



FARKAS ÉVA

A láthatatlan szakma

Tények és tendenciák
a felnőttképzés 25 évéről

FARKAS ÉVA

A LÁTHATATLAN SZAKMA

Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről

FARKAS ÉVA

A LÁTHATATLAN SZAKMA

Tények és tendenciák
a felnőttképzés 25 évéről

A publikáció a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával valósult meg.
A felnőttképzés működési jellemzőinek rendszerszintű vizsgálata
című kutatás 2011. szeptember 1. és 2013. augusztus 31. között részesült
Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásban.

Szakmai lektor: Dr. BENEDEK András

Nyelvi lektor: Rozgonyiné Dr. MOLNÁR Emma

© FARKAS Éva, typiART, 2013

Engedély nélkül semmilyen formában nem másolható!

Kiadja a typiART Médiaműhely Kft.

Felelős vezető a kiadó ügyvezetője.

Layout: GALICZ Krisztián

Az illusztrációkat készítette: MAZILLA

Nyomdai munkák: Norma Nyomda Kft.

Felelős vezető: Rostás Pál

ISBN 978 963 08 7620 9

TARTALOMJEGYZÉK

TARTALOMJEGYZÉK	5
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	8
ÁBRÁK JEGYZÉKE	11
ELŐSZÓ	13
BEVEZETÉS	17
1. A RENDSZERVÁLTÁSTÓL A FELNŐTTKÉPZÉSI TÖRVÉNY MEGSZÜLETÉSÉIG (1989–2001)	
1.1. Történeti kitekintés	23
1.2. Gazdasági–társadalmi változások 1989 és 2000 között	28
1.2.1. A gazdaság szerkezeti átalakulása	28
1.2.2. A foglalkoztatás jellemzői	35
1.2.3. Demográfiai jellemzők	41
1.3. A rendszerváltás hatása az oktatásra	43
1.3.1. Az oktatási rendszer jogi szabályozása, szerkezeti átalakulása	44
1.3.2. A felnőttképzési rendszer jellemzői az 1990-es években Jog–irányítás–intézményrendszer–részvételi adatok–finanszírozás	51
1.3.3. Úton az első felnőttképzési törvény felé	63
Összefoglalás	69
2. A FELNŐTTKÉPZÉS ARANYKORA	
A gazdasági folyamatok és a felnőttképzési rendszer változásai a felnőttképzési törvény megszületésétől 2012-ig	73
2.1. A gazdaságban bekövetkező változások 2001 és 2012 között	73
2.1.1. A gazdaság szerkezeti átalakulása – második szerkezetváltás	73
2.1.2. A foglalkoztatás jellemzői	77
2.1.3. Demográfiai jellemzők	86
2.2. A köz- és felsőoktatási rendszer változásai 2001 után	87
2.2.1. A közoktatási rendszer legfőbb jellemzői	87
2.2.2. A szakképzési rendszer változásai	89
2.2.3. A felsőfokú szakképzés életútja	99
2.2.4. A felsőoktatás struktúrája	102
2.2.5. A felnőttoktatás jellemzői	103
2.3. A felnőttképzési rendszer	104
2.3.1. A felnőttképzési törvény megszületése	104
2.3.2. Akkreditáció a felnőttképzésben	115

2.3.3. Intézményrendszer	118
2.3.4. A felnőttképzésben való részvétel adatai	122
2.3.5. Finanszírozás	124
2.3.6. Azonosított problémák a 2000-es évek végére	135
2.3.7. Az európai uniós folyamatok hatása a magyar oktatási rendszerre	142
Összefoglalás	149
3. AZ AKKREDITÁLT FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK MŰKÖDÉSÉNEK JELLEMZŐI	153
3.1. A kutatás célja és a kutatás során alkalmazott módszerek	154
3.1.1. A kutatás célja	154
3.1.2. A kutatás során alkalmazott módszerek	154
3.2. A kutatás legfontosabb eredményei	156
3.2.1. Az intézmények általános adatai	157
3.2.2. Az intézmények működési adatai	159
3.2.3. Az intézmények képzési adatai	162
3.2.4. Felnőttképzési szolgáltatások	166
3.2.5. Esélyegyenlőség biztosítása	168
3.2.6. Jogi szabályozás	170
3.3. A kutatás megállapításaiból következtethető javaslatok	172
Összefoglalás	182
4. FELNŐTTOKTATÓI SZEREPEK ÉS KOMPETENCIÁK A FELNŐTTKÉPZÉSI SZAKEMBEREK KÉPZÉSI RENDSZERE	185
4.1. „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”	186
4.2. Európai törekvések a tanárok, felnőttoktatók felkészültségének javítására	188
4.3. Ki a felnőttoktató? Feladatok és szerepek	190
4.4. Felnőttoktatói kompetenciák	202
4.5. A felnőttoktatás és -képzés szakembereinek képzési rendszere Az andragógus hivatás professzionalizálódása, a szakmai képzés szükségessége	213
4.6. A felnőttoktatók képzése Magyarországon	222
4.7. Jó gyakorlatok Európában	228
4.8. A felnőttoktatók képzési igényei – javaslat a felnőttoktatók továbbképzésére	233
Összefoglalás	238
5. VOLT EGYSZER EGY ÖNTUDAT ANDRAGÓGUS IDENTITÁS: HIVATÁS? PROFESSZIÓ? MISSZIÓ?	243
5.1. A téma kontextusa	244
5.2. Fogalmi alapok	245
5.3. Az andragógus identitást vizsgáló empirikus kutatás	248

5.3.1. Cél, módszer, minta	248
5.3.2. A kutatás eredményei	252
5.4. Az andragógus identitás alakulására ható folyamatok	281
5.4.1. A felnőttképzési tevékenység és szakma történeti fejlődése	281
5.4.2. A névhasználati anomáliák	281
5.4.3. A felnőttképzési rendszer belső struktúrája	282
5.4.4. A felnőttképzés társadalmi elismertsége, megbecsültsége	282
5.4.5. A szakterületre kerülés motivációja, folyamata, a tudományos utánpótlás nevelése	283
5.4.6. A szakmában dolgozók szakmai, emberi felkészültsége	283
5.4.7. A felnőtt tanulóról való gondolkodás	285
5.4.8. Akadémiai támogatottságú kutatások, kutatóközpontok száma; a szakmai folyóiratok, periodikák, kézikönyvek megléte vagy hiánya	285
5.4.9. A szakmában dolgozók egységessége, összefogása a közös szakmai célok érdekében ...	286
Összefoglalás	287
6. HAZAI FOLYAMATOK ÉS NEMZETKÖZI TRENDEK	
AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSBAN 2012 UTÁN	291
6.1. A modern oktatáspolitikai céljai	292
6.2. EURÓPA 2020 Stratégia	294
6.3. Gondoljuk újra az oktatást	299
6.4. A hazai oktatáspolitikai folyamatok	301
6.4.1. Köznevelés	302
6.4.2. Szakképzés	303
6.4.3. Felsőoktatás	306
6.4.4. Felnőttképzés	311
6.5. A felnőttképzés előtt álló kihívások és perspektívák	314
6.6. Javaslat a felnőttek képzési aktivitásának javítására irányuló fejlesztési program kidolgozására	319
Összefoglalás	330
BEFEJEZÉS	335
FELHASZNÁLT IRODALOM	339
1. számú melléklet	356
2. számú melléklet	365

