosítás és felnőttoktatás. In: Heribert Hinzen & Horváthné B. Mária & Koltai Dénes & Németh Balázs (szerk.): Magyar-német együttműködés az európai partnerségben. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete & Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Budapest & Pécs, pp. 138-143.
- JÁRÁSI Anikó (2004): Rendezvényszervezés. JGYF Kiadó, Szeged.
- KÖVESI János & TOPÁR József (szerk.) (2006): A minőségmenedzsment alapjai. Typotex Kiadó, Budapest.
- MODLÁNÉ Görgényi Ildikó (1997): A képzés minőségbiztosítása. Budapesti Műszaki Egyetem Műszaki Pedagógiai Tanszék & Magyar Szakképzési Társaság & Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- PALOTAY Kata & GYÖRI Pál (1998): A TQM elmélete és gyakorlata. IMSYS Vezetési és Tanácsadó Kft., Budapest.
- PARÁNYI György & LAKÁRDY Zsolt (1994): A minőség tervezése, szervezése a kis- és középvállalkozásoknál. Globinfo Alapítvány, Budapest.
- PECSENYE Éva (1999): Hogyan érhető el az oktatás színvonalának javítása? *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf. 10. sz. pp. 85-94.
- PETE Péter (2005): Politika és gazdaság. In: Gallai Sándor & Török Gábor (szerk.): Politika és politikatudomány. Aula Kiadó, Budapest.

POLÓNYI István (2006): A munkaerő-piacra orientált felsőoktatási minőség-biztosítás szereplői, szervezeti elemei, indikátorai.

[http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Polonyi\\_Istvan\\_A\\_munkero-piacra\\_orientalt\\_felsooktatasi\\_mi.pdf](http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Polonyi_Istvan_A_munkero-piacra_orientalt_felsooktatasi_mi.pdf) [2009.01.15.] 20 p.

PŐCZE Gábor (2001): Minőségbiztosítás a közoktatásban.

[http://oktatas.gallup.hu/Opinion/PG\\_educatio2000\\_010126.htm](http://oktatas.gallup.hu/Opinion/PG_educatio2000_010126.htm) [2009.01.15.]

SZ. TÓTH János & MIHÁLYFI Márta & BORDÁS István (2005): A Magyar Népfőiskolai Társaság Minőségbiztosítási Kézikönyve. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.

Sz. Tóth János (szerk.) (2004): Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II. kötet. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.

TENNER, Arthur R. & DETORO Irving J. (1996): Teljes körű minőségmenedzsment. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

TÓTH Tihamér (2000): Oktatásminőség a Gallup Intézet QPSA-rendszere. *Szakoktatás*, 2. sz. pp. 1-4.





# Miért fontos a felnőttek képzése a változó gazdasági-társadalmi kihívások idején?

© Mócz Dóra

mdora@mail.kodolanyi.hu  
(Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár)

*„A képzési lehetőségektől nem foszthatjuk meg azokat, akik már befejezték iskolaéveiket: bármely életkorban hozzá kell, hogy jussanak az oktatáshoz, hiszen nincs olyan életszakasz, amikor ne lenne hasznos tanulni, és az oktatásnak mindvégig segítséget kell nyújtania az embereknek ahhoz, hogy megőrizhessék tudásukat, s hogy új ismereteket szerezhessenek.”* (Marie-Jean Caritat, Condorcet márkijának beszéde a Konvent előtt, 1792. áprilisa, részlet)

A XXI. század a gyorsuló idő, az információs forradalom, a globalizáció és a folyamatosan megújuló csúcstechnológia világa. Napjainkban a munka és a magánélet egyre kevésbé választható el egymástól, a tudásalapú társadalomban mind az egyénekre, mind a munkáltatókra egyre nagyobb felelősség hárul az ismeretek és kompetenciák folyamatos megszerzésében és karbantartásában (Rychen, 2006).

Az élethosszig tartó tanulás, azaz a lifelong learning (LLL) túlnyomó részben mára a munkaerő-piaci pozíció megtartása, vagyis a foglalkoztathatóság kérdésévé vált (Zachár, 2003).

Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy az egyén az eredetileg megszerzett tudásával már nem képes megbirkózni az információs társadalom problémáival, folyamatos és önálló fejlődésre van szüksége. A magas általános műveltségre épülő szakműveltség megszerzése és frissen tartása egyúttal az önálló tanulás iránti igény és képesség kialakítását is megkívánja.

Napjainkban az Európai Unió Közös oktatáspolitikai alapelvei fokozottan hangsúlyozzák az egész életen át tartó tanulás fontosságát, összekapcsolva azt a Tanuló társadalom szlogenjével. Az életen át tartó tanulás koncepciója azt feltételezi, hogy az ember a nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését amikor kilép a fennálló formális oktatási struktúrából, hanem a releváns tudás megszerzése, vagy akár a rendeskorban megszerzett ismeretek pótlása az ember egész életén át folytatódik. Nem lehet tehát az életen át tartó tanulást a felnőttek át és továbbképzéseként értelmezni, hiszen ez másféle gondolkodásmódot, másféle emberi kapcsolatokat jelent (Zrinszky 2005).

A kompetenciaalapú lifelong gondolkodás a megszerzett ismeretek továbbfejlesztése mellett a tanulási képesség és alkalmazkodóképesség, a problémahelyzetek feltárásának és megoldásának képességét is jelenti.

Az alábbiakban egy kutatást bemutatására vállalkozom, melyben az élethosszig tartó tanulásban részt vevő közel száz, a 40-50 éves korosztályba tartozó felnőtt megkérdezése alapján arra a kérdésre kerestem választ, hogy az önként képzésben lévők miért, milyen cél és motiváció alapján milyen szociális és családi háttérrel kerültek a programokba. Kíváncsi voltam arra is, hogy van –e összefüggés a tanulási aktivitás és a munkáltató tevékenységi köre között, vannak-e a mai magyar

gazdaságban olyan ágazatok, ahol egyértelműen jellemzőnek mondható a dolgozók képzési támogatása anyagi juttatás, esetleg munkaidő kedvezmény formájában.

A korosztály kiválasztása során a kissé eltértem az európai kutatási gyakorlatban időskori munkavállalóként definiált 45-55 életkori átlagtól, mert a hazai tapasztalatok szerint a magyar munkaerőpiacon életkora miatt már hátrányos helyzetűnek számít (elsősorban az alacsonyabb képzettségű munkavállalók körében) a 40 év fölötti korosztály is. Ezért a nyugdíjra még nem jogosult 40-50 év közötti korosztályra fókuszáltam. A fentiekből látszik, hogy nem foglalkoztam az időskorú felnőttekkel és a fiatal korosztállyal sem. A vizsgált korosztály munkaerő-piaci státusza veszélyeztetett (Sz. Molnár, 2004:6). Foglalkoztatottsága elmarad a Nyugat Európaitól, ennek oka a részben a magyar jogszabályi héttér alapján elérhető inaktivitást biztosító ellátási formák munkaerő-piaci aktivitás helyetti igénybevétele, részben a tudástársadalom elvárt kompetenciáinak nem megfelelés (IKT technológia, nyelvtudás, projektmunka stb) illetve az elavult szaktudás miatt a munkaerőpiacról való kiszorulás.

A kérdések során próbáltam feltárni, hogy a válaszadók tudatában vannak -e kompetenciáiknak, rendelkeznek-e információval az élethosszig tartó tanulásról, illetve az ehhez kapcsolódó lehetőségekről. Mennyire tudatos, vagy éppen ellenkezőleg mennyire külső kényszerből fakad a tanulási tevékenységük, milyen perspektívát jelent számukra a tanulás. Kérdések irányultak a meglévő munkatapasztalat validációjára, és a jövőbeni tervekre is, mind a saját életút, mind a gyermekek jövője vonatkozásban.

A megkérdezés során nem volt szempont, hogy a válaszadók aktív munkavállalók legyenek, mégis elenyésző, mindössze 1 % az inaktív státuszú. Az alábbi táblázat a megkérdezettek életkor és nem szerinti megoszlását mutatja. Az adatokból látható, hogy a válaszadók között közel azonos számban voltak a negyvenes éveik első és második felében járó felnőttek.

A vizsgálatban nagyobb számban vettek részt képzésben lévő a nők mint a férfiak, különösen jellemző ez a különbség a 45 éven felüli korosztályra.

1. sz. táblázat. *A minta életkor-csoportonkénti és nemenkénti százalékos megoszlása (%)*

Életkor csoportok	Nem		A minta %-ában
	férfi	nő	
45 év alattiak	31	69	53,8
45 év felettiak	16,7	83,3	46,2
<i>A minta %-ában</i>	75,6	24,4	100

Az adatokból úgy tűnik, hogy a lakóhelynek nem volt különösebb jelentősége a tanulási motivációban: A lakás típusára vonatkozó kérdésre adott válaszok azonban arra engednek következtetni, hogy a vizsgált mintában a közepes vagy jó egzisztenciális körülmények között élő személyek voltak az válaszadók, hiszen a megkérdezettek 61 % családi házban 37 % önálló lakásban él, és mindössze 1.3% a válaszadóknak nem él önálló an, de albérletben senki nem lakik.

2. sz. táblázat. *A minta megoszlása településtípusonként és lakásuk típusa szerint (%)*

Lakás típusa	Településtípus				A minta %-ában
	község	város	megyei jogú város	Budapest	
nem él önállóan albérlet	0	0	1	0	1,3
saját lakás	0	13,8	31	55,2	37,2
családi ház	32,6	39,5	7	20,9	61,5
<i>A minta %-ában</i>	19,2	28,8	17,8	34,2	100

A válaszadók iskolai végzettsége és eredeti szakmája alapján azt tűnik ki, hogy a jelenleg képzésben lévő megkérdezettek közel fele középfokú végzettséggel rendelkezik, jelentős részük felsőfokú, és mindössze 11% szakmunkás képesítés birtokában vesz részt jelenleg tanulmányokban. A legtöbben eredetileg a kereskedelemben és vendéglátásban való foglalkoztatásra (17%) illetve a banki szektorban való foglalkoztatásra szereztek szakképesítést, de magas a művelődési/oktatási ágazatban szakmát szerettek (16,7%) száma is. A legkevesebben államigazgatási, jogi képesítéssel rendelkeznek (2,6%) a megkérdezettek közül.

 3. sz. táblázat. *A minta százalékos megoszlása eredeti szakmája és legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)*

Eredeti szakma	Végzettség			A minta %-ában
	szakmunkás	érettségit adó középiskola	felsőfokú	
szolgáltatás / fizikai munka	21,4	64,3	14,3	17,9
közgazdász / bank / pénzügy	14,3	64,3	21,4	17,9
művelődés / kultúra / oktatás	7,7	15,4	76,9	16,7
PR / szakreferens / asszisztens	9,1	63,6	27,3	14,1
mérnök/informatikus	0	22,2	77,8	11,5
ipar	16,7	50,0	33,3	7,7
agrár	0	50,0	50,0	5,1
egészségügy	33,3	66,7	,0	3,8
zenész	0	0	100	2,6
államigazgatás, jog	0	50,0	50	2,6
<i>A minta %-ában</i>	11,5	47,4	41,0	100

Az alábbi táblázat számadataiban látszik, hogy az eredeti munkakörében legtöbben a szolgáltatásban, ezen belül is a kereskedelemben dolgoznak. Kiemelkedően magas az oktatásban művelődésben dolgozók aránya is. A legalacsonyabb aktivitást, ez még a 11%-t sem éri el, az iparban dolgozók mutatnak a vizsgálat adatai alapján. Ennek oka lehet azonban az is, hogy az ipari vagy banki ágazatban dolgozók a szorosan munkavégzésükhöz kapcsolódó továbbképzéseket, tréningeket nem tekintik képzésnek, ennek fogalma inkább az iskolarendszerű programokhoz kapcsolódik.

4. sz. táblázat. A jelenlegi munkáltató tevékenységi köre és az eredeti munkakörben való foglalkoztatás kapcsolata (százalékos megoszlás)

Munkáltatója tevékenységi köre	Eredeti munkakörében dolgozik	
	A jelenleg e tevékenységi körben dolgozók %-a	Az összes megkérdezett %-a
szolgáltatás	35,7	15,2
pénzügy	33,3	3,0
államigazgatás, jog	40,0	12,1
kereskedelem	36,8	21,2
ipar	37,5	9,1
művészet, kultúra, oktatás	55,0	33,3
egészségügy	100,0	6,1

Nem meglepő, hogy a képzésekben könnyebben részt vesznek azok, akiknek kötött a munkaideje 60%, hiszen számukra tervezhetőbb a szabadidő beosztása és ezen belül a képzésben való részvétele is. Ebben az alkalmazottak meghatározó száma közel 70% a motivációt bizonyítja, hiszen számukra a képzésben való részvétel egyrészt a munkakör megtartásának, másrészt az előrelépésnek a feltétele. Bár az adatokból nem tűnt ki, de a megkérdezettek saját szavas válasza arra enged következtetni, hogy a vállalkozók indíttatása is hasonló, ők a törvény által előírt vállalkozáshoz szükséges szakképzettség megszerzésére törekcszenek.

5. sz. táblázat. A munkavállaló néhány kiemelt munkajellemzője százalékos megoszlásban

Munkarend	Munkaidő-beosztás		Beosztás		
	A válaszadók %-ában	A válaszadók %-ában	A válaszadók %-ában	A válaszadók %-ában	
állandó, kötött	71,4	napi 8 óra	60,3	alkalmazott	67,9
változó, kötetlen	28,6	változó	19,2	vezető	23,1
		több mint 8 óra	11,5	vállalkozó	6,4
		kevesebb, mint napi 8 óra	7,7		
nem válaszolt	1,3			nem válaszolt	2,6

A tanulási aktivitás a munkahely megtartását és az előrelépést szolgálja. Ennek ellenére meglepő, hogy a megkérdezettek közül mindössze 2,3 % dolgozik közalkalmazottként. Az eredmények alapján valószínűsíthető, hogy ők már rendelkeznek a munkakör betöltéséhez szükséges végzettséggel, állásukat biztosnak tartják, ezért nem érzik szükségét újabb kompetenciák megszerzésének és ezt a munkáltatói elvárások sem közvetítik.

A vállalati szférában a tanulási aktivitás nem mutat szignifikáns különbséget a vállalat nagysága és a tanulási motiváció között, a legnagyobb különbséget a mikro vállalkozásokban dolgozók és a nagyvállalatok alkalmazottainak mintegy 10%-ot kitevő aktivitási különbsége mutatja.

A vállalati szféra gyorsabban fogalmazza meg kompetenciaigényét és más, személyes alkalmasságban rejlő szempontok, nem csak a meglévő bizonyítványok döntenek a munkatársak alkalmasságáról. Az alkalmazottak ezt érzékelik, számos helyen teljesítményértékelés és egyéni karriertervek készítése alátámasztja és egyértelműsíti a munkáltató képzésre, továbbképzésre vonatkozó elvárásait.

Ezt a megállapítást támasztják alá a 8. táblázatban a megszerzhető végzettségre vonatkozó adatok, ahol jól látszik, hogy leginkább a diplomát és a szakképzettséget nyújtó programokat preferálták a válaszadók.

6. sz. táblázat. A munkavállaló néhány kiemelt munkajellemzője százalékos megoszlásban

A vállalat mérete	A vállalat tulajdonformája		
	magántulajdon	vállalat	egyéb
mikrovállalkozás	37,2	0	0
kis és középvállalat	32,6	0	16,7
nagyvállalat	27,9	3,6	33,3
önkormányzati	2,3	96,4	50,0

A kutatás előfeltevése volt, hogy a tanulási motivációk között nem csak az állás megtartása és a karrierépítés meghatározó, hanem a szociális helyzeten jövedelemviszonyokon való javítás szándéka is.

Az alábbi adatok azt mutatják, hogy a vizsgált mintában a válaszadók meghatározó többsége házasságban/kapcsolatban él, a család támogatása, a családi, háztartási teendők átvállalása elengedhetetlen feltétele a képzési programban való részvételnek.

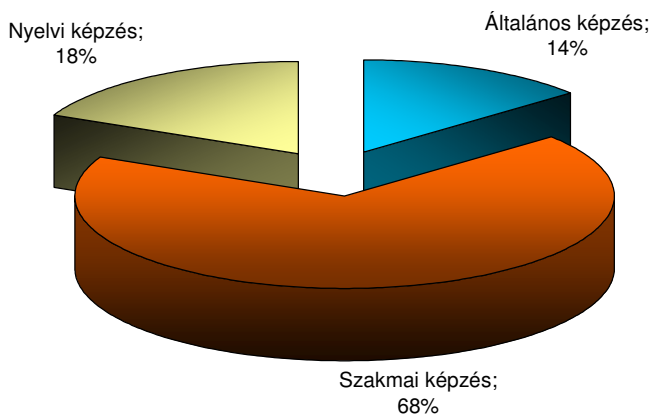
7. sz. táblázat. Kapcsolat a családi állapot és az anyagi és szociális elégedettség között

Családi állapot	A minta %-ában	Az anyagi és szociális helyzetével való elégedettség	
		elégedett	elégedetlen
független	6	60	40
házasságban / kapcsolatban él	77	55	45
elvált	17	23	77

Kérdések irányultak arra is, hogy mely képzések azok, amelyek a válaszadók választottak. A képzési programokat a képzés típusa, a képzési idő és a megszerzhető végzettség paraméterei mentén vizsgáltam, kíváncsi voltam arra is, hogy mely tagozaton tanulnak a legtöbben.

Az alábbi grafikon az NSZFI országos 2008. adatbázisa alapján mutatja be ( a szakmai képzés nem a szakképzéssel azonos) A kapott eredmények az országos helyzettel összefüggést mutatnak:

A kínált képzések megoszlása



Nem mutat döntő eltérést, az iskolarendszerű, (52,6%) vagy iskolarendszeren kívüli (44,9 %) programban tanulók aránya. Mégis a megszerezhető végzettség döntő a képzés kiválasztásában. Az adatok azt mutatják, hogy túlnyomó többségben diplomát (44,9 %) illetve szakképzettséget (23,1 %) együttesen 68 % szeretnének a képzés végén megszerezni. A képzés tagozata tekintetében a hagyományos esti és levelező programokban való részvétel a jellemző (69,2 %), viszonylag kevesen, mindössze 11,5% tanulnak távoktatásban. Ennek oka azonban nem feltétlenül a módszertől való elhatárolódás, hanem inkább az a tény, hogy a preferált programok közül még kevésnek került kidolgozásra a távoktatásos változata.

8. sz. táblázat. A képzési program jellemzői (%)

Képzéstípus	Képzési idő		Megszerezhető végzettség		Tagozat		
	A minta %-ában	A minta %-ában	A minta %-ában	A minta %-ában	A minta %-ában	A minta %-ában	
iskolarendszeren kívüli	52,6	2 tanévnél hosszabb	34,6	diploma	44,9	levelező	51,3
iskolarendszerű	44,9	2 tanév	24,4	OKJ	23,1	esti	17,9
		1 tanév	19,2	tanúsítvány	19,2	nappali	15,4
		félév /		középfokú		távoktatás	11,5
		3 hónap	7,7	végzettség	6,4		
		3 hónap alatt	5,1	nem ad	3,8		
		nincs idő	3,8				
		100 óra alatt	3,8				

Lényegi kérdés természetesen az is, hogy a tanuló felnőtt mennyiben számíthat munkáltatójának támogatására a képzés finanszírozása során. A válaszadók közel fele saját maga finanszírozta tanulmányait azonban ehhez. 11,5% részben kapott munkáltatói segítséget. Magas azoknak az aránya is 34,6% akiknek tanulmányait teljes egészében a munkáltató támogatta. Igazán alacsonynak 6,4% az egyéb forrást igénybe vevők száma mondható. A tanulásra felvehető hitelkeretek kidolgozatlansága, vélhetően kiszorítja a felnőttképzési piacról a saját forrást és munkáltatói támogatást felmutatni nem tudókat. A kérdéssor összeállítása során feltételeztem, hogy a munkáltatói hozzájárulások nem feltétlenül kvalifikáció, hanem egyéb szakmai kompetencia megszerzését támogatták ezért rákérdeztem a nonformális és informális tanulás lehetőségeire. Az adatokból látható, hogy a válaszadók jelentős része 73,1 %-a részt vett szakmai továbbképzésen, tanulmányúton vagy konferencián, bár, ahogy erre a 3. táblázat adatsorának elemzésekor utaltam, ezt nem képzésnek, hanem a munka részének tekinti.

9. sz. táblázat. *A képzés finanszírozása, valamint továbbképzéseken való részvétel (%)*

<i>A képzés finanszírozója</i>		<i>Szakmai programokon, továbbképzésen való részvétel az utóbbi időben</i>	
	<i>A minta %-ában</i>		<i>A minta %-ában</i>
saját maga	47,4	továbbképzés	28,2
munkáltató	34,6	nem vett részt	26,9
részben munkáltató	11,5	tanfolyam	25,6
egyéb (munkaügy, hitel)	6,4	konferencia	11,5
összesen	100	tanulmányút	6,4
		nem válaszolt	1,3

A kompetenciák között kíváncsi voltam az idegen nyelv és a számítógép használat számadataira, a kérdések ezen kompetenciák alkalmazását külön vizsgálták munka és szabadidőben.

Munkaidőben idegen nyelvet a megkérdezettek 33,3%-a használ, a legtöbben ezt kapcsolattartás érdekében teszik. Ennél magasabb 38,5%-ban a szabadidőben idegen nyelvet használók aránya, a nyelvet jelentős mértékben itt is kapcsolattartásra használják.

A mintában magas a számítógépes ismerettel rendelkezők aránya, különösen jellemző ez a szabadidős tevékenységek között 88,5%, ahol majdnem azonos mértékben használják információszerzésre, szórakozásra és kapcsolattartásra ismereteiket, jellemzően az Internet segítségével.

 10. sz. táblázat. *Számítógép és idegen nyelv használat százalékos megoszlása (%)*

	<i>Ideje</i>	
	<i>munkaidőben</i>	<i>szabadidőben</i>
<i>Idegen nyelv használat</i>		
gyakorisága	33,3	38,5
kapcsolattartás	32,1	37,2
nem válaszolt	1,3	1,3
nem használja	65,4	60,5
összesen	100	100
<i>Számítógép-használat</i>		
gyakorisága	80,8	88,5
információszerzésre		30,8
szórakozásra		29,5
kapcsolattartásra		28,2

Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos információk érdekes megoszlást mutatnak. Míg az élethosszig tartó tanulás fogalmáról a válaszadók általában hallottak, az ehhez kapcsolódó programokról, támogatási lehetőségekről már kevésbé. Saját tanulással kapcsolatos legjellemzőbb információforrásai között a legtöbben (41 % ) az internetet említették, jelentős még, de ennek csupán fele (21,8% az újságból de nem szakfolyóiratból), negyede, (11,5% a munkahelyi vezetés segítségével tájékozódik.) Szinte valamennyi válaszadó egyetértett abban, hogy több információra lenne szüksége és úgy érzi a tanulási lehetőségek terén nem kellően tájékozott.

11. sz. táblázat. *Kiemelt információk ismerete, és az információforrások százalékos megoszlása*

<i>Információi</i>	<i>A minta %-ában</i>	<i>Információforrásai általában</i>	<i>A minta %-ában</i>
élethosszig tartó tanulás	83,3	internet	41,0
Europass portfólió	19,2	újság	21,8
szakképzési mobilitás program	16,7	munkahelyi vezetés	11,5
		ismerős	6,4
		közlöny	6,4
		média (rádió, TV)	3,8
		szakfolyóirat	2,6
		önállóan kért információt	1,3
		plakát	1,3
		nem válaszolt	3,8
		<i>Összesen</i>	<i>100</i>

A továbbképzés, tanulás motivációjának vizsgálatakor fontos kérdésnek tartottam, hogy mit gondolnak a megkérdezettek arról, hogy a tanulás, a műveltség megszerzése miként segít egyéni karrierjük és életvitelük kialakításában. Legtöbben esélyeik megnövelését várják a tanulástól (41%), ezt a fizetés növelése, a tanulás életvitel és személyiségformáló szerepe követi, de sokkal kisebb arányban (13%).

 112. sz. táblázat. *A tanulás életút-segítő szempontjai (százalékos megoszlás)*

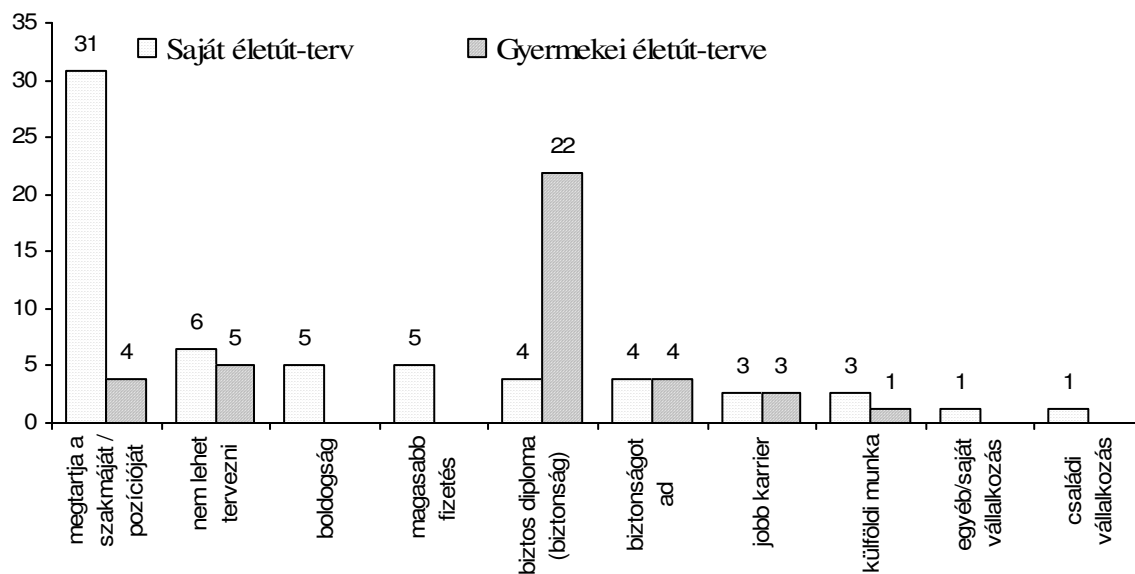
<i>Állítások</i>	<i>a válaszadók %-ában</i>
megnőnek az esélyek	41,0
jobb lesz a fizetés	12,8
tanulás életvitelt / személyiséget formál	12,8
megvéd a munkanélküliségtől	7,7
nem segít	6,4
munkahelyi köztöltés váltás, magas pozíció	5,1
jó társaság, jó ismeretség	3,8
több lábon állás	2,6
nem válaszolt	7,7
<i>összesen</i>	<i>100</i>

Végezetül az alábbi ábrában a válaszadók saját és gyermekeik jövőjére vonatkozó terveinek adatait összesítettem. Érdekes, hogy a kérdés saját életútra vonatkozó részére a megkérdezettek 40%-a, gyermekükére 30%-a nem válaszolt. A válaszadók és gyermekük életútjával kapcsolatosan feltett két nyílt kérdést tettünk fel, melyet a feldolgozás során kódoltunk. A folyamat végén tíz nagyobb kódcsoporthat különböztethettünk meg, melyek közül hatot mind saját, mind gyermekük életúttervben megfogalmaztak, négyet pedig csak gyerekeikében.