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Foglalkoztatottak aránya nemzetgazdasági ágak szerint 1980–2001 között (%)	29
2. táblázat: Foglalkoztatottak nemzetgazdasági ágak szerint 1980 és 2001 között (fő és %)	30
3. táblázat: A regisztrált és működő vállalkozások száma Magyarországon 1990 és 2000 között (db)	31
4. táblázat: A regisztrált vállalkozások számának alakulása gazdálkodási formánként 1990–1999 között (db)	32
5. táblázat: A működő vállalkozások megoszlása ágazat szerint 1996–1999 között (%)	32
6. táblázat: Működő vállalkozások létszám-kategóriák szerint 1999–2000-ben (db és %)	33
7. táblázat: A foglalkoztatottak száma és megoszlása a versenyszférában, méretkategóriánként, 1992–2001 között (ezer fő és %)	34
8. táblázat: Nyugdíj vagy nyugdíjszerű ellátásban részesülők száma és a nyugdíjkifizetések összege 1980–2000 között	36
9. táblázat: A 15–74 éves népesség gazdasági aktivitása a lakossági munkaerő-felmérés alapján 1992–2001 között (ezer fő és %)	37
10. táblázat: A foglalkoztatottak összetételének alakulása a legmagasabb iskolai végzettség szerint 1995 és 2000 között (%)	40
11. táblázat: A munkanélküliek összetételének alakulása a legmagasabb iskolai végzettség szerint 1995 és 2000 között (%)	41
12. táblázat: A népesség száma korcsoportonként a népszámlálás éveiben (fő)	42
13. táblázat: A népesség iskolai végzettség szerinti megoszlása 1980–2001 között (%)	42
14. táblázat: A közoktatásban és az iskolarendszerű szakképzésben résztvevők száma az összes tagozaton 1980 és 2000 között (fő)	47
15. táblázat: Az OKJ-ban szereplő szakképesítések számának alakulása 1993 és 2001 között (db)	49
16. táblázat: A felsőoktatásban tanulók száma 1980 és 2000 között (fő)	51
17. táblázat: Az iskolarendszerű felnőttoktatásban résztvevők alap, közép és felsőfokú szinten 1990 és 2000 között (fő)	53
18. táblázat: Nyilvántartott és OSAP-adatot szolgáltató felnőttképzési intézmények száma (db)	61
19. táblázat: Felnőttképzésbe beiratkozottak száma a képzés jellege szerint (fő) 1995–2001	61
20. táblázat: A felnőttképzésben résztvevők száma a költségviselők megoszlása szerint (fő és %)	63
21. táblázat: A foglalkoztatottak száma nemzetgazdasági ágak szerint 2000–2012 között (ezer fő)	74
22. táblázat: A regisztrált és működő vállalkozások száma Magyarországon 2000 és 2010 között (db)	75
23. táblázat: Működő vállalkozások megoszlása létszám kategória és régió szerint 2000–2010 között (db)	75
24. táblázat: A vállalkozásokban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatotti létszámon belül (%) és a vállalkozások hozzájárulása az összes vállalkozás bruttó hozzáadott értékéhez (%)	76
25. táblázat: A 15–64 éves népesség gazdasági aktivitása 2000–2012 között (ezer fő és %)	78

26. táblázat: A 20–64 éves népesség foglalkoztatási és munkanélküliségi rátája Magyarországon és az Európai Unió 27 tagállamának átlagában (%)	78
27. táblázat: Az ifjúsági és a tartós munkanélküliek száma 2000–2012 között (ezer fő)	79
28. táblázat: A 15–64 éves gazdaságilag inaktív népesség száma és összetétele (millió fő)	80
29. táblázat: A korhatár alatti rokkantsági nyugdíjasok száma régióként 2001–2011 között (fő)	81
31. táblázat: 17 év alatti gyermekek aránya, akik munkanélküli háztartásban élnek (%)	82
30. táblázat: A részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya Magyarországon és az EU 27 tagállamában (%) ...	82
32. táblázat: A foglalkoztatottság és a munkanélküliség aránya 20–64 éves népességben belül legmagasabb iskolai végzettség szerint (%).....	84
33. táblázat: Az egy főre eső GDP aránya régióként az EU 27 tagállamának átlagában (%)	85
34. táblázat: A népesség számának alakulása korcsoportok szerint (fő)	86
35. táblázat: A népesség megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerint (%)	87
36. táblázat: A közoktatási rendszerben nappali tagozatos tanulók száma (fő)	88
37. táblázat: A 2006 évi OKJ szakképesítéseinek megoszlása (db).....	91
38. számú táblázat: Szakképzési kimenetek a régi és az új OKJ-ban	97
39. táblázat: A felsőfokú szakképzésben résztvevők száma 2000–2012 között (fő).....	100
40. táblázat: A felsőoktatásban tanuló hallgatók megoszlása képzési programok szerint, 2000–2012 között (fő)	101
41. táblázat: A felnőttoktatásban való részvétel 2000–2012 között (fő)	103
42. táblázat: Nyilvántartott felnőttképzési intézmények száma (db)	119
43. táblázat: A felnőttképzésbe beiratkozottak száma 2001–2013 (fő).....	123
44. táblázat: Oktatásban és képzésben való részvétel aránya a 25–64 évesek körében (%)	124
45. táblázat: A szakképzési hozzájárulás felhasználása 2000–2005 között	126
46. táblázat: A felnőttképzésben való részvétel finanszírozási forrás szerint (fő).....	129
47. táblázat: A felnőttképzésbe beiratkozottak száma a képzés jellege és a költségviselő megoszlása szerint 2012-ben (fő)	131
48. számú táblázat: A felnőttképzési szektor finanszírozási volumene 2011-ben (millió Ft)	132
49. táblázat: A felnőttképzésben résztvevők iskolai végzettség szerinti megoszlásban (fő és %)	140
50. táblázat: Képzési és létszám adatok 2010-ben a saját kutatásunk illetve az OSAP adatai alapján (db és %).....	163
51. táblázat: A válaszadó intézmények által nyújtott szolgáltatások finanszírozási forma szerinti megoszlása (db)	166
52. táblázat: Az oktatásszervező munkakör feladatprofilja	196
53. táblázat: A felnőttoktató munkakör feladatprofilja	199
54. táblázat: A felnőttoktatók kompetencialeltára	208