A válaszadók többsége saját pozíciójának megtartását tartja a legfontosabbnak (31%), a többi szempont gyakorisága 1-6% közötti. Ha a pozitív motívumokat összegeznénk (magasabb fizetés, jobb karrier, külföldi munka, saját vállalkozás, biztonság).

A gyermekük életút-terve elemzésekor legnagyobb gyakorisággal – a válaszadók ötöde – gyermekük életútjában a diplomát, a diploma adta biztonságot tartotta legfontosabbnak, ebben az esetben szignifikánsan tér el kettejük jövőterve: saját esetükben e szempont gyakorisága gyermekeiknek ötöde. Fordított arányú a diplomaszerezés, mint a szakma, szakmai pozíció megtartása, ahol a szülők választása majd nyolcszorosa a gyermeküknek szántnak.





A saját és a gyermekeinek szánt életút párhuzamos ábrázolása (%)

## Felhasznált irodalom

RYCHEN, Domonique Simone (2006): Kulcskompetenciák:válasz az élet fontos kihívásaira. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

ZACHÁR László (2003): Felnőttképzés munkaerőpiaci tervezése. PTE Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs.

ZRINSZKY László (2005): A felnőttképzés tudománya. Okker Kiadó, Budapest.

SZ. MOLNÁR Anna (2005): Az idős felnőtt rétegek (45 év feletiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.



# Pedagógiai szempontok e-learning alapú képzés minőségbiztosításában

© Kovács Miklós

**kovacsm@sze.hu**  
(Széchenyi István Egyetem, Győr)

A Széchenyi István Egyetemen a 2004/2005-ös tanév óta folyik graduális képzésben tisztán e-learning alapú oktatás. A képzés a közlekedésmérnök szakon indult, majd azóta több szakkal (gazdász, műszaki menedzser) bővült. A képzés legfontosabb elemei:

- az e-learning keretrendszer, amely Interneten keresztül lehetővé teszi a hallgató-tutor, illetve a hallgató-hallgató kommunikációt és az elektronikus tanulási segédanyagok elérését,
- elektronikus tananyagok, tanulási útmutatók,
- a tutori munka
- ügyintézés.

A 2004-es kezdés óta folyamatosan elemezzük a hallgatók rendszerről alkotott véleményét, és igyekszünk a hallgatók igényeinek a legjobban megfelelő képzést kialakítani. A hallgatói igényeknek, elvárásoknak történő megfelelés lényeges eleme a képzés minőségbiztosításának, amelyben jelentős szerepet kapnak a pedagógiai szempontok. Ezen szempontok alapján választottuk ki a keretrendszert, dolgoztuk ki a tananyagfejlesztés, a tutori munka, és a hallgatók e-learningre való felkészítésének gyakorlatát.

## Az e-learning rendszer elemei

### A keretrendszer

A keretrendszer használhatósága, funkcionalitása döntő jelentőségű lehet akár az egész képzés megítélése szempontjából. A piacon fellelhető sokféle keretrendszer közül a Coedu Tudáshálót találtuk a legmegfelelőbbnek. Döntésünk szempontjából az egyik legfontosabb érv az volt, hogy a Coedu rendszer jól modellezi azt a tanulási környezetet, szituációt, amelyet a hallgatók korábbi tanulmányaik során megszokhattak. A keretrendszer hallgatói felületének legfontosabb jellemzői:

- Támogatja a tananyag kurzus-modul-lecke elv alapján történő összeállítását. A lecke az a tananyagegység, amely egy „ütemben”, 45-60 perc alatt elsajátítható. Több lecke alkot egy modult, a modulok pedig kurzussá (tantárggyá) állnak össze.
- Lehetővé teszi a tananyag háromféle nézetben történő megjelenítését. A szűkített nézetben csak azok a tananyagelemek látszódnak, amelyek a tananyag vázát jelentik, segítve ezzel a gyors áttekintést és ismétlést. A normál nézet a tananyag általános, leggyakrabban használt nézete. A bővített nézet azokat a tananyag-tartalmakat is megjeleníti, amelyek nem tartoznak a törzsanyaghoz, kiegészítő jellegűek.

- A hallgató könyvjelzőket helyezhet el a tananyagban, amelyekre azután rákereshet a rendszerbe beépített keresővel.
- Támogatja a margószéli megjegyzések tananyagban történő elhelyezését.
- A hallgató elektronikus „kihúzófilcet” használhat: megjelölheti a szövegben az általa fontosnak tartott részeket, amelyek így a többi szövegtől eltérő háttérrel jelennek meg.
- A beépített levelezőrendszer lehetővé teszi, hogy a hallgató kérdéseket intézzon a tutorhoz. Nem kell ismernie a tutor e-mail címét, az adott tárgy kurzusába belépve egy kattintással megkezdheti a tutornak szóló levél írását. A tutor által írt válaszokat is a beépített levelező kezeli.
- A rendszerbe integrált fórumot felhasználva a hallgatók egymással is kommunikálhatnak.

A hallgatók körében végzett vizsgálat azt igazolja, hogy döntő többségük elégedett a rendszerrel.

## **Elektronikus tanulási útmutatók**

A hallgatók a tárgyak egy része esetén megkapják ugyanazokat a papír alapú jegyzeteket, amelyeket a nappali tagozatra járók. Ezek mellé -elektronikus formában- tanulási útmutatót ad az egyetem. Más tárgyak esetén az elektronikus útmutató magát a tananyagot is tartalmazza. Az útmutatók az Interneten keresztül online módon használhatók, illetve letölthetők a Felnőttképzési Központ honlapjáról az offline munkához. A tanulási útmutatók tartalma:

- a tananyag leckékre, modulokra történő felosztása,
- a leckék elején célok és követelmények megfogalmazása,
- kiegészítő, tanulást-megértést segítő magyarázatok, multimédiás elemek,
- interaktív önellenőrző kérdések a leckék végén,
- modulonként önellenőrző modulzáró feladatsorok.

A tanulási útmutatók kialakításakor nagyon fontosnak tartottuk, hogy megfogalmazzuk a hallgatók számára azokat a tevékenységeket, amelyek alapján a tananyagot önállóan is sikeresen fel tudják dolgozni. Lényeges, hogy a tevékenységekhez pontosított követelményeket társítottunk: leírtuk, hogy az adott tananyagot milyen módon fogjuk számon kérni a vizsgán.

Mivel önálló tanulásról van szó, a hallgatóknak már a felkészülés fázisában tisztában kell lenniük azzal, hogy tudásuk megfelel-e a követelményeknek. Ennek érdekében a leckék végén interaktív önellenőrző kérdéseket találnak a hallgatók: a kérdések lefedik a leckék elején megfogalmazott követelményeket. A modulok végén pedig olyan kérdések szerepelnek, amelyek megválaszolásához több lecke anyagának ismerete szükséges. A leckevegi feladatsorok akárhányszor kitölthetők, a modulzárók online formában viszont csak egy alkalommal. A modulzáró kérdések megoldásának eredményességét a tutorok is látják saját tutori felületükön, hallgatók és kérdések szerinti bontásban.

A modulzáró feladatsorok eredményének elemzése segítséget nyújt a tananyagok fejlesztésében. Ha egy tutor azt látja, hogy a hallgatók többsége nem tudott megoldani egy adott feladatot, akkor jelzi ezt a tananyagfejlesztőnek, és a hallgatói visszajelzéseket is figyelembe véve megvizsgálják, hogy mi lehet a probléma oka. Szükség esetén részletesebb magyarázatot, további példákat írnak a problémás tananyagrészhöz.

## A tutori munka

### A hallgató-tutor kapcsolat

A tanulási folyamatnak –a tutor munkáján kívül- négy kulcsfontosságú tényezője van: a hallgató motiváltsága, az e-learninges technológia (e-learning keretrendszer), az interaktív és együttműködési lehetőségek, valamint a tananyag. Az e-learning rendszerben a tutor személye és a tutori feladatok ellátására való alkalmasságára döntő jelentőségű, mert a tanuló számára a tutor testesíti meg az összekötő kapcsot a tanulási folyamat másik négy kulcstényezőjével. A tanár és tanuló közötti jó viszony érzete nélkülözhetetlen a tanuló számára, bármilyen oktatási formáról is legyen szó.

A hálózati munkaformában külön figyelmet kell arra fordítani, hogy a hallgató-tutor kapcsolat a lehető legszemélyesebb legyen. A kapcsolatfelvétel, az első levélváltás alapvető fontosságú a megfelelő hallgató-tutor kapcsolat kialakítása szempontjából. A tutornak el kell érnie, hogy ne úgy tekintsenek rá, mint az információk fő forrására, inkább azt a személyt lássák benne, aki velük *együttműködve* azért küzd, hogy a hallgatók sikeresen elsajátítsák a tananyagot.

A kívánatos hallgató-tutor kapcsolat kialakításában sokat segíthet a tutori bemutatkozó levél, amelynek elküldésére minden tutort kérünk. A bemutatkozó levél segítségével elérhető az, hogy a hallgató számára a tutor „hús-vér” emberként jelenjen meg, akihez bátran lehet fordulni. A bemutatkozó levélnek ezért személyes hangvétellűnek kell lennie, és tartalmaznia kell egy fényképet a tutorról, valamint néhány mondatot a tutor szakmai múltjáról és munkájáról, képzettségéről, a tutori munkában szerzett tapasztalatról, esetleg a hobbjáról, kedvelt szabadidős tevékenységéről.

Korábban azt tapasztaltuk, hogy az egyes tárgyak fórumain eléggé nehezen indult el a kommunikáció. A hallgatók a félév indulása utáni három-négy hétben nem hoztak létre témát, nem írtak hozzászólást. A fórumnak pedig fontos szerepe van a képzésben. Egyrészt az információcserét segíti, másrészt erősíti azt az érzést a hallgatókban, hogy ők is részesei annak a közösségnek, amely az adott tárgyat tanulja.

Arra kértük a tutorokat, hogy a kurzus indulásának napján hozzanak létre a hallgatókat érdeklő fórumtémát, és egy hozzászólás írásával indítsák meg a diskurzust. A tapasztalatok kedvezőek: a hallgatók viszonylag rövid időn belül hozzászóltek a témához, és később már nem volt szükség a tutor hozzászólásaira a „beszélgetés” fenntartásához. A tutorok egyébként folyamatosan figyelik a fórumot, és ha az adott tárgy tananyagára vonatkozóan nem korrekt információ jelenik meg, azt egy hozzászólással javítják.

### A tutorok felkészítése

Az e-learning alapú képzésben résztvevő tutorok általában az adott tantárgyak elismert oktatói, akik elsősorban a nappali tagozatos jelenléti képzésben tanítanak. Mivel az e-learning alapú képzés az oktatótól más jellegű tevékenységet kíván, szükséges az oktatókat a tutori feladatok ellátására külön felkészíteni.

Szükség van arra, hogy a leendő tutorok teljes részletességgel megismerjék az e-learning keretrendszer használatát, ismereteket szerezzenek az önálló tanulás

módszereiről, és gyakorlatra tegyenek szert a hallgatókkal folytatott levelezésben és a fórum használatában.

A felkészítés két részből áll. Az első rész egy e-learning alapú tananyag, amely a keretrendszer kezelését, lehetőségeit mutatja be. A módszert (azaz az e-learninges oktatást) magának a módszernek a segítségével mutatjuk tehát be, hogy a résztvevők maguk is meggyőződjenek annak működőképességéről, ugyanakkor pedig találkozzanak azokkal a problémákkal és nehézségekkel, amelyekkel majd az ő hallgatóiknak is szembe kell nézniük. A tananyag tehát e-learning alapú elektronikus tananyagként jelenik meg a tutorok számára, akik a tanulás során –természetesen- igénybe vehetnek tutori segítséget is. A felkészítés második része egy tréning, amelyen a hallgatókkal folytatott kommunikáció a téma.

## **A hallgatók felkészítése**

Az e-learning alapú képzés viszonylag rövid múltra tekinthet vissza Magyarországon. A hallgatók többsége nem rendelkezik tapasztalatokkal az önálló tanulással kapcsolatban. Ebből következik, hogy a hallgatókat fel kell készíteni az e-learningben történő részvételre.

A képzési forma hallgatók részéről történő megítélését és elfogadottságát nagymértékben javíthatja, ha a részvételre való felkészítés is e-learning segítségével történik. Annak jelentőségét, hogy az e-learningben történő részvételre való felkészülés mennyire fontos, azzal jelezzük a hallgatóknak, hogy az ezzel kapcsolatos ismereteket külön *tantárgyként* kezeljük. A keretrendszerben ez a tárgy Proszeminárium néven jelenik meg, felvétele minden hallgatónak kötelező, és teljesítéséért kreditpont jár. A beiratkozáson tájékoztatjuk a hallgatókat, hogy a tanulást ezzel a tárggyal érdemes kezdeni.

A tárgy tananyaga tartalmazza a keretrendszer használatát és az önálló tanulás módszereit. A tárgy sikeres teljesítéséhez a hallgatóknak több feladatot kell megoldaniuk. Ezek közül kiemelt jelentőségűek azok, amelyek a ttorral való kapcsolatfelvételt, illetve kapcsolattartást kéri számon a hallgatótól. A tutor mindegyik feladat végrehajtásáról visszajelzést küld.

## **Az ügyintézés**

Az e-learning alapú képzés egyik legfontosabb jellemzője, hogy nincsenek személyes konzultációk, a hallgatók saját maguk osztják be a tanulásra szánt idejüket. A hallgatók körében végzett kutatás szerint a résztvevők azt tartják a képzés egyik legfontosabb előnyének, hogy a tanulás időpontja nem kötött, és keveset kell utazniuk a képzés során.

A képzés indulásakor a beiratkozáson, illetve később a vizsgákon személyesen meg kell jelenni. Azon hallgatóknak, akik Budapesthez közelebb laknak, mint Győrhez, lehetőségük van Budapesten beiratkozni, illetve vizsgázni.

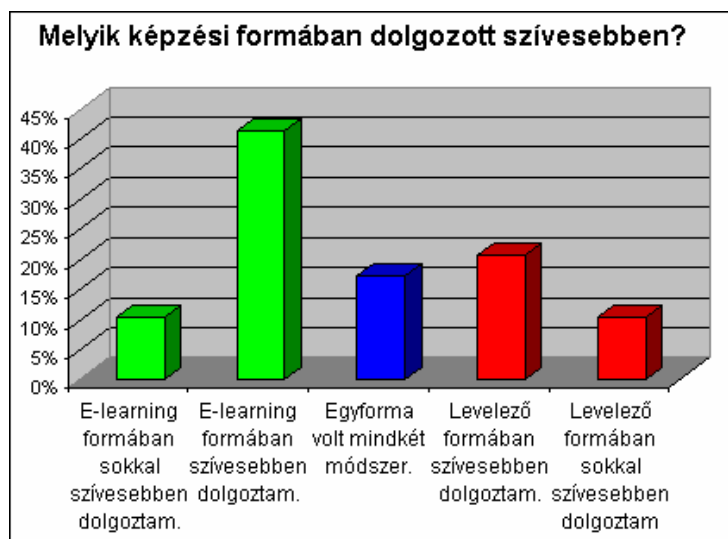
Az egyéni időbeosztás és a kevés utazás elérése érdekében biztosítani kell a hallgatóknak azt a lehetőséget, hogy a tanulmányokkal kapcsolatos ügyeknek (vagy az ügyek döntő többségének) az intézését is meg lehessen oldani távolról, az Interneten keresztül. Az egyetem az Interneten elérhető Neptun egységes tanulmányi rendszert működteti a tanulmányokkal kapcsolatos ügyek intézése érdekében.

A vizsgákat követően a hallgatóknak nem kell személyesen megjelenniük az oktatóknál a jegyek beírása miatt: az osztályzatokat a Felnőttképzési Központ munkatársai a Neptunból nyomtatják és a leckekönyvekbe beragasztják. Szakonként egy-egy, e-mailen és telefonon elérhető ügyintéző áll a hallgatók rendelkezésére.

## A hallgatók véleménye a képzésről

A 2007/2008-as tanévben olyan szakok indultak az egyetemen, ahol a hallgatók egyes tárgyakat e-learningben, másokat hagyományos levelező képzésben tanultak. Ez kedvező lehetőség volt annak felmérésére, hogy mely képzési formában tanulnak szívesebben a hallgatók, így a vizsgaidőszak befejeztével kérdőíves vizsgálatot végeztünk az érintett hallgatók körében.

A vizsgálatban résztvevő hallgatók mindkét képzési forma jellemzőit (előnyeit, hátrányos tulajdonságait) megtapasztalhatták. Ezeket a tapasztalatokat, illetve az ezek alapján kialakult véleményt összegeztettük a hallgatókkal abban a kérdésben, amellyel azt vizsgáltuk, hogy melyik képzési formában dolgoztak szívesebben. Az értékelést ötfokozatú skálán kértük elvégezni, az egyes skálaértékekhez szöveges magyarázatot is társítottunk. A vizsgálat eredményét az alábbi ábra mutatja. Az ábra alapján látható, hogy a hallgatók 54%-a az e-learning alapú képzésben vett részt szívesebben, szemben a levelező képzést preferáló 28%-kal.







# Tanítás vagy tanulásirányítás?

© Földes Zoltán

foldes@sze.hu  
(Széchenyi István Egyetem, Győr)

A Széchenyi István Egyetem mérnök-tanár, és műszaki oktatók képzésében kiemelten fontos helyet tölt be a tanári mesterségre való felkészítés kompetenciaalapú megvalósítása. A szakemberekkel szemben támasztott igények permanens változása egy természetes folyamat az állandóan megújuló technológiai környezetben, a gazdaságban, a munkaerőpiac világában. Míg nem is olyan régen a megtanult szakmai ismeretek szakszerű alkalmazása elegendő szakmai kompetencia volt egy végzett szakember számára, az mostanra már nem megfelelő, számtalan új kompetenciaelemekkel egészül ki.

Így természetes igény a képző intézmények számára az, hogy majdan a szakemberek nevelésében, oktatásában résztvevő tanárok, szakoktatók felkészültek legyenek az új ismeretek, - kompetenciák átadására, az ehhez szükséges új oktatási stratégiák, módszerek és eszközök (IKT) alkalmazására. Ezért is hangsúlyozzuk, hogy a pedagógus mesterség minősége a tanulók tanulásának irányításában, e tevékenység sokszínűségében „konstruálódik”, jelenik meg.

Kiindulási alapként tekinthetjük, hogy – bár ez a szerző szubjektív, de tapasztalatokon alapuló véleménye – a szakképzés helyzete az oktatás leggyengébb láncszeme. Nem véletlen, hogy a „24. órában” e terület döntéshozói a szakképzés szerkezetátalakítását 2008-ban elindították, így a moduláris képzés egyfajta garanciája lehet a minőségi oktatásnak. Ehhez természetesen számos rendszer-tényező összehangolt működésére és permanens fejlesztésére van szükség, pl.:

- A képzési profilok pontos beazonosíthatósága a kompetenciák egyértelmű meghatározása alapján történjen.
- Az egyes modulok ismeret- és tevékenységrendszerének összeállítása az operacionalizált követelmény-mátrix teljesíthetősége mentén alkosson egy koherens általános és szakma-specifikus egységet.
- Az oktatási stratégiák és módszerek alkalmazása a tanítás- és tananyag-centrikus nézőpontból hangsúlyosan tevődjön át a tanuló- és tanulás-centrikus gyakorlatára, követve a konstruktív tanuláselmélet elveit és módszereit. Talán ez a legfontosabb paradigmaváltás, amelyre a legjobban szükség lenne. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy ennek a megvalósulása (az oktatási rendszer tehetetlensége, az oktatási intézményekben a humán erőforrás metodikai inaktivitása és alulmotiváltsága miatt, az anyagi erőforrás sokszor hiánya, sokszor pedig nem koncentrált felhasználása okán) mérhető eredményeinek hatása 8-12 évet vesz igénybe.

A fentiekkel összhangban van, amikor a szakemberek megfogalmazzák a szakképzés szerkezeti átalakulásának okait:

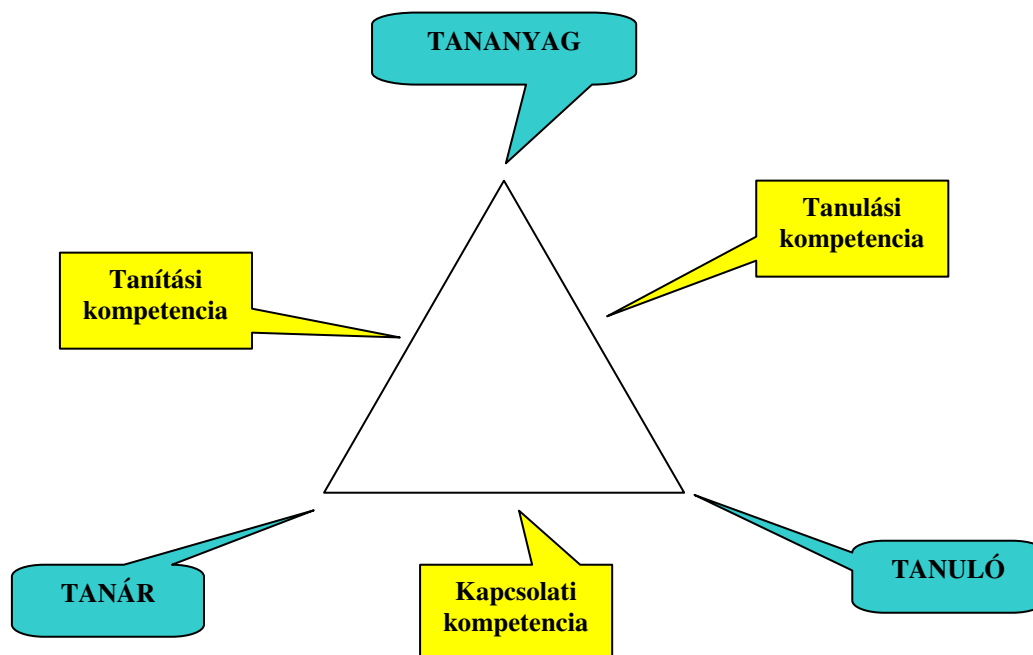
- Megváltozott technológiai környezet,
- Átalakult a tanulói, szülői elvárás, jövőkép,
- Jogszabályi környezet az érettségi, felsőfokú végzettség felé tolódik el,
- Az EU elvárásai jelentős hatást gyakorolnak a szakképzésre,
- Nem volt egységes az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzés

Az oktatás minőségének meghatározó komponense és a gyakorlati megvalósításának végigkísérője a kompetencia alapú képzés és oktatás alkalmazása. Az új OKJ-s szakképzési rendszer kompetenciái közül, különös tekintettel az alábbiakat emelem ki:

- *A bemeneti kompetencia*; ahol meghatározzák azon elméleti és szakmai ismeretek összességét, teljesítésének mértékét, amelyek birtokában a képzés elkezdődhet.
- *A szakmai kompetencia*; ahol meghatározzák a munkafeladatok elvégzésére való alkalmasság és képességek körét, amelyek mentén a kívánatos célviselkedés megfigyelhetővé válik.
- *A módszertani kompetencia*; ahol leírják a személy munkastílusára, gondolkodására való jellemzőket, a munkatevékenységhez való viszonyát és tevékenységének minőségi paramétereit.
- *A személyes kompetencia*; ahol meghatározzák, melyek azok az adottságok, jellemvonások, értelmi és érzelmi viszonyulások, amelyek lehetővé teszik a hatékony és eredményes munkavégzést.
- *A társas kompetencia elemei*; ahol az együttműködés, a kommunikáció és a konfliktuskezelés megvalósulásának elvárható jellemzőit határozzák meg.

Amikor a szakma a kimeneten mérhető fenti kompetenciákat megfogalmazza, egyúttal a tanár az oktató számára is egyértelművé teszi azt az elvárást, hogy a tanítás-tanulás folyamatának tervezése- szervezése- irányítása és értékelése is a kompetencia alapú, konstruktív pedagógiai módszereket kövesse.

Szükséges tehát egy tágabb didaktika-értelmezés (Berner, 2004) nyomán körvonalazni azokat a kapcsolódásokat, amelyek a tanári kompetenciákat, professziókat egyértelművé teszik. Rávilágítanak az oktatási folyamatban megnyilvánuló és ott megoldandó feladatok, konstrukciók sokrétű lehetőségeire. Amikor a *tanár*, a *tananyag* és a *tanuló* különböző kapcsolatait elemezzük kézenfekvő az alábbi összefüggéseket végig gondolni:



A *tanár-tananyag* kapcsolatrendszerében rámutatunk a tanítási kompetencia cél-tartalom- módszer vezérelt folyamatára, a normatív funkció túlhangsúlyozásának veszélyeire, amely a kimeneten az előírt formai követelményeket statisztikai úton

(sokszor kozmetikázva) próbálja valós eredményként feltüntetni. A szakmai továbbképzések során tapasztaltam, hogy – egyes önkormányzati iskolákban még ma is- pénzbírással sújtják azt a pedagógust, aki nem a tanmenet óraszámának megfelelően halad a tananyagban. Ilyen esetekben biztosak lehetünk, hogy a tanítási kompetencia érvényesülése elnyomja a valós tanulási aktivitást, esetlegessé teszi kevesek számára, valamilyen kompetenciák megszerzését.

Ahol a tanmenetben az egyes témakörökhöz kapcsolódó órák rendre új anyagot tartalmaznak, ahol be sem tervezik a didaktikai feladatoknak megfelelő ismeretek rögzítését, gyakorlását, rendszerezését a megfelelő jártasságok készségek kialakítása érdekében. Pedig ez a tanítási kompetencia építőköveihez tartoznak. Ahol a domináns munkaforma és módszer a frontális előadás és magyarázat, az IKT csak elvétve jelenik meg, ahol az ellenőrzés és értékelés csak a szummatív értékelést ismeri az ötfokozatú skálán, ahol a diagnosztizáló vagy a formatív segítő ellenőrzés és értékelés gyakorlatilag nem funkcionál, ott bizony nem alakulhat ki a munkaerő piacán eladható, használható tudás.

Következmény a mérhető funkcionális analfabéták növekvő száma, a tanulási nehézségekkel küzdők, a szakmai minimumot is teljesíteni képtelen leszakadók tömege, akik a munkaerőpiacon a lehetőségek ellenére sem találnak helyet maguknak.

A *tanár-tanuló* kapcsolatrendszerének vizsgálatánál rávilágítunk a cél- tanulási tevékenység- eredmény szabályozott folyamatára, az empirikus funkció fontosságára, a kapcsolati kompetenciára épülő cselekvés és konstruktív pedagógiai kiemelt szerepére.

A szakképzésbe belépő tanulók pszichomotoros, kognitív és affektív tulajdonságai rendkívül nagy szórást mutatnak. A képzés megkezdése tehát feltételezi, hogy pontos képet szerezzen az oktató a tanulóról. Ennek során feltárja a tanuló

- jellemző vonásait,
- kognitív jellegű előzetes tudását,
- affektív jellegű előzetes magatartását.

Ezen ismeretek birtokában már tervezhetővé válik az a tanulási folyamat, melyben a kiszemelt célok, kompetenciák elérhetők lesznek.

A *tanuló-tananyag* kapcsolatában pedig a helyes tanulási attitűdök,- technikák elsajátítására, a tanulási kompetenciák kialakítására kell fókuszálnunk. Amikor a nevelési oktatási célként az élethosszig tartó tanulást deklaráljuk, akkor egyúttal azt vállalja fel a pedagógus szakma, hogy megtanítja a tanulót tanulni, az ismereteket feldolgozni, a problémákat beazonosítani és megoldani, új megoldásokat keresni, alkotni továbbá megtanítja a tanulókat kételkedni, vitatkozni és érvelni.