55. táblázat: A képzés moduljai és a modulokhoz tartozó tananyagegységek.....	236
56. táblázat: Szakmának tekinthető-e a felnőttek képzése?.....	253
57. táblázat: A sikeres andragógus munkájához szükséges kompetenciák.....	262
58. táblázat: A sikeres felnőttoktatói munkához elengedhetetlen kompetenciák	265
59. táblázat: Az EURÓPA 2020 stratégia célkitűzései és a nemzeti vállalás 2020-ra (%)	296
60. táblázat: A közismereti órák eloszlása a szakiskolai kerettanterv szerint	303
61. táblázat: Általános eljárásban felvett hallgatók száma minden képzési szinten és formában (fő)	307
62. táblázat: A népesség korcsoportok szerinti megoszlása 1980–2011 között (fő)	315

Ábrák jegyzéke

1. ábra: 15–24 éves fiatalok aránya az Európai Unióban, akik nem dolgoznak és nem is tanulnak (%)....	83
2. ábra: A felnőttképzésben való részvétel tendenciái	122
3. ábra: A felnőttképzésben való részvétel finanszírozás szerinti megoszlása (%)	128
4. ábra: A felnőttkori tanulásban való részvétel az európai és az OECD-országokban 2011-ben (%)	133
5. ábra: A költség, mint a felnőttkori tanulásban való részvétel akadályai (%).....	134
6. ábra: Az akkreditált intézmények régió szerinti eloszlása a FAT 2011 adatai alapján (%)	157
7. ábra: A felnőttképzési tevékenység folytatásának ideje %-os megoszlásban	158
8. ábra: A válaszadó intézmények jogi forma szerinti megoszlása (%)	158
9. ábra: Az intézmények bevételeit kitevő források eloszlása (%).....	159
10. ábra: Az akkreditált intézmények európai uniós pályázatainak tárgya (db).....	160
11. ábra: A felnőttképzésért felelős vezető képesítése (db)	160
12. ábra: Az intézményeknél teljes munkaidőben foglalkoztatottak létszámának eloszlása (%)	161
13. ábra: Az intézmények felnőttképzési kínálata képzési kategóriák szerint (%)	162
14. ábra: A képzési kínálatot alakító szempontok rangsor szerinti átlagai	165
15. ábra: Az előzetes tudás figyelembe vételének legjellemzőbb lehetőségei a válaszadó intézmények körében (db)	167
16. ábra: Mit tesznek annak érdekében, hogy mindenki egyenlő eséllyel férjen hozzá az általuk kínált képzésekhez és szolgáltatásokhoz? (%).....	168
17. ábra: A fogyatékossággal élők mely csoportjának tudja biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést? (%).....	169
18. ábra: Az intézményakkreditáció célja (%).....	171
19. ábra: A programakkreditáció legnagyobb hátrányai (%).....	171
20. ábra: Felmerült nehézségek megoldásához igénybe vett segítség (db).....	171
21. ábra: A felnőttképzési tevékenység törvényi szabályozásával kapcsolatos konkrét javaslatok (%).....	172
22. ábra: A felnőttképzési szakemberek kulcskompetenciái	210
23. ábra: A felnőttképzési szakemberek képzési rendszere.....	216
24. ábra: Az andragógia alapszak nappali tagozatára jelentkezők és felvettek száma 2006–2013 között.....	219
25. ábra: Az andragógia alapszak levelező tagozatára jelentkezők és felvettek száma 2006–2013 között.....	219
26. ábra: A 30–34 évesek részvételi aránya a felsőoktatásban 2011-ben és a nemzeti vállalások 2020-ra (%).....	297
27. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya 2011-ben és a nemzeti vállalások 2020-ra (%)	297
28. ábra: Diplomás prémiumjövedelem 2011-ben (%)	310
29. ábra: A felsőoktatásra fordított kiadás a GDP arányában	310

ELŐSZÓ

Őszinte örömmel teszek eleget a felkérésnek, hogy a tisztelt Olvasó figyelmébe ajánljam Farkas Éva könyvét, melyben a Bolyai János Ösztöndíj támogatásával végzett két éves kutatása eredményeit tárja elénk, és ez a kijelentés nem csak egy udvarias fordulat. Ennek az örömnnek több oka is van.

A SZTE JGYPK általam vezetett Felnőttképzési Intézete volt az a kutatóhely, mely az ösztöndíj keretében végzett kutatást befogadta, ami természetes volt, hiszen a pályázó szerző lelkes és következetesen kitartó munkájának köszönhetően intézetünkben Andragógiai Kutatóműhely működik, mely számos kiváló eredményt tud felmutatni. Amikor azonban a befogadó nyilatkozatot aláírtam, még nem gondoltam, hogy a kutatás ilyen eredménnyel jár majd, és olyan átfogó, hiánypótló munka születik, mint ez a könyv. Meggyőződésemm ugyanis, hogy az andragógia tudományos megalapozásában mérföldkövet jelent ez a munka, és közzététele után megkerülhetetlen lesz a szakma számára, akár a praxis, akár a tudomány, akár a szakemberképzés oldaláról közelítünk. Így tehát nem csak annak örülhetünk, hogy egy pályázati kutatás a szabályok szerint rendben lezárult, hanem annak a hallatlanul magas szakmai színvonalnak is, mellyel intézetünk mellett az egész professzió gazdagodott, tudományos színvonala erősödött.

A kutatás eltervezésekor a szerző még „csak” áttekintő, összefoglaló, a problémák feltárásával segítő munkára, a felnőttképzés rendszerszintű vizsgálatára készült. Napjainkra azonban ennek jelentősége nagyságrendekkel nőtt, mert köztudott, fájdalmas realitás, hogy az andragógia, a felnőttképzés, sőt az andragógus szakemberképzés társadalmi támogatottsága jelentősen csökkent. A jelenlegi társadalmi és politikai környezet nem kedvez azoknak a kezdeményezéseknek, melyek a hazai felnőttképzés európai színvonalra emelésére irányulnak, s aki mégis vállalkozik erre, komoly ellenszélben kénytelen munkálkodni. Gyakori az a vád is, hogy az andragógia a tudomány elvárásainak nem tud eleget tenni, és mint bölcsész terület nem teremt értéket a társadalom és a gazdaság számára. Úgy gondolom, hogy ez a könyv azért is bír aktualitással és igen nagy jelentőséggel, mert – akaratlanul is – fényes cáfolata ezeknek a vádaknak, reflektorként világít rá a felnőttképzés társadalmi hasznosságára, bemutatja azt az utat, melyet az ezt támogató szakma már eddig megtett, és a jövő irányait is kijelöli. Teszi mindezt olyan tudományos alapos-sággal, és olyan szinten és következetességgel, ami megkérdőjelezhetetlenné teszi az andragógia tudomány mivoltát még azok számára is, akik csak kevéssé járatosak a

tudományos életben, illetve az andragógia szakterületén. Ez pedig mindannyiunk számára, akik e területen dolgozunk, örömet okoz, hiszen azt mutatja, hogy a nehézségek ellenére is van remény, még akkor is, ha – ahogyan a szerző írja – nem lehet tudni, mikor lesz támogató a társadalmi környezet a szakma számára.