E cél eléréséhez pedig jellemző pedagógiai eljárás csakis a cselekvésen a tevékenykedtetésen alapulhat, a cselekvő tanulónak kell a középpontban állni. A tanuláshoz a megelőző tudásra kell, hogy épüljön, ahol is sajátos módon a tanulóban megjelenő belső ismereteket, ismeretrendszereket, elméleteket a cselekvő tanuló működteti és fejleszti tovább. Ez pedig teljes aktivitást feltételez a tanulóval, azaz a pedagógus feladata, hogy olyan helyzeteket teremtsen ahol ez a tanulási aktivitás létrejöhet. A tanulás konstruktív pedagógiai alapelveit Nahalka István nagyon világosan az alábbiakban fejt ki:

A tanulás nem más, mint állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése. Amikor tanulunk, akkor az elsajátítandó információt értelmezni próbáljuk. Ez az értelmezési folyamat a korábban már elsajátított ismeretek bázisán zajlik, ezért a konstruktivista szemléletben kritikus szerepe van a megelőző tudásnak. Ha a megelőző tudás kellően

mozgósítható, akkor az információ értelmezése sikeresen lejátszódik és a tudat mintegy lehorgonyozza a meglévők rendszeréhez az új tudást. Mindez azt jelenti, hogy a tanulás nem lehet induktív folyamat, nem elég csak „találkozni” az ismerettel. Az új információ fölött mindig ott van az értelmező kognitív struktúra, a befogadó tudásrendszer, amely megérti, értelmezi a tapasztalatokat, az empirikus tényeket és a szociálisan, kommunikáció útján közvetített információkat. A gyerekek „mindig mindent tudnak a világról”. Ez a meglepő állítás azt jelenti, hogy a megismerő tudat mindig rendelkezik olyan értelmezési keretekkel, amelyek képesek gyakorlatilag bármilyen információ értelmezésére. A pedagógiának tehát azzal kell számolnia, hogy a gyerekek tudatában kognitív struktúrák, értelmezési keretek szolgálnak az egész kognitív tevékenység, s benne a tanulás irányítására is, s ezek a struktúrák egyben a tárgyai is a tanításnak (Nahalka, 1997).

A fentiek megvalósítására egy megvalósítási lehetőséget mutatunk be, olyan tanulásirányítási-, tanulási módszert és azok elemeit, amelyek a tanulás, a kritikai gondolkodás, a ráhangolódás- jelentésteremtés reflektálás (RJR modell) konstruktivista didaktika tanulásszemléletére épül. Megteremtve, ezáltal azt a tanulási környezetet, ahol a tanulók az ismeretek nem csupán passzív befogadói, hanem aktív részesei egy személyes tudásrendszer felépítésében, a már meglévő és az új ismeretekből egy folyamatosan változó tudásrendszer létrehozásában.

A *konstruktív pedagógia* célja, hogy a feldolgozandó ismeretek ne csupán halmozódjanak, hanem aktív értelmezési formákká váljanak. Csapó Benő (1992; 2004) szerint „A konstruktivizmussal kapcsolódik össze leginkább annak határozott kimondása, hogy a tanulás nem a készen kapott tudás passzív befogadása, elsajátítása, hanem a tudás a környezettel való interakció révén jön létre, 'konstruálódik' meg.”

A tanulás a konstruktív felfogás szerint nem ismeretátadás útján szerzett tudásanyag memorizálása, hanem önálló jelentésképzés, egy személyes rendszer felépítése a már meglévő és az új ismeretekből, egy folyamatosan változó konstrukció létrehozása.

Ennek érdekében a tanár nem (csupán) az információk egyszerű átadója, a jelenségek értelmezője és magyarázója, hanem párbeszédet, diskurzust kezdeményező a tanulókkal. Arra törekszik, hogy a már meglévő értelmezési kereteket kitágítsa, átalakítsa, a megismerés útjait tudatossá tegye. Az elemzéshez kapcsolódó tényszerű anyagokat háttérbe szorítja, és az élményszerzés, gondolkodás, megértés és tudásfelhasználás útján indítja el a tanulót.

Az oktatásban tehát a tanár nem központi szerepet tölt be, hanem a háttérbe vonulva inkább a tudásszerzést segítőként vesz részt a folyamatban. Munkája során épít a diákok már meglévő ismereteire, értelmezői tapasztalataira. Ezeket képződik majd az új élmény, erre épül majd az új ismeret.

A tanulók egymással párbeszédet folytatva, egymás véleményét megismerve és megvitatta jutnak el új jelentésekhez, melyek közül egyik sem válik uralkodóvá, kizárólagossá. Fontos „nyereség” ebben a tanulási folyamatban, hogy megtanítja a kritikai hozzáállást a diákoknak, és véleményalkotásra nevel. Ezek a módszerek a készségek és képességek széles skáláját fejlesztik, így például az olvasást, a szövegértést, valamint a szövegalkotást, a kommunikációs és szociális készségeket.

Ahhoz, hogy mindez megvalósuljon az iskolai tanórákon, természetesen szükséges, hogy a pedagógus ismerje mesterségének pszichikus és objektív feltételrendszerét, az alkalmazható módszereket. Ezek együttesen határozzák meg, hogyan is viszonyul majd a tanár feladatához, miként vélekedik saját szerepéről a tanítási folyamatban.

A tanulás típusait a konstruktivista didaktika a következőképpen határozza meg: ha a meglévő kognitív struktúra és a megtanulandó információ között nincs ellentmondás, akkor a tanulás elvileg problémamentes. Egyetlen akadálya csupán a tanuló alulmotiváltsága lehet, mivel ha a tanuló közömbös a megtanulandó anyaggal szemben, akkor nem történik meg sem az információ feldolgozása, sem a megtanulása, sem a beágyazódása. Szükséges továbbá az ismeret ismétlése, újabb és újabb kontextusokba helyezése, gyakorlati felhasználása.

Egy másik tanulási szituáció azt az esetet írja le, amikor a megtanulandó ismeret és az értelmezői keret között ellentmondás van. Ekkor a tanuló számára az új információ értelmezhetetlen, ezért kizárja azt. A legjobb esetben is az történhet ekkor, hogy a tanuló az otthoni tanulás során újra megpróbálkozik az ismeret megértésével és beépítésével. Hogy ezeket a buktatókat elkerülhessük a tanítás folyamatában, szükséges, hogy a diákok rálátással rendelkezzenek saját tudásukra, észrevegyék a meg nem értést, jelezni tudjanak tanáruknak.

Az ellentmondásos helyzet egy másik feloldása a magolás, amikor a diák nem tudja beágyazni az értelmezői keretbe az új anyagot, de valamely erős motiváció hatásaként mégis megtanulja. Ekkor azzal a problémával kell szembenéznünk, hogy az így megtanult ismeret nem lesz stabil, csak laza kapcsolatba lép a meglévő struktúrákkal. Ez a típusú tudás hamar elszáll, ráadásul nem is válik felhasználhatóvá a továbbiakban.

A konstruktivista pedagógia a gyakorlat számára a következő összefoglalót adja: *a pedagógusnak a lehető legpontosabb ismeretekkel kell rendelkeznie a diákok meglévő tudásáról, az előzetes tudást mozgósítani kell az új információk beépülése érdekében.* Fontos feladat, hogy a tanulóknak is tudatosulni kell saját világlátásuknak, hogy kifejezhessék az esetleges ellentmondásokat. Ezért a tanárnak szükséges ismételn, kérdéseket feltenni, időt hagyni a belátásra, az eszmecserére, vitára.

A *differenciálás szükségességét* alapelvnek kell tekinteni. Mivel az egy osztályba, csoportba járó diákok különböző előzetes tudással rendelkeznek, különbözőek értelmezői kereteik és képességeik is, ezért szükséges a differenciálás eszközeit használni. A tanárnak ismernie kell a különbözőségeket, ahogy ismerni kell a különböző motivációkat, érdeklődési területeket is. Ezen ismeretek birtokában lehetséges a sikeres tanulási folyamat megszervezése. A differenciálás megfelelő eszköze lehet a szakképzésben a kooperatív munka és a projekttanulás.

A konstruktív pedagógia szerint minden képesség háttérében egy adott területen kiépített tudásrendszer, kognitív struktúra van. Tehát nem születhet képesség ismeretek nélkül. Ugyanakkor az ismeretek megléte nem biztosíték a képességek megszületésére.

A *tanulói öntevékenység* szintén fontos alapelv. A tudás megszerzése nem a tanárban, hanem a tanulóban zajló folyamatok eredménye. A tanulókat az aktív, kritikus viszonyulásra kell sarkallnunk; mind önmagukkal szemben, mind a környezettel szemben. Meg kell tanulniuk, hogy a reflektív hozzáállás a kívánatos mind a tanulás, mind pedig munkavégzés során. A tanulási folyamatnak tehát a tanulói aktivitásra kell irányulnia, tevékenységek sorozatát kell biztosítanunk a diákoknak.

Ilyen tevékenységtípus lehet a szakképzésben a problémamegoldás, a felfedezés és a közvetítő ismeretforrásból való tanulás. A problémamegoldás során szándékunk megvalósulása előtt valamilyen akadály áll. Célunk eléréséhez át kell látnunk a problémás helyzetet, döntéseket kell hoznunk, cselekvéssorozatot kell megterveznünk és kiviteleznünk. Kifejezetten a korábban megszerzett tudást kell

felhasználnunk. A közvetítő ismeretforrások is egyre nagyobb súllyal esnek latba a mai oktatásban. Ilyen forrásnak minősülnek az IKT eszközei, mint pl.: a multimédiás eszközök, szimulációs programok, CD-ROM-ok, internetes anyagok.

A tanulás a kritikai gondolkodás, a *ráhangelődés – jelentésteremtés – reflektálás* (RJR modell) konstruktív pedagógia tanulásszemléletére épül. A továbbiakban ezekhez rendelünk egy-két, a gyakorlatban is jól használható módszert.

## A ráhangelődés szakasza

A tanulás első szakasza a ráhangelődés. Ekkor felidézzük a diákok előzetes ismereteit, hiszen – mint fentebb írtam – a megszerzett tudásnak szervesen be kell épülnie a korábbról meglevő információk közé, hiszen csak így válhat gyakorlatban alkalmazhatóvá és hosszú távúvá.

Az egyik erre irányuló módszer a *listakészítés*. Ennek a feladatnak a lényege, hogy a tanulók minél több információt gyűjtsenek össze az adott témával kapcsolatban. A feladatot csoportban megosztva célszerű szervezni. A listákat lehet párban is készíteni, vagy akár egyedül. A lényeg, hogy a listát a későbbiek során is lehet használni: utólag kiegészíthetik az újonnan szerzett ismeretekkel.

A másik lehetséges technika az ún. „*fürtsz. ábra*” készítése. A feladat lényege, hogy kíváncsivá tegye a tanulót, azaz motiválja a további órai munkára, illetve a saját jelentés megteremtését is elősegíti. Ezt a feladatot is lehet csoportosan, párban vagy egyénileg végezni. A feladat megoldása során a tanulók egy központi fogalom vagy kifejezés köré szavakat, kifejezéseket írnak, ami eszükbe jut az adott dologról. Fontos elmondani a feladat megkezdése előtt, hogy ne szelektáljanak az ötletek között, mindent írjanak le, ami eszükbe jut. Amikor összegyűltek a gondolatok, kezdjenek el összefüggéseket keresni a felírtak között. A rendszerek felépítése természetesen alkalmas vitákra, nézeteltérésekre, ilyenkor figyeljünk arra, hogy minden vélemény helyet kapjon, minden javaslatot mérlegeljünk.

A ráhangelődést *TTM- táblázattal* is elősegíthetjük. A rövidítés jelentése: Tudom, Tudni akarom, Megtanulom. A táblázat előnye, hogy a tanulót egy nézőpontból több nézőpontba viszi át.

Először megkérjük a diákokat, hogy készítsenek listát arról, amit a témáról tudni vélnek. Közben készítünk egy táblázatot a táblára, vagy előzőleg elkészített, csomagolópapírra rajzolt táblázatot készítünk, melynek a fejlécében a feladat nevében szereplő három kifejezés áll. Amikor elkészültek, mindenki elmondja a rendelkezésére álló értesüléseket, és ami a közös tudás körébe tartozik, tehát amiben mindenki biztos, azt a tanár a táblázat első oszlopába írja. (Szerencsés kategóriákat kialakítani, hogy a végén ki tudjunk igazodni ábránkon.)

Az első oszlop kitöltése közben bizonytalannal fel fognak merülni olyan részletek, amelyekkel kapcsolatban nem egyeznek az előzetes információk, amelyben a diákok nem értenek egyet. Ezeket írjuk a táblázat második oszlopába. Ezután következik a tananyagban szereplő szöveggel való kapcsolatba lépés. Majd újra előkerülnek a táblázatok, és megvizsgáljuk a második oszlop kérdéseit, megpróbálunk rájuk válaszolni az eddigiek alapján. Közösen próbáljuk megtalálni azokat a dolgokat, amelyek segítenek megválaszolni a kérdést. A megszülető válaszok kerülnek a harmadik oszlopba, ezek lesznek az eddig hiányzó információk, amelyekben a feladat kezdetén bizonytalanok voltak.

Zárásképpen meg lehet kérdezni, hogy mit tanultak még a megbeszélés során, amelyre előzőleg nem vonatkozott kérdés, és ezeket is fel lehet írni a harmadik oszlopba.

## A jelentésteremtés szakasza

A konstruktivista tanulási modell második szakaszában a tanulók megismerkednek az új gondolatokkal, új információkkal. A jelentésteremtés fázisának célja, hogy fenntartsa a figyelmet, amit az első szakaszban felkeltettünk, illetve segítse a tanulókat személyes jelentéseinek konstruálásában, megértési folyamataik nyomon követésében. Ez utóbbi azért fontos, mert saját megértési folyamataik megértésével a tanulók aktívan tudják illeszteni az új információkat a régiekhez. Tehát ez a folyamat is a tudás személyességét hangsúlyozza, ezért eltér a hagyományos ismeretátadó módszerektől. A hagyományos tanár-diák interakció helyett a tananyag-diák, illetve a diákok közti eszmecsere helyezi előtérbe.

A Vándorló csoportok nevet viselő eljárás a *kooperatív módszerek* közé tartozik. Az előzetes tervező munka során hat-nyolc kérdést, kifejtendő témakört gondolunk ki, melyeket egyesével felírunk nagy papírokra. Ezeket a terem különböző pontjain kifüggesztjük. Minden csoport kap egy kérdést vagy témát, melynek ő lesz a felelőse. Hozzáfognak saját kérdésük megválaszolásához, vagy témakörük kifejtéséhez. A közösen kidolgozott választ felírják a papírra, majd tovább haladnak a következő papírhoz. Ott elolvassák a kérdést, és az előző csoport által kidolgozott választ, majd megpróbálják kiegészíteni, vagy ha valami nem érthető számukra, akkor felírják kérdéseiket.

Mindez addig zajlik tovább, amíg vissza nem érnek a csoportok az általuk elsőként olvasott papírhoz. Ekkor elolvassák a többiek kiegészítéseit, kérdéseit, és megpróbálnak rájuk reagálni, válaszolni. Ha valamely kérdésben vita merül fel, akkor lehetőséget kapnak saját álláspontjuk megvédésére. A folyamat közben fejlődik vitakultúrájuk, meghallgatják és mérlegelik egymás véleményét, megpróbálnak közös nevezőre jutni egy bizonyos témával kapcsolatban.

## A reflektálás szakasza

A tanulás utolsó szakaszában a tanulók tudásának megszilárdítása a feladat. Ekkor kell az új információknak a régiekhez hozzákapcsolódni, ezáltal rögzülni. A diákoknak ekkor kell képessé válniuk arra, hogy saját szavaikkal is el tudják mondani azokat az újdonságokat, amikkel az előzőekben találkoztak. Az új ismeretek tehát a már meglévő sémákba épülnek, az átalakult értelmezői keretek megszilárdulnak azáltal, hogy saját szavaikkal is elmondják tapasztalataikat.

Ez a szakasz alkalmas arra is, hogy a saját vélemény mellett a társakéival is megismerkedjenek. Megtanulnak kulturáltan vitázni, a másik tapasztalataiból épülni. Mindez fejleszti tolerancia- és empátiakészségüket.

A konstruktivista pedagógiára jellemző a személyes tudás kialakulásának megteremtése, hiszen csak ez tárolódik a hosszú távú emlékezetünkben. Az új értesülések beépülése is interakciók során történik, élénk párbeszédet generálunk a tanulók, tanulócsoporthoz.

A reflektálási szakaszban a *sarkok elnevezésű eljárás* fejleszti a tanulók érvelését, de a másik érveinek meghallgatására is nevel. Szükséges a feladat megoldásához a

tanulók meggyőződése a témával kapcsolatos kérdésben, de képesnek kell lenni a másik érveinek, véleményének átgondolására is.

A feladat elején a diákok megkapják a témát, amellyel kapcsolatban ki kell alakítaniuk álláspontjukat. A témát kijelölheti a tanár is, de teret adhatunk a közvéleményt foglalkoztató kérdéseknek is. A tanár esetleg kezdetben segíthet a lehetséges álláspontok vázolásával azoknak a tanulóknak, akiknek nehezebben megy a véleményformálás. A diákoknak véleményüket írásban kell rögzíteniük, majd a tanár a vélemények skáláját közzé téve arra kéri a diákjait, hogy a hasonló véleményűek egy helyre, a terem egyik sarkába csoportosuljanak. Miután összegyűltek, közösen ki kell dolgozniuk egy közös álláspontot, melyet érvekkel támasztanak alá. A kész érvrendszer előadására egy személyt kiválaszt mindegyik csoport.

A szóvivő ismerteti a közös álláspontot, majd a többi csoport tagjai reagálhatnak, kérdéseket tehetnek fel. Udvarias diákok esetén a tanár vitaindító kérdéseket tehet fel, megkérheti a csoportokat, hogy keressenek támadható pontokat a kinyilvánított véleményben. Ha valakit meggyőztek a vitatkozók, az álláspontjának változását a másik sarokba való átsétálással jelzi. Figyelmeztessük diákjainkat, hogy ezt bármikor, a vita közben is megtehetik. Az összes álláspont megismerése után a tanulók egyénileg lejegyzik saját, végső véleményüket, érveiket.

A reflektálás szakaszának egyik közvetlen tanár-diák interakciót megteremtő formája a kilépőkártya. A tanár az óra, vagy a tanítási egység vége előtt pár perccel kioszt minden tanulónak egy-egy kártyát, és arra kéri őket, hogy írják le, milyen fontos tudnivalóval bővült tudásuk az óra(ko)n, fogalmazzák meg megválaszolatlan kérdéseiket a tananyaggal kapcsolatban, esetleg fűzzenek tapasztalatikhoz személyes megjegyzést. Természetesen a következő óra elején reagálni kell a leírtakra.

## Felhasznált irodalom

CSAPÓ Benő (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.

CSAPÓ Benő (2004): Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

BERNER, Hans (2004): Az oktatás kompetenciái. Aula Kiadó, Budapest.

NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron 1. rész.

*Iskolakultúra*, 7. évf. 2. sz., pp. 21-33.



# A vállalkozói kulcskompetencia fejlesztése tanirodai módszerrel

© Tombor Viktória

tombor@feek.pte.hu

(Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs)

*„Ha már sokat gyakoroltunk, nem kell többé minden egyes mozdulatra odafigyelnünk: ezek lassacskán létezésünk részévé válnak. De ahhoz, hogy elérjük ezt az állapotot, rengeteget kell gyakorolnunk, ismételnünk. És ha még mindig nem elég, tovább kell ismételnünk és gyakorolnunk.” (Paulo Coelho)*

Folyamatosan változó világunkban a tudás, a kompetencia mind inkább felértékelődni látszik. A munkaerőpiacon olyan emberek szaktudására van szükség, akik a szó klasszikus értelmében vett szakemberek. Felmérések igazolják, hogy a XXI. század emberének egyre nagyobb és nagyobb elvárásoknak kell megfelelnie. A munkáltatóknak megújulni képes, önmagukat fejleszteni tudó és akaró, kreatív, önálló munkavégzésre és információ megszerzésére képes munkavállalókra van szükségük. Dolgozatomban egy sajátos oktatási módszert, a tanirodai gyakorlat kérdéskörét járom körül azt bizonyítva, hogy a tanirodai gyakorlat egy olyan módszer, amely tipikusan alkalmas a munkavállaláshoz és a munkaerőpiac elvárásaihoz igazodó és szükséges kompetenciák fejlesztésére.

Kutatásaimban arra vállalkoztam, hogy leírjak egy olyan gyakorlatorientált, a kognitív tudást empirikus megtapasztalással kiegészítő oktatási módszert, amelyről úgy gondolom, nagy haszonnal lehet alkalmazni a vállalkozói kulcskompetencia fejlesztésében is. Ez pedig nem más, mint a taniroda. A kutatás módszere primer, strukturált kérdőíves lekérdezés volt a mintába került szakképző intézmények tanirodai módszerrel tanuló diákjai között, illetve interjú lefolytatása a gyakorlatvezető tanárokkal, a Munkaügyi Központok képzésért felelős munkatársaival és a gazdálkodó szervezetek HR szakembereivel. A kutatás fókuszában a taniroda állt, mint adragógiai módszer.

A kutatás a Pécsi Kereskedelmi, Vendéglátó-ipari és Idegenforgalmi Szakközép és Szakiskola (továbbiakban KERO) illetve Radnóti Miklós Közgazdasági Szakközépiskola tanirodájának elemzése, a hallgatók és taniroda vezető tanárok kikérdezése illetve a pécsi TISZK és Pécsi Regionális Képző Központ, Dél-Dunántúli Regionális Munkaügyi Központ és munkaerő-kölcsönző cégek megkérdezésével történt.

## A taniroda filozófiai és pedagógiai háttere

### A pragmatista pedagógia

John Dewey pragmatista filozófus, a reform pedagógia egyik elméleti megalapozója, az empirizmust tekintette a pragmatizmus gyökerének. A pragmatizmus elnevezés Ch. S. Peirce-től származik. A pragmatizmus amerikai eredetű filozófia, melynek

európai gyökerei Kanthoz nyúlnak vissza. A pragmatista filozófusok úgy gondolják, hogy az emberiség nagy eszméit a gyakorlat a mindennapi élet eredményei tesztelik. Az értéket eszközként kezelik, így a filozófia tárgyát a múltból és a jelenből a jövőbe helyezik, lévén, hogy az igazság és érték kategóriáját a cselekvés jövőbeli célszerűsége határozza meg. Ebben a filozófiai irányzatban megszűnik az értéknek önmagáért való tisztelete és felváltja a célszerűség és a haszonelvűség. A filozófia rendszerében a pragmatizmus az etika, az axiológia, a metafizika és az episztemológia között foglal helyet. A pragmatista filozófia képviselői közül W. James radikalizálódott a legjobban, aki az egyház tanait és Isten létezését, mint kockázatot nem igénylő, azonban bőségesen megtérülő beruházásként élte meg és ennek függvényében terjesztette tanait. Dewey pragmatista szemlélete iskolateremtő erővel párosult. Dewey szerint a gondolkodás alapja a tapasztalat. A tapasztalat szerinte sokkal több az írott és szóbeli szimbólumok használatánál. A tapasztalat nem más, mint a cselekvések következtében kialakuló aktív folyamat, így a tanulási folyamat lényege a cselekvési szituáció. A pragmatista pedagógia alapja a tevékenységorientált pedagógiai program. A program kialakításának célja, hogy a tanuló nem passzív szemlélője, az oktatásnak, hanem aktív résztvevője, szervezője, alakítója. Dewey szerint a tanárnak nem az a feladata, hogy felkeltse a tanuló érdeklődését a már kész, előre gyártott tananyag iránt, hanem úgy kell tudatosítani lényének társadalmi voltát, hogy maga igényelje az elsajátítandó ismereteket, mivel ezek valamilyen formában kapcsolódnak meglévő tapasztalataikhoz.

Az oktatás társadalmisításának okai: „Az ismeretek közvetítésére használt nyelv maga is társadalmi jelenség. A nyelvi jelentés az emberek közötti interakcióban, társadalmi viszonyokban gyökerezik. A nyelv nem valamilyen esetleges minőség, hanem a közösségben zajló események szerves eredője. Az egyén csak a társadalmi interakciók révén képes a személyiségét meghatározó viselkedési formákat elsajátítani. A nevelési célok meghatározása megköveteli, hogy az egyént egy konkrét viszony-és intézményrendszerrel bíró társadalom tagjának tekintsük. A társadalom saját folyamatosságát kizárólag fiataljai nevelésén keresztül képes fenntartani. A nevelés ugyanazt a szerepet tölti be a társadalom életében, mint a táplálkozás és a reprodukció az egyén életében. A tanulók iskolai tanulmányaik végeztével egy adott társadalomban fogják hasznosítani ismereteiket. Ez pedig nem történhet zökkenőmentesen, ha nem ismerik az adott társadalmat (Kiss, 2004).

A pragmatista filozófiának és ezen pedagógiai szemléletnek leginkább megfelelő didaktikai eszköz a projektmódszer és a taniroda. A projektpedagógia a 20. század elejének legjelentősebb reformpedagógiai irányzata. A XX. század eleji Magyarországon az első ilyen iskolát Nemesné Müller Márta alapította „Családi Iskola” néven. Jelentős áttörések azonban csak az 1980-as évektől indultak el. Ma Magyarországon a projektpedagógia két alapműve az 1991-ben megjelent *Hortobágyi Katalin Projekt Kézikönyve* és a *Hegedűs Gábor-féle 2002-es Projektpedagógia* című kötete.

## Projektmódszer

Bár dolgozatom központi témája a taniroda, szükségét érzem, hogy rövid áttekintést nyújtsak a projektmódszerről.

A projektmódszer a pragmatista pedagógia egyik didaktikai alapköve, amelyben jelentősen megfigyelhető a „learning by doing” jelenség. A szó magyar fordításban „cselekedve tanulást jelent.” A módszer tulajdonképpen arra az emlékezetet vizsgáló

kutatás eredményére épül, amely szerint az emberek három nap után az olvasott szöveg 10%-ra, a halott anyag 20%-ra, a látott anyag 30%-ra, a halott és látott anyag 50%-ra, a kimondott anyag 70%-ára, s a megtapasztalt cselekvéshez kötődő anyag 90%-ára emlékeznek (Niggeman, 1983). A „learning by doing” a kompetencia alapú tanulás alappillére.

A projektmódszer legnagyobb előnye, hogy képessé teszi a hallgatót a továbbiakban is szükséges kompetenciák elsajátítására, így a kooperációra és a szakmai kommunikáció folytatására a kollégákkal (Boldizsár, 2001). A projektmódszerrel tehát arra lehet felkészíteni a tanulókat, hogyan gondoljanak végig, készítsenek elő és szervezzenek meg egy számukra fontos folyamatot, hiszen az egész életünk projekteiben szerveződik: gondoljunk egy lakásfelújításra, egy nagyobb vásárlásra, az esküvőnk megszervezésére, vagy csak egy baráti összejövetel megrendezésére.