Azért is örülök e könyv megjelenésének, mert – bár nem ez a célja – tükröt tart mindannyiunk elé. Vajon a saját területünkön mi is ilyen elkötelezetten, a nehézségekkel nem törődve harcolunk a meggyőződésünkért, a szakmánkért – áttételesen a társadalom boldogulásáért? Az a hihetetlen szakmai odaadás, amellyel Farkas Éva a munkáját végzi, sokunk előtt ismert. A könyvet olvasva azonban mindenki számára láthatóvá válik az a mélységes meggyőződés, mely a szerzőt jellemzi a felnőttképzés társadalmi fontosságát, szerepét illetően. Nemcsak eddigi tudományos munkásságának szintéziseként, hanem egyfajta szakmai ars poétikaként értelmezhető már a téma kiválasztása is, a megvalósítása pedig még inkább. Meggyőzően sorakoznak azok az érvek, melyekben ő rendíthetetlenül hisz, és amelyek a társadalmi rendszerben elhelyezik a felnőttképzést, mint a gazdaság és az egyén versenyképességét erősítő, a társadalmi kohéziót és az esélyegyenlőséget biztosító, támogató lehetőséget. Ezek az érvek nem légből kapottak, a szerző tudományos kutatásain alapulnak, melyek még jobban megerősítik az elkötelezettségét és a motiváltságát. Olyannyira, hogy szinte már a felnőttképzés apostolaként hirdeti annak jelentőségét a jövő, a nemzeti megmaradás szempontjából, harcol a szakmát ért méltatlan támadások ellen, és próbálja láthatóvá tenni azt. Hiszen a felnőttképző szakember néha valóban „láthatatlan”, a háttérben van, mert „csak” támogatja a sikert, az elért eredmények nem közvetlenül kapcsolhatók a munkájához. Csak a hiánya mutatja a fontosságát, csak a munkáját megnehezítő hibás döntések következményei válnak láthatóvá. A könyv nemcsak azért jelent tudományos mérföldkövet a neveléstudományi–andragógiai munkák között, mert a felnőttképzés rendszerszemléletű bemutatását végzi el, hanem azért is, mert a szakmai elkötelezettsége is példaadó.

Munkahelyi vezetőjeként büszke vagyok arra, hogy Farkas Évát a munkatársaim között tudhatom. Könyvét szeretettel és örömmel ajánlom mindenkinek, azoknak, akik nem ismerik a felnőttképzést, és azoknak is, akik ismerik, vagy ismerni vélik, praktizáló és leendő andragógusnak, tudósnek és gyakorlati szakembernek, politikusnak és törvényhozónak – az egész érdeklődő közvéleménynek.

*Dr. T. Molnár Gizella
intézetvezető főiskolai tanár*



BEVEZETÉS

A Bolyai János Kutatási Ösztöndíjjal támogatott, a felnőttképzés működési jellemzőinek rendszerszintű vizsgálatára irányuló munkám eredményeit mutatom be jelen kötetben. A 2011 és 2013 között megvalósuló két éves kutatás négy célt tűzött ki és valósított meg.

Releváns szakirodalmak áttekintésével, kritikai elemzésével, valamint statisztikai adatok másodelemzésével feltártam a hazai felnőttképzés jogi, társadalmi, gazdasági és környezeti körülményeit, illetve az ezekben – a rendszerváltás nyomán – bekövetkezett változásokat.

Strukturált kérdőíves lekérdezéssel feltérképeztem, hogyan alakult a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények száma és tevékenysége illetve, hogy a képző intézmények milyen körülmények között végzik munkájukat, hogyan alakítják képzési kínálatukat, milyen problémákkal kell megküzdeniük a felnőttképzés jogszabályi keretrendszerében nevesített követelmények gyakorlati megvalósítása során.

DACUM-módszerrel és nemzetközi kutatási eredmények másodelemzésével vizsgáltam a felnőttoktatói szerepek változásait és az eredményes munkavégzéshez szükséges kompetenciák körét.

Delfi-módszert alkalmaztam a felnőttképzési rendszer működésében/működtetésében résztvevő andragógus szakemberek véleményeinek összegyűjtésére annak feltárása érdekében, hogy „mivel tartja magát azonosnak” az andragógia, mint szakma és kivel azonos vagy kivel nem az andragógus szakember.

2011-ben, az ösztöndíj pályázat benyújtásakor még nem tudtam, hogy kutatásaim és az azt bemutató kötet a felnőttképzési rendszer egy jelentős korszakának lezárása lesz. 2011 végén új oktatási törvények születtek, megváltozott a szak- és felnőttképzés irányítási és finanszírozási struktúrája, átalakult az államilag elismert szakképesítések rendszere és 2013 júniusában kihirdették az új felnőttképzési törvényt, amely alapjaiban változtatja meg a felnőttképzés eddigi szabályozási és működési rendszerét.

Így a két éves kutatómunka eredményeit összefoglaló kötet – a rendszerváltás után 25, az első felnőttképzési törvény megszületése után 12 évvel és a felnőttképzés újraszabályozása kapcsán – *a felnőttképzési rendszer egy meghatározó korszakának lezárásaként* is tekinthető. Ezért igaz, hogy a jelentősége még inkább felértékelődik, de megdő a szerző felelőssége is.

Bár a felnőttképzési bibliográfia rendkívül gazdag, de olyan mű, amely rendszerűen vizsgálta volna e témakört nem született. Nem volt célom, hogy a felnőttképzés kialakulásának és fejlődésének folyamatát történeti pontossággal és apróletes részletességgel bemutassam. Arra törekedtem, hogy rendszerszerű áttekintést nyújtsak és felvillantsam azokat a legfontosabb fejlődési mozzanatokat, amelyek segítik a jelenlegi rendszer működésének a megértését. Olyan fogalmak, összefüggések és ismeretek bemutatását tűztem ki célul, amelyek lehetővé teszik, hogy közelebb kerüljünk a felnőttképzési rendszer folyamatainak, fejlődésének, és a jelenkori oktatáspolitikai összefüggéseknek a megértéséhez. Ezért elsősorban azoknak ajánlom a könyvet, akiket érdekelnek a felnőttképzés társadalmi-gazdasági összefüggései, és akik szeretnék megismerni, hogy milyen erők formálták az elmúlt 25 évben a felnőttképzési rendszer fejlődését, illetve melyek azok az oktatáspolitikai változások amelyek napjainkban meghatározzák a felnőttképzés jelenét és jövőjét.