## **A taniroda, mint oktatási módszer**

### **A taniroda története**

A tanirodai oktatás gyökerei Európában a XVII. századig nyúlnak vissza. 1690-ben Lericce (Danzing város polgára) egy Peter Winst nevű kitalált üzletember kereskedelmi üzletkötéseit írta le „Gyár és megbízásai” című könyvében. Karl F. Bath 1776-ban írt könyvében már meg is magyarázta a taniroda lényegét, a következőket írva: „A tanár engedi, hogy maguk válasszanak valamilyen tevékenységet, vagy egy üzletágot..., mindegyik fiktív tőkét, terméket kap...”Az ügyviteli oktatásnak Magyarországon is megvan a történelmi előzménye és hagyománya. A közgazdasági szakközépiskolák jogelődjének tekintett felsőkereskedelmi iskolákban már a századforduló elején működtek gyakorlóirodák. Az 1895. évi egységes felsőkereskedelmi iskolai tantervben „irodai munkálatok” tantárgy szerepelt, később a tantárgy neve is „gyakorló iroda” névre változott, amely lényegében az 1951/52-es tanévig önálló tantárgyként szerepelt. A fentiek tekinthetők a jelenleg működő gyakorlócégek elődjének.

A taniroda módszertani fejlődésében jelentős szerepet játszott a Cégszolgálat létrehozása. A Cégszolgálati központ szerepe összetett. Gondoskodik a gyakorlócégek működéséhez alapvetően szükséges szolgáltatásokról, az országban megtalálható gyakorlócégek pedagógiai és szervezeti központja, továbbá összekötő kapocs a nemzetközi tanirodai hálózattal. A Cégszolgálat hármass funkciókat tölt be. Egyrészt a gyakorlócégek felé egy szolgáltató szerv, másrészt a gyakorló tanároknak egy továbbképzési bázisa, ill. harmadrészt a Cégszolgálat egy nemzetközi hálózat része. A Cégszolgálat, mint szolgáltató szerv: A szimulált vállalkozás működtetéséhez szükség van cégbíróságra a vállalkozás nyilvántartásához, bankra a különböző banki műveletekhez, adóhivatalra, egészség és nyugdíjbiztosítóra, postára, egy közmű vállalatra a közműdíjak számlázására, vámhivatalra a szállítmányozási és vámfunkciókhoz, stb. A Cégszolgálat rendelkezik ezen szolgáltatásokkal, ill. a vállalkozások eredményes működéséhez szükséges tanácsadói, konzultációs feladatokat lát el. A Cégszolgálat a következő szolgáltatásokat nyújtja: Banki tranzakció-Internetes szolgáltatás, amely a valós életben zajló banki tranzakciókat szimulálja. Adó és járulékfizetés-ezen a helyen az adó és járulékbefizetéssel kapcsolatos tevékenységek sajátíthatóak el. Börze- a gyakorlócégek kereskedelmi tevékenységét segíti. Fórum- gyors, hatékony

információcsere a tanirodai képzéssel foglalkozó pedagógusok számára. Statisztika-itt tekinthetők meg a gyakorlócégek forgalmi adatai és fejlődési ütemeik. Cégbíróság-a gyakorlócégek bejegyzésével és a már bejegyzett cégek adataival kapcsolatos teendőket végzi. A Cégszolgálati központ is működtet egy gyakorlócéget, amelynek bármit, bármennyi áron el lehet adni.

*A Cégszolgálat, mint pedagógiai, szervezeti központ:* A Cégszolgálat a gyakorlatot vezető tanároknak pedagógiai, módszertani felkészítéseket, továbbképzéseket szervez.

*A Cégszolgálat, mint a nemzetközi hálózat része:* A gyakorlócégeknek, lehetősége van a Cégszolgálaton keresztül, arra, hogy kereskedelmi kapcsolatait bővítse a határokon túlra is. Így lehetőséget teremt a külföldi partnerkapcsolatok kiépítésére, információ, tapasztalatcserére, ill. közös projektek megvalósulását is.

A kutatás során vizsgált gyakorlócégek egyike sem használja a Cégszolgálatot, annak ellenére, hogy regisztráltak.

## **A taniroda, mint pedagógiai módszer vizsgálata**

A taniroda olyan pragmatista elveken alapuló pedagógiai/andragógiai oktatási módszer, melyhez szorosan kapcsolódik egy megfelelő nagyságú, korszerű technikai eszközökkel felszerelt terem és egy fiktív vállalkozás. A tanirodai képzés kiegészíti, elmélyíti az elméletet, lehetőséget nyújt az üzleti élet, a vállalkozás világának minél plasztikusabb megismerésére és élethű szimulálására.

A tanirodai oktatási módszer túlmutat a projekt módszeren. Ennek oka abban rejlik, hogy a tanirodai módszer tulajdonképpen nem más, mint a projektmódszer csak nagyban. A tanulók a tanirodában egy fiktív vállalkozást működtetnek, egy-egy projekten dolgoznak. A kompetenciafejlesztést a körülmények, a jól felszerelt infrastruktúra még inkább segítik. Kutatások igazolják, hogy egy inger gazdagabb környezetben sokkal hatékonyabb az oktatás, mint egy ingerszegény környezetben (Siebert, 1997). A taniroda oktatási módszer magában foglalja a projektmódszer már korábban felsorolt összes ismervét, mint pl. környezetvonatkozás és problémaorientáció, a tanulás és tevékenység integrációja, interdiszciplinaritás, komplexitás, produktum előállítása, termékorientáció, egyszeri tevékenység, a résztvevők érdeklődésének megfelelő szerveződés, témaválasztás, önszerveződés, hatása csoporton belüli környezetre, társadalmi, gyakorlati jelentőség, célirányos tervezés, több érzékszerv aktivizálása, megváltozott pedagógusszerep, a tanítási-tanulási folyamat megváltozott értelme. A tanirodai oktatási módszer a projekt módszer kibővítése, komplexebbé, modernebbé tétele. Nagy előnye a tanirodás módszernek a projektmódszerrel szemben, hogy ez a módszer nem egyszerűen kooperatív munkán alapul. Nem kívánja a kognitív tudást minden áron az empirikus megtapasztalásnak alávetni, hanem kiegészíti azt. A módszer további előnye, hogy az órán már megtanult elméleti tudást egy gyakorlati foglalkozáson szemlélteti, interdiszciplinárisan, több aspektusból, komplexen és abszolút kreatívan vizsgálva. Így könnyen beláthatjuk, hogy a tanirodai módszer olvasztótégelye a kompetenciaalapú oktatásnak, a kooperatív munkának, az empirikus megtapasztalásnak, a projektmunkának és a kognitív tudásnak, melynek a szálai a hatékony munkaerőpiacra vezetnek.

## A tanirodai tevékenység az oktatásban

A tanirodai tevékenységnek tényleges vállalkozáshoz kell közvetlenül vagy közvetve kapcsolódnia. Működhet tényleges iskolai vállalkozás, egy vállalkozás tevékenységénél szimulálása vagy fiktív vállalkozás tevékenysége alapján.

A tényleges tanirodai vállalkozás esetében a legegyszerűbb a tanirodai tevékenység kialakítása, hiszen egy iskolán belüli vállalkozásra épül. Előnye, hogy a tanuló közvetlenül megtapasztalhatja, ténylegesen gyakorolhatja a vállalkozási folyamat egészét, funkcióit, a fizikai munkától a döntéshozatalig. Egy másik lehetséges működési forma egy vállalkozás tevékenységének szimulálása. Ekkor a tanmenet szerint az iskolának kell gondoskodni arról, hogy a vele kapcsolatban lévő vállalatoktól a gyakoroltatáshoz szükséges teljes háttéranyagot (információt, levélformák, bizonylatok) megkapja. Ezek alapján a tanulókkal ugyanazok a tevékenységek, műveletek, nyilvántartások, levelek stb. kerülnek elkészítésre, mint a működő vállalkozásnál. Ebben a működési formában lehetőség van cégspecifikus tudás megszerzésére. A tanirodában működő fiktív alapokon nyugvó cég és a valós vállalkozás között együttműködési megállapodás van.

A harmadik működési forma egy ténylegesen fiktív vállalkozás tevékenysége alapján működő taniroda. Ekkor egy fiktív vállalkozást működtetnek. A mintául vett tényleges vállalkozással kapcsolatban vannak, annak tevékenységét, bizonylatait stb. használják. A kvázi vállalkozásnak a folyamatait az iskolában alakítják ki. Az ügyviteli, üzleti tevékenység folyamatait, kapcsolatait azáltal valósítják meg, hogy több ilyen fiktív vállalkozás van egymással munkakapcsolatban (belföldiek, külföldiek vegyesen). A magyar tanirodák, gyakorlócégek jelenleg legnagyobb gyakorisággal ezen harmadik változat alapján működnek. Az ügyviteli gyakorlócégek a következő formában működhetnek:

- iskolarendszerű szakképzésben
- felnőttoktatási intézményekben
- orvosi rehabilitációban
- mint teljes munkaidős irodák
- heti 3-5 órás működésben
- tanfolyami órablokkok keretein belül.

A valós vagy fiktív vállalkozás működtetéséhez szükséges egy megfelelő helyiség, amely kialakításában, felszereltségében irodára kell, hogy hasonlítson. A tanirodai helyiség egy nagyméretű, 70 m<sup>2</sup>-nél nagyobb terem. Berendezése, bútorzata meg kell, hogy feleljen a korszerű technikai, ergonómiai, továbbá az adott funkció szakszerű ellátásához szükséges követelményeknek. A taniroda eszközparkja a korszerű információtovábbító és feldolgozó eszközöket foglalja magában, lehetőség szerint folyamatosan lépést tartva a technikai haladással, az újabb szervezési megoldásokkal. A tanulókat meg kell ismertetni azokkal az ügyviteli technikai eszközökkel, kisgépekkel is, amelyek mindennapi használatban vannak az ügyviteli munkában.

A tanirodai gyakorlatot a gyakorlatvezető tanár irányítja, elengedhetetlen jellemzője, hogy mind szakmailag mind módszertanilag felkészült legyen. A módszertani felkészültség egyik kulcseleme a szakmai tudáson kívül az andragógus módszertani magabiztossága, a team munka végzésének és vezetésének kompetenciája, azon képessége, hogy aktivitásával, lelkesedésével a tanulókat „magával ragadja”. Fontos kritérium, hogy elmélyült ismeretekkel és gyakorlati tapasztalattal rendelkezzen arról a tárgykörrel, amelyet feldolgoznak, olyan légkört

teremtsen, amely motiválttá teszi a diákokat, támogassa az önrányító tevékenységet, és vegye figyelembe, illetve használja ki a gyakorlat során a tanulók tapasztalatait, előismereteit. A tanirodai vezető a taniroda működési rendjében meghatározott szabályokért felel és a gyakorlat ideje alatt a tanirodában gyakorlatot végző tanulók „osztályfőnöke”.

## A tanirodai munkamenet általános leírása

A tanulók forgószínpadszerűen kerülnek egyik munkahelyről a másikra. Az egy részlegen levő két, maximum három tanuló a lehetőségektől, körülményektől függően azonos, vagy eltérő tevékenységet végez. A gyakorlat során áru- és pénzmozgás, ártermelés nem történik, a folyamatok adminisztratív végrehajtása valósul meg. A képzés szempontjából a gyakorló cég figyelembe veszi a valódi üzleti gyakorlatot. A való gazdaság szimulációja fejleszti a tanulók kreativitását, önálló kezdeményező készségét, vállalkozó kedvét, felelősségérzetét, csapatmunkáját, nyelvi készségeit, mindazon képességeket, amelyek feltétlenül szükségesek a mindennapi gyakorlatban. A szimulált vállalkozás gazdasági környezetét (szállítók, vevők, bank, közüzemek) egy cégszolgálati központ, illetve a gyakorló cégek hálózata biztosítja. A tanulók ebben a sajátos hálózatban kereskedve-gazdálkodva, munka közben szerzik meg azt a gyakorlatot és elméleti tudásanyagot, aminek birtokában egy valóságos cégnél munkát kapva már nem betanítandó kezdőket, hanem egy vállalkozásban vagy azok egyes munkaterületein gondolkodni tudó, önálló, gyakorlati készségekkel és jártassággal rendelkező munkatársként dolgozhatnak. A tanítási módszer ugyanúgy, mint a tanulás interdiszciplináris, feladatorientált. A diákok üzleti életet szimulálnak, tanáraik is szerepet kell cseréljenek: a pedagógusok/andragógusok konzulensekké vagy üzleti menedzserekké válnak, a vállalkozással kapcsolatban naprakész ismeretekkel kell, hogy rendelkezzenek. Szerencsés, ha a tanirodai gyakorlatot vezető pedagógus vállalkozói gyakorlattal bír. Ennek hiányában, illetve a gyakorlati tapasztalatokat kiegészítve fontos a folyamatos továbbképzés, illetve tananyagfejlesztés biztosítása.

A taniroda életében több tevékenység és feladatcsoport különböztethető meg, ezek a következők:

**Titkárság:** beérkező és kimenő posta feldolgozása, határidők nyilvántartása, ellenőrzése, iratanyagok kezelése, titkárnői-ügyintézői feladatok, leírási munkák elvégzése, telekommunikációs berendezések kiszolgálása, postai költségek nyilvántartása, irodai eszköztár vezetése.

**Személyügy:** munkaviszony feldolgozásával (belépés, kilépés, szüneteltetés) összefüggő feladatok, munkaügyi nyilvántartások vezetése, ténylegesen teljesített munkaidő vezetése, munkabérek, juttatások számfejtése, előírt levonások nyilvántartása, végrehajtása, kifizethető munkabérek kifizetésére történő előkészítése, munkavállalók társadalombiztosítási ellátásával kapcsolatos nyilvántartások vezetése, előírt adatszolgáltatások teljesítése.

**Beszerezés:** árubeszerezés továbbértékesítési céllal, áruraktár kezelése, árubeszerezés személyzeti vásárlás céljából, a Kft. működéséhez szükséges egyéb eszközök és anyagok megrendelése, beszerzése.