A tények adatokkal bizonyított leírására törekedtem. Ugyanakkor a könyv tartalma nemcsak a rendelkezésre álló szakirodalom és statisztikák tanulmányozásából és szisztematikus elemzéséből áll. Nem kevés az áttekintett szakirodalom, ugyanakkor nem vonatkoztathatók el attól a tényről, hogy 1998 óta magam is aktív szereplője vagyok a felnőttképzési rendszernek, így szakemberként, kutatóként, oktatóként szerzett gyakorlati tapasztalataim szintén helyet kapnak a kötetben. Ezért az írás olykor nem mentes a szubjektív értékítéletektől és a valóság egy lehetséges interpretációját adja. Tudom, ez kifogás lehet, sőt támadási felület, de ez nem gátolhat meg a munkában. Személyes ambíciók nem fűtöttek a könyv megírásakor, de a könyv kapcsán várhatóan ébredő tartalmi viták érdekelnek és bízom a pozitív hozadékokban.

A könyv hat átfogó fejezetből áll, amelyek a felnőttképzési rendszer működésének és a benne zajló változásoknak – korábban említett – négy nagy területét mutatják be.

Az első két fejezet statisztikai adatokra és szakirodalomra alapozott fejlődéstörténeti áttekintés. Bemutatom, hogy milyen utat járt be a felnőttképzési rendszer az elmúlt 25 évben és milyen folyamatok eredményeként alakult ki mai rendszere, hogyan változott az az európai és magyar politikai, társadalmi környezet, amely eredményeként a felnőttképzési rendszer felvette mai formáját.

Az 1988 és 2013 közötti időszavat a fő tendenciák szerint két elemzési szakaszra bontottam. A választó vonal a 2001-es év, a felnőttképzési törvény megszületése volt.

A könyv tematikájának középpontjában a felnőttképzés áll. A magyar terminológia szerint csak az iskolarendszeren kívül folytatott általános, nyelvi és szakmai képzést nevezzük felnőttképzésnek. *Kutatásaim során tehát a felnőttképzési intézmények által kidolgozott képzési program alapján folyó, iskolarendszeren kívüli képzések jellemzőit és működési feltételeit vizsgáltam, megállapításaim erre a szakmai területre vonatkoznak.*

Nem tárgyalom az iskolarendszerű oktatást és képzést, csak olyan mértékben amennyiben az összekapcsolható a felnőttképzéssel. Törekedtem a társadalmi-gazdasági környezet fő tendenciáinak bemutatására, mert nélkülük nem értelmezhető a felnőttképzési rendszer. A téma azonban az elemzettnél jóval komplexebb gazdasági-társadalmi meghatározottsággal rendelkezik. Az európai oktatáspolitikai trendek és törekvések elemzése önmagában is jelentős tematikát kínál, így a teljesség igénye nélkül azokat a fő vonulatokat ismertettem, amelyek befolyásolták a magyar oktatáspolitikai törekvéseket.

A történeti áttekintés első két fejezete után három fejezetben saját empirikus kutatásaim eredményeit adom közre három fejezetben. Azt hiszem „A láthatatlan szakma” innentől kezd igazán érdekes olvasmánnyá válni.

A *harmadik fejezet* annak az országos kutatásnak az eredményeit mutatja be, amelyet – kutatótársaimmal – az akkreditált felnőttképzési intézmények körében végeztünk. Az eredmények a *felnőttképzési intézmények működési jellemzőiről*, a felnőttképzés tartalmi működésének elemeiről adnak aktuális és valós áttekintést.

A felnőttképzési rendszer nem működik hatékonyan a benne szerepet vállaló szakemberek nélkül. A felnőttképzési szakemberek három csoportját különböztethetjük meg: intézményvezetők/menedzserek, oktatásszervezők, felnőttoktatók. A *negyedik fejezet* az ő helyzetüket, jellemzőiket, a *sikeres munkavégzéshez szükséges kompetenciakészletüket* illetve *képzési rendszerüket* mutatja be.

Az *ötödik fejezet* a *felnőttképzési szakma professzionalizálódási folyamatairól* szól. Azt vizsgáltam, hogy lehet-e szakmai identitásról beszélni egy helyét kereső, folyamatosan változó gazdasági-társadalmi-politikai környezetben működő és formálódó, de bizonyítottan nagy jelentőségű tevékenység esetében. Arra is választ kerestem, hogy képes-e a szakma érdekérvényesítő professzióvá válni, vagy „néhány szent örült” magányos missziója marad?

A *hatodik fejezet* az itt és most sajátos helyzetére reagál. Az ösztöndíj elnyerésekor még nem tudtam, hogy ez a fejezet fogja zárni a kötetet. A 2012. január elsejétől hatályba lépő új oktatási törvények sajátos működési pályára állították az egész oktatási rendszert, rendkívüli változásokat prognosztizálnak és ezzel együtt számos feladatot jelentenek a felnőttképzés számára is. A fejezet oktatáspolitikai szemléletű, az európai oktatáspolitikai törekvéseket figyelembe véve elemzem a magyar oktatáspolitikai történeteket. 2013 szeptemberétől a felnőttképzést is újraszabályozták, így a törvény tükrében egy kicsit előretekintek a jövőre.

És végül a címről. A könyv címe az írás során folyamatosan formálódott. Újra és újra azzal szembesültem, hogy a felnőttképzési rendszer sosem kapta meg azt a figyelmet és megbecsültséget, amit megérdemelt volna. A szükségességét még ma is indokolni, az eredményeit magyarázni kell. A szakma támogatottsága, elismertsége, presztízse rendkívül alacsony. A felnőttképzés számos értéket teremt,