**Értékesítés:** A Kft. értékesítési tervének kialakítása a felvevő piacok igényeinek felmérése, valamint az értékesítési céllal beszerzett árukészlet alapján, árkalkuláció készítése a beszerzési árak, az értékesítési költségek, valamint a hasonló termékek körében kialakult árszint alapján, exportárak kialakítása és karbantartása a deviza

vételi árfolyamok segítségével, termékkatalógus készítése és a partnerek részére való megküldése, szállítási feltételek kidolgozása, megrendelések nyilvántartása, a megrendelések teljesítése, a teljesítés megfelelő dokumentálása, valamint a számla elkészítése, reklám és propaganda tevékenység (szórólap, prospektus készítése.)

**Pénzügy:** bankszámla megnyitása, kezelése, banki bizonylatok elkészítése, továbbítása, házipénztár kezelése, ellenőrzése, bejövő számlák nyilvántartása, kiegyenlítése, kimenő számlák nyilvántartása, behajtása, ellenőrzése, adófizetési nyilvántartások elkészítése, adófizetések teljesítése, egyéb kötelezettségek nyilvántartása pénzügyi teljesítése, pénzügyi terv készítése, pénzügyi teljesítések.

**Számvitel:** a vállalat vagyonában, eszközeiben, azok forrásaiban, a költségekben és a hozamokban bekövetkezett változások valóságnak megfelelő, folyamatos, naprakész nyilvántartása mennyiségben és pénzürtékben, a rögzített (könyvelt) adatokból, a vállalati belső és külső környezet számára a döntéshez szükséges információk biztosítása.

Ugyanúgy, mint minden más módszernek, a tanirodának is vannak napos és árnyoldalai. Eddigi tapasztalataim, kutatásaim alapján összeállítottam a taniroda SWOT analízisét, amelyet a 2. sz. táblázat tartalmaz.

2. sz. táblázat. *A taniroda, mint oktatási módszer Swot-analízise*

<p><b>Erősségek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kompetencialapú</li> <li>• gyakorlatorientált</li> <li>• csoportmunkán alapul</li> <li>• megtanít kooperálni a munkatársakkal és a részlegek között</li> <li>• a tanulókat ismereteiket tekintve azonos szintre hozza</li> <li>• minden hallgató minden részleg munka folyamatait ismeri, így átlátja a szervezet működését</li> <li>• élet ízű</li> </ul>	<p><b>Gyengeségek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alkalmazható, gyakorlatorientált, kompetencia alapú oktatási módszer, de szűk spektrumban</li> <li>• elsősorban ott alkalmazható sikerrel, ahol papír alapú munka folyik</li> <li>• jelenleg nincs benne a köztudatban, nem ismerik a vállalatok, a gyakorló tanárok pedig nem ismerik a lehetőségeket</li> <li>• a tanirodás módszerrel végzett tanulók ugyan tisztában vannak a módszer előnyeivel, de mégsem tüntetik fel az önéletrajzukban</li> <li>• egyelőre nincs egységes tanmenet</li> </ul>
<p><b>Veszélyek</b></p> <p>A tanirodai módszer számára nehézséget és veszélyt a tanirodák infrakstrukturális fenntartása és bővítése jelenti.</p>	<p><b>Lehetőségek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jelenleg az iskolarendszerű szakképzésben használják sikerrel, ezen belül főként a számvitel, pénzügy, kereskedelem területén</li> <li>• TISZK – könnyebb pályázás, magasabb technikai minőség</li> <li>• ismertebbé tenni a vállalatok körében, hogy ezáltal részesülhessen képzési támogatásban</li> <li>• a jelenlegi OKJ szellemiségével jobban összeegyeztethető, mint a korábbival</li> <li>• a munkaügy területén nagy sikerrel lehetne alkalmazni</li> <li>• lehetőséget teremthetne a cégek számára, hogy olyan munkavállalókat alkalmazzanak, akik szakma specifikus tudással rendelkeznek már a munkába állás előtt</li> </ul>

## Kompetencia felfogás és kompetencia értelmezés

Mivel a tantervi gyakorlat a kompetencia fejlesztés egyik leghatékonyabb módszere, szükséges körüljárni a kompetencia fogalom értelmezéseit. A humán erőforrás nézőpontjából vizsgálva, már más nézőpontból kell vizsgálni a fogalmat. Ezen nézőpontból a kompetenciát a következőképpen lehet összefoglalni:

- Az ismeretek, a tudás, amellyel a személy rendelkezik;
- A készségek, jártasságok, amelyek fizikai és szellemi feladatok megoldásának feltételét jelenti;
- Az önértékelés, a szociális szerepek, amelyek személyes értékrendbe szerveződnek;
- A személyiségvonások, az egyén pszichikai-fizikai jellemzői, bizonyos helyzetekre adott válaszai;
- A motivációk, amelyek befolyásoló szerepet játszanak, az egyént bizonyos magatartások, célok felé irányítják.

A 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről, 29 § 10.), ami így szól: „Kompetencia: a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére.”

A kompetencia fogalom tartamát tehát egy adott feladathoz (munkakörhöz, tevékenységhez) szükséges ismeretek, ezek alkalmazásához nélkülözhetetlen „működő” készségek, jártasságok és képességek, valamint viselkedési, magatartási normák alkotják. A fentiekben említettek alapján mind az oktatás-képzés tartalmát, mind a munkaerő kiválasztásnál elvárt tudást meg tudjuk határozni. (A tudás = ismeret + készség, jártasság, képesség + intellektuális fejlettség, másféleképpen fogalmazva: a gondolkodás megfelelő szintje.)

Egyesek szerint a kompetencia nem más mint „a dolgozó olyan lényeges tulajdonsága, amelynek eredménye a hatékony és/vagy kiemelkedő munkavégzés” vagy más meghatározásban „a munkakompetencia ....lehet motiváció, tulajdonság, jártasság, az adott személy önmagáról kialakított képének vagy társadalmi szerepének egy aspektusa, tudásanyag”. Megint mások szerint: „egy vezetői feladat sikeres megoldásához szükséges jól megfigyelhető készségek, képességek. „Az irodalomban jelenlevő zavar egyik forrását az angol „competence” és „competency” fogalmak összekeverése jelenti. A „competence” egy konkrét munka sikeres elvégzéséhez, egy konkrét munkahelyi cél eléréséhez szükséges tudás, képesség alkalmazását jelenti. Mértéke a teljesítmény. A kompetencia („competency”) kifejezés ezzel szemben olyan viselkedéses jellemzőkkel leírható tulajdonságokra vonatkozik, amelyek meghatározzák a teljesítményt. Ahhoz, hogy valaki egy adott munkakört hatékonyan betöltsön, rendelkeznie kell a munkakör betöltéséhez elengedhetetlenül szükséges munkaköri kompetenciákkal. Munkaköri kompetenciáknak nevezzük azt a tudást – az ismeretek, a készségek és beállítódások olyan együttesét –, amely egy adott munka végzéséhez, vagy munkakör betöltéséhez szükséges. A kompetencia a tudás komplex funkcionálását feltételezi, a szakképesítés eredményoldalát hangsúlyozza, azt a konkrét tudást, amely egy munkakör betöltéséhez szükséges. Egy munkakör kompetenciaszükségletének meghatározását munkakör elemzéssel lehet elvégezni. Az egyik legelterjedtebb munkakörelemző módszer a DACUM módszer. A műhelymunka végeredményeül nem csak a munkakör, foglalkozás feladatcsoportjainak és feladatainak rendezett halmazát – az úgynevezett kompetencia táblázatot – kapjuk, hanem ez még kiegészül a bizottság véleményére



alapozott négy listával: a munkakör sikeres ellátásához elengedhetetlenül szükséges általános ismeretekkel, készségekkel, a dolgozói magatartásformákkal, a berendezések, eszközök, szerszámok, anyagok részletezésével és a jövőben várható tendenciák felsorolásával. Fontos végterméke még a műhelynek egy szervezeti sz. ábra, amely megmutatja a munkakör elhelyezkedését az adott üzemi hierarchián belül, és felvázolja a dolgozó munkahelyen belüli és kívüli munkakapcsolatait is (Sum, 2001).

## **A vállalkozói kulcskompetencia fejlesztése**

Gehlen megfogalmazása szerint az ember hiánylény aki teljes értékű emberré a nevelés által válik. A nevelés egészében egy olyan általános szükséglet kielégítést kell látnunk, amely létrehozza az embert. Az egyes ember „kifejlődési szükségletei” egyrészt állandóak, másrészt a társadalmi történeti alakulása szerint változnak. Rubinstein így fogalmaz: „az ember összes szükségletei konkrét tartalmukban és megnyilvánulási formáikban történelmi szükségletek abban az értelemben, hogy azokat az ember történeti fejlődésének folyamata határozza meg, ennek részét alkotja és ennek során fejlődnek és változnak” (Rubinstein, 1964).

A tudás napjainkban rendkívüli mértékben felértékelődött, létszükségleté vált. Beépült a mindennapokba, szinte már olyan elementáris erővel, hogy észre sem vesszük, pedig ott van, jelen van. A tudomány rohamos iramban fejlődik és nekünk lépést kell tartanunk a fejlődéssel. Emberi léptékben mérve nem olyan rég még a gőzmozdony számított kuriózumnak és azóta szinte követhetetlenül szárnyra kapott a mechanikai tudás. Holdra szálltunk, űrkutatásba kezdtünk, szondát küldtünk a Marsra, s ma kutatjuk az embert. Ez az igény hozta létre Life Long Learning, avagy az Élethossziglan Tartó Tanulás egyre nagyobb mértékű elterjedését. A XXI. század nagy kihívásai közé tartozik, hogy versenyképesek, naprakészek legyünk, mindig tisztában legyünk azzal, hogy az adott tudást hol és milyen formában tudjuk alkalmazni. Az embereknek fel kell ismerni azt a tényét, hogy az élet és annak minden területével folyamatosan lépést kell tartani. A XXI század pedagógiai és andragógiai kihívásai közé tartozik, hogy a pedagógusok és az andragógusok képesek legyenek a tanulást örömforrásá alakítani, amely az élet kiteljesítését teszi lehetővé.

A vállalkozói kulcskompetencia tehát azon kompetenciák gyűjtőhalmaza, amelyek a sikeres életvezetés elsajátításához és annak gyakorlásához nélkülözhetetlen. A vállalkozói kulcskompetencia halmazába tartozik a tervezés, szervezés, értékelés, elemzés, kockázatvállalás, kezdeményezőkézség, motiváció, felelősségvállalás, kritikai gondolkodás, innovatív problémamegoldás, kreatív döntéshozás, önálló munkavégzés, tanulásban elért fejlődés dokumentálása, kritikus és helyes önértékelés, önbizalom, siker illetve kudarc konstruktív kezelése azaz a logikus gondolkodás készsége kompetencia.

## **Összefoglalás**

Magyarország korfája öregszik, egyre több a gazdaságilag inaktív állampolgár. Hiányzik, mind a tőke, mind a vállalkozói szellem, ezért kell beruházni az emberi erőforrás fejlesztésébe, ami hosszú távon a gazdaságban jövedelemként és realizálható haszonként tárgyasul. Ságvári Bence és Dessewffy Tibor A kreatív gazdaságról-Európa és Magyarország a kreatív korban című tanulmányában Richard

Florida nyomán a XXI. századot „kreatív gazdaságnak” nevezik, ahol az ember, mint mobil erőforrás jelenik meg és fő kompetenciái az ún. 3T- ben testesülnek meg. A 3T tehetséget, technológiát és toleranciát jelent. A tehetség a rendelkezésre álló humán erőforrás minőségét jelenti. A technológia az adott terület gazdasági-technológiai fejlettségét, míg a tolerancia a befogadó és inspiratív társadalmi-kulturális környezetet, amelynek alaptulajdonságai a nyitottság, az alkotás és a siker társadalmi megbecsültsége és tisztelete. A kreatív kor első számú erőforrása a kreatív munkaerő, tehát a szakmailag jól felkészült és nyitott vállalkozó. A gazdaság motorját a vállalkozások jelentik, ezért szükséges a vállalkozói kulcskompetencia fejlesztése hazánkban azonban a legfontosabb és legpraktikusabb indok a vállalkozni tanulás mikéntjének az elsajátításának az ,hogy a vállalkozásoknak nincsenek piaci korlátai, s nem tud működni annyi vállalkozás egy piacgazdaságban, amit az ne bírna el. Tehát a vállalkozói képzésben nem képzelhető el túlképzés, sőt a vállalkozói, mint munkaerő-piaci szereplő, önfoglalkoztató a piacgazdaság generátorává válik. A vállalkozói kulcskompetencia legkiválóbb módszere a taniroda, mint fejlesztő andragógiai módszer, ahol a képzésben résztvevők elsajátítják a vállalkozás „how know”-ját és megismerik a vállalkozás életében fontos ügyviteli folyamatokat.

## Felhasznált irodalom

- BOLDIZSÁR Klára (2003): A projektmódszer alkalmazhatósága a felsőoktatásban. In: Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, pp. p.310-312.
- HEGEDŰS Gábor (2002): Projektpedagógia. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- HORTOBÁGYI Katalin (1991): Projekt kézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány & OKI Iskfejlesztési Központ, Budapest.
- KISS László (2004) A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára Kecskemét. <http://www.spec.hu/pedagogia.htm> [2008.04.03.]
- NIGGEMAN, Wilhelm (1983): A csoportmunka-mint felnőttképzés intenzív formája. In: Maróti Andor: Andragógiai szöveggyűjtemény I.kötet. Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 143-150.
- RUBINSTEIN, Sz. L. (1964): Az általános pszichológia alapjai I-II. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SIEBERT, Horst (1997): Tézisek és anyagok a didaktikához és módszertanhoz. In: Maróti Andor (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény II. kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SUM István (főszerk.) (2001): Dacum kézikönyv. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.