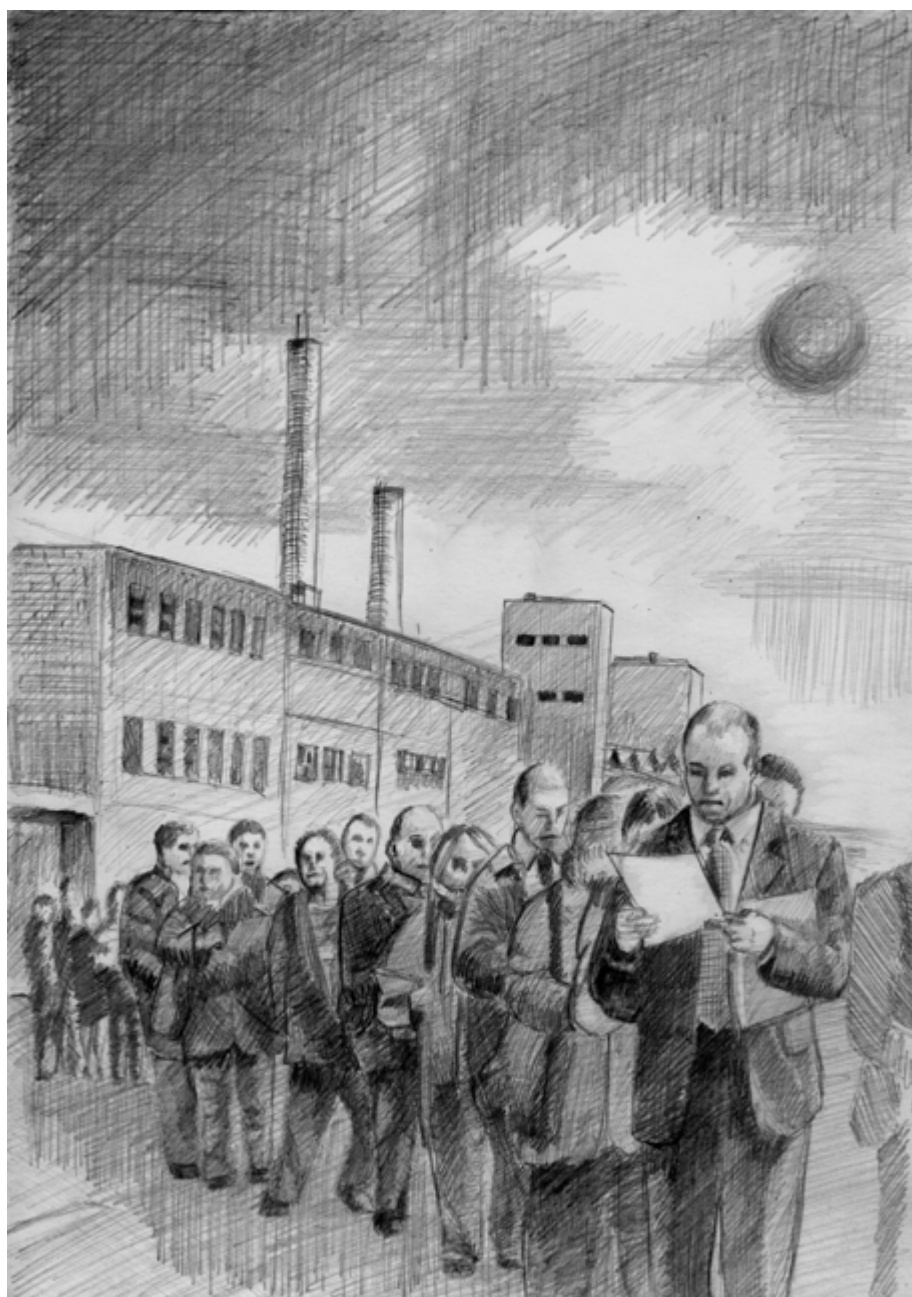
a szakemberek pedig tudásintenzív és komplex munkát végeznek. A társadalom ugyanakkor ezt nem ismeri el, mert többen úgy gondolják, hogy a felnőttképzéshez „mindenki ért”. A felnőttoktatók által elért eredményeket a képzésben résztvevő felnőtt saját eredményének tartja, és ezt így értékeli maga a társadalom is. A felnőttoktató, tanácsadó, mentor munkája rejtve marad, munkájának értékét pedig alábecsülik. Így az eredmények, a komoly értékteremtő munka láthatatlan marad. A tapintható eredményeket, az externális hozamokat pedig nem kapcsolják össze a felnőttképzéssel. Így nincs megfelelő láthatósága a társadalomban. Ezzel magyarázható az is, hogy más szakterületek és az oktatáspolitikai időről időre sértően támadja a szakmánkat. Jóllehet a felnőttképzés nem rendelkezik a professzió klaszszikus jegyeivel, de ez egy pillanatig nem ingathat meg abban a hitemben, hogy a felnőttképzés egy folyamatosan formálódó, de nagy jelentőségű szakma. Jelentősége – társadalmunk, gazdaságunk, demokráciánk, kultúránk, nemzeti megmaradásunk –, szempontjából felülírhatatlan.

A szakmát támogató környezet megjelenése még várat magára. De a társadalmi szükségessége ma már nagyon erősen megmutatkozik és ez független a (szak)politikai konstellációtól. A felnőttképzés az egyik legfontosabb intézménye annak a társadalmi rendszernek, amelynek funkciója az egyéni boldoguláshoz, a társadalmi–gazdasági haladáshoz szükséges tudás és a kompetenciák folyamatos megújítása, fejlesztése. A gazdaság, a tudás versenyképességének fejlesztése, másfelől a társadalmi kohézió, valamint a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatása és az esélyegyenlőség biztosítása szorosan kapcsolódik a tanuláshoz, műveltséghez való jog érvényesüléséhez. A tanulás teremti meg a lehetőséget a felnőttek számára ahhoz, hogy saját élethelyzetükön javítani tudjanak. A felnőttképzés pedig azt a segítő közeget jelenti, amely támogatást nyújt abban, hogy a felnőttek tanulása (és itt a tanulást az egyéni életutak kontextusában a lehető legszélesebb skálán értelmezem) eredményesebb legyen.

Tudom, hogy a felnőttoktatás és képzés önmagában nem tudja megváltoztatni a társadalmat. De a jó irányú változások elindításának legfőbb eszköze! Véleményem a könyvben sorakoztatott érvek alapján szilárd, független a szakmapolitikai elvárásoktól és ítéletektől. Kutatásaim szolgálnak alapul, hogy hiszek a felnőttképzés fontosságában, a tudományos közéletben betöltött szerepében, a társadalmi feladataiban. Ezért született meg ez a könyv, és én ezért dolgoztam és dolgozom.

A kéziratot 2013. augusztus 20-án zártam le.

Farkas Éva



1. A RENDSZERVÁLTÁSTÓL A FELNŐTTKÉPZÉSI TÖRVÉNY MEGSZÜLETÉSÉIG (1989–2001)

Mottó

*„Múlt nélkül nincs jelen;
minden dolgunk egységes folyamat.”*

– FALUDY György –

1.1. Történeti kitekintés

Az elmúlt 25 év felnőttképzésre vonatkozó tendenciáinak elemzésére csak úgy vállalkozhatunk, ha a történelmi folytonosságot figyelembe véve a témára vonatkozó múltbéli eseményeket is áttekintjük. Hazai történetének vizsgálatakor a főbb irányvonalak lineáris követésére törekszünk, az adatok időrendben történő, elemző áttekintésével.

Hazánkban a felnőttképzés kezdete hitelesen nem köthető egy meghatározott időponthoz, mivel az a történelmi múlt különböző korszakaiban egybeolvadt a művelődés általánosabb folyamataival. Több évszázadon át az egyházak hitterjesztő és hiterősítő tevékenységéhez kapcsolódott, ugyanis ez telítve volt a korabeli magasabb szintű ismereteket módszeresen terjesztő felnőttképzési elemekkel. Szent István például már törvénybe iktatta, hogy a falvak népe – elsősorban a felnőttek – igénybe vegyék papjaik nevelő munkáját. Ennek ellenére hosszú ideig csak elvétve akadtak próbálkozások a felnőttek nem pusztán vallási célú tanítására. Példaként említhetjük a XVII. századi Tolnai Dali Jánosnak és társainak a kezdeményezését. Ők sárospataki tanárként az analfabétákat írás–olvasásra, a földműveseket mezőgazdasági ismeretekre tanították. Találunk bizonyító adatokat rá, hogy a felnőttkori tanítás és tanulás folyamatosan létezett nálunk, a szakmai közvéleményben mégis általános az egyetértés abban, hogy a modern magyar felnőttnevelés története a *felvilágosodás* századától követhető nyomon. A kor jelentős személyisége a testőrírő *Bessenyei György*, aki írotársaival a nemzeti fejlődés alapjaként az oktatást és ebben a felnőttoktatás jelentőségét hirdette. A felvilágosodás eszméje nálunk összefonódott a nemzeti lét, a magyar nyelv és kultúra ügyével, megújításával. Ebben a periódusban a művelődés egyszerre volt nemzeti és társadalommegújítási, gaz-

daságfelfrissítési ügy. Nagy számban jöttek létre ekkor társadalmi, gazdasági, kulturális egyesületek, felfrissült a könyv- és folyóirat-kiadás, könyvtárakat alapítottak (Zrinszky 1996).

Meghatározó állomás az 1825-ös évi országgyűlés, melyen Széchenyi István javasolta a *Magyar Tudományos Akadémia* felállítását. Széchenyi úgy vélte, hogy a műveltségnek arányban kell lennie a gazdagsággal. Abban a ritmusban, ahogy gazdagodik a társadalom népessége, úgy válik majd érdekévé az érdeklődés a műveltség iránt. Az így kiművelt emberfők sokasága, a nemzet igazi hatalma.

A XIX. Században a magyar felnőttnevelés nagy gondolkodói és politikusai a kiegyezés után vetették fel az európai és magyar felnőttnevelési mozgalmak, irányzatok mindmáig nyugvópontra nem jutó nagy vitatémáját. A kérdés így hangzik: mi és milyen legyen az állam és a társadalom, a hatalom és a civil szervezetek, polgári egyesületek szerepe, szellemi–tartalmi irányításuk, befolyásuk formája a felnőttnevelés–közművelődés szférájában? A korszak jeles kulturpolitikusa Eötvös József, vallás- és közoktatásügyi miniszter javaslatára az iskolarendszerű, kötelezően bevezetett oktatást – a később róla elnevezett – Eötvös-féle *népoktatási törvény*¹ intézményesítette. A törvény alapján a tankötelezettség 6 éves kortól 12 éves korig tartott. Eötvös József azt vallotta, hogy a nép felvilágosítása lehet a szabadság legerősebb fegyvere, s a népnevelésnél nincs fontosabb nemzeti ügy. Ezért ilyen célú egyletek megalakításával a felnőttek számára is lehetőséget teremtett a tudásuk hiányának pótlására.

Az emigrációból hazatérő Türr István és Irányi Dániel külföldi példák nyomán már a felnőttek szervezett és rendszeres képzésének programjával lépett fel. Türr István az *analfabetizmus felszámolását* tűzte ki célul, ő alapította az első népoktatási köröket. Irányi Dániel pedig 1869-ben és 70-ben törvényjavaslatokat nyújtott be, amelyekkel a magyarországi felnőttoktatás anyagi bázisát szeretne megerősíteni. A cél az volt, hogy a felnőttek legalább oly mértékben megtanuljanak írni–olvasni, hogy a szükséges nyomtatványokat el tudják olvasni, és tartalmukat meg is értsék.

1870-ben Pauler Tivadar – mint Eötvös miniszterutódja – „*a felnőttek oktatásáról*” szóló *törvényjavaslatot* nyújtott be a parlamentnek, és Trefort Ágostonnal együtt nagy összeget biztosított erre a célra. A törvényjavaslat azonban lekerült a napirendről, így a szervezett felnőttoktatás ügye megtorpant.

Az időközben Magyarországon is létrejött és erősödő *munkásmozgalom* hosszú ideig, nagy szerepet játszott a felnőttképzés életben tartásában és fejlesztésében. A munkások önképző egyletei az elemi ismereteken kívül társadalom- és természet-tudományos ismeretterjesztést is végeztek.

Az 1890-es években megkezdődött a felnőttképzés intézményeinek kibontakozása és a népműveléstől való viszonylagos elkülönülése. Ebben az évtizedben kezd-

1 1868. évi XXXVIII. törvény

te meg működését a Budapesti Országos Katholikus Kör, amely elemi ismereteket terjesztett, valláserkölcsi és állampolgári nevelő tevékenységet végzett. 1897-ben jött létre az Uránia Magyar Tudományos és Közművelődési Egyesület, amely tömegeket vonzott az Uránia Tudományos Színházba a vetített képekkel, majd oktató-filmekkel is illusztrált előadásaira. A felnőttképzés hazai történetének e kiemelkedő évtizedében, a millennium évében ült össze a Második Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus, amely „társadalmi nevelés” elnevezéssel megvitatta és felvállalta a felnőttnevelés ügyét.

A XX. századi magyar felnőttnevelés történeti görbéje – annak ellenére, hogy a század első felében számos történelmi megrázkódtatás érte a magyar nemzetet – felfelé kúszott. Apponyi Albert kultuszminister felkérésére Pikler Gyula – egyetemi tanár, a Társadalomtudományi Társaság tagja – 1907-ben Pécsen szervezte meg az *országos szabadtanítási konferenciát* 140 szervezet részvételével, melyen jelentős viták alakultak ki a felnőttképzés céljainak és tartalmainak kérdésében. Az 1918-ban megalakult Magyarországi Tanítók szakszervezetének tervezete a felnőttoktatás jelentős bővítését javasolta, néplíceumokat és népi egyetemeket kívánt létesíteni. Az ekkori már népes számban működő felnőttművelő társaságok előadássorozatot szerveztek, de a felnőttképzés e formáját – és egyéb változatait is – igen erősen áthatották a világnézeti és politikai felhangok. Ezek tovább éleződtek az I. világháborúig. Ekkor nagy gondot fordítottak a felnőttek politikai átképzésére és az elmaradott rétegek szellemi felemelésére.

A két világháború közötti felnőttképzés történetét elsősorban két kultúrpolitikus Klebelsberg Kunó (1922–1931) és Hóman Bálint (1932–1942) miniszteri tevékenysége határozta meg. Az iskolán kívüli ismeretterjesztés céljából *népházakat* hoztak létre. A népiskolák tömeges felállításával és az iskolán kívüli népművelés megszervezésével Klebelsberg a magyar nép műveltségi szintjét szándékozott emelni. 1922-ben felállították az Iskolánkívüli Népművelés Országos Bizottságát, amely véleményező és tanácsadó szerepet kapott. Klebelsberg nagy volumenű terveit csak az 1925. november 25-i nemzetgyűlésen terjesztette elő. Kiemelte, hogy a város helyett a falusi népet kell felkarolni, a népművelésnek elsősorban a paraszti kultúra megbecsülésére, elismertetésére kell törekedni, majd a középosztálynak, az értelmiségnek a művelődési igényeit kell megszervezni és kielégíteni. Ebben az időszakban nagymértékű volt az analfabétizmus, ezért alapvető feladatnak az analfabétizmus felszámolását tekintették, ennek érdekében a húszas évek Magyarországon nagy-szabású program indult. Szükség volt rá, mert 1920-ban az ország 6 éven felüli lakosságának 15%-a volt írástudatlan. Ez a gazdasági szakoktatást is jelentősen akadályozta, hisz alapvető készségek, ismeretek nélkül szakmai tudás sem sajátítható el. 1926-ban törvényt hoztak a „mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról”. 1928-ban pedig önálló sajtóorgánumot indítottak el

„Iskolán Kívüli Nevelés” címen (Juhász 2010). A kor sokfelé ágazó felnőttnevelési törekvéseit az jellemezte, hogy elsősorban a fiatal felnőttek felé fordult, ennél fogva az ifjúsági szervezetekhez és intézményekhez kötődött. Ilyenek voltak a közvetlenül *egyházi irányítású egyesületek*: a Katolikus Agrárfiúszági Legényegyesületek Országos Tanácsa (KALOT), a Katolikus Leányszövetség (KALÁSZ), a protestáns Keresztyén Ifjúsági Egyesület (KIE), valamint a cserkészlet, de ilyen volt a felnőttképzés történetében nagy szerepet játszó népfőiskolai mozgalom is (Benedek–Csooma–Harangi 2002:181–184). Bár az első *népfőiskolát* már 1914-ben megalapították Magyarországon, felvirágzása a harmincas évek második felében következett be, és egészen 1948-ig tartott. Különösen jelentős volt a sárospataki kezdeményezés. A református népfőiskola programját 1936-ban Szabó Zoltán és Újszászy Kálmán dolgozta ki. Az intézmény 12 évig működött eredményesen. Nevezetesebb református népfőiskolákat nyitottak még Pápán, Kecskeméten, Veszprémben. 1941-ben megalakult a Népfőiskolai Tanács Szabó Zoltán elnökletével. A népfőiskolák célja a felnőtt kor határán lévő ifjúság vallási, nemzeti és hivatásbeli szolgálatra történő nevelése volt. 1949-ben a népfőiskolákat politikai okokból felszámolták, de az 1980-as években a mozgalom újjáéledt és 1990 után újra a magyar közművelődés, felnőttoktatás legitim alkotóelemévé vált (Felkai 2002).

1945 után a felnőttek iskolarendszerű oktatása, az önkéntes művelődés kereteinek biztosítása a polgári és a szocialista demokrácia megteremtéséhez egyaránt nélkülözhetetlen politikai és gazdasági eszköznek deklaráltatott. E szándék hívta életre a szabadművelődés rendszerét, 1945-ben a dolgozók általános és középfiskoláit, majd az 50-es évek elejétől a felsőoktatás esti és levelező tagozatát.

A szabadművelődés legfelsőbb szintű koordinálására 1945 őszén létrehozták az Országos Szabadművelődési Tanácsot, amelynek elnökévé Karácsony Sándort választották (Durkó 1992). A szabadművelődés tágabb értelemben magában foglalta a koalíciós idő valamennyi pártjának művelődéspolitikai irányvonalát, szűkebb értelemben azt a demokratikus felnőttnevelési irányzatot, melyet Karácsony képviselt, s mely elsősorban az iskolán kívüli felnőtt lakosság művelődésére koncentrált. Ennek legelterjedtebb formája a szabadoktatás volt. Ezeknek a szabadiskoláknak nem volt részletesen megszabott tananyaguk, mindig a helyi hallgatóság igényeihez igazodtak. A szabadiskolák mellett működtek az úgynevezett közműveltségi tanfolyamok is, amelyek változatos képzéseket kínáltak a tanulóknak, legfőképp a nőknek (Mihályfi 2011).

A *dolgozók iskolái rendszerét* 1945-ben az önhibájukon kívül iskolai képzésben nem részesült felnőtt dolgozók iskolai tanulmányairól szóló miniszteri rendelet hozta létre.² Ez kimondta, hogy „azoknak a hasznos foglalkoztatási ágakban dolgozó fel-

2 Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 11 130/1945. M. E. számú rendelete alapján, Dálnoki Miklós Béla miniszterelnök és Teleki Géza kultuszminiszter neve alatt. Az első teljes tanév az 1946/47-es volt.

nőtt férfiaknak és nőknek a számára, akik iskolai végzettséget önhibájukon kívül nem szerezhettek, középiskolai és középfokú iskolai tanulmányok folytatását lehetővé kell tenni”. A dolgozók iskolái intézményrendszere követte a közoktatás változásait,³ de iskolai fokozatai és iskolatípusai mindig párhuzamosak voltak a rendes korúak iskoláival, és velük jogilag egyenértékű végzettséget adtak. A dolgozók iskolái jellemző szervezeti alapformája az esti és levelező tagozat volt (Csoma 1992).

Az 1950-es években a felnőttképzés nagy volumenét a párt- vagy tömegszervezeti oktatásban való, kényszerített vagy legalábbis kényszeredett részvétel jelentette. A cél a formális mennyiségi mutatók demonstrálása, a műveltség ugrásszerű növekedésének prezentálása volt, közben szemet hunytak a művelődési hátrányok újratermelődése és a műveltség egyoldalúsága felett.

A felnőttek iskolarendszerű tanulási, képzési lehetősége a tervutasítás szerinti munkaerőpiachoz igazodóan ugyan, de az 1970-es évektől növekvő mértékben az állampolgárok által választható irányú művelődési jogként érvényesült.

A felnőttek állami támogatottságú oktatása, képzése elsősorban a hiányzó alap- és szakműveltséget pótolta, adaptív folyamatossággal a szakértelmet biztosította a gyakran erőteljes fordulatokkal változó gazdasági rendszerek működéséhez. Az iskolarendszerű felnőttoktatás, – képzés és továbbképzés – állam által életre hívott és garantált rendszere az állampolgárok mobilitását, pályamódosítását is elősegítette. A munka melletti felnőttképzésben való részesedés 1945-től 1989-ig a felnőtt állampolgárok önkéntes tanulási igényének, művelődési jogának érvényesítési lehetősége volt. A munka melletti tanulásban állami finanszírozásból a dolgozók általános és középiskoláiban, a felsőoktatás esti és levelező tagozatain évente ezrek szereztek meg a hiányzó, vagy kívánt végzettségeket. A felnőttek iskolarendszerű képzése nemcsak a munkakör betöltésének és váltásának, hanem az emberi presztízs- és méltóságérzet erősítésének eszközeként is funkcionált ebben az időszakban.

A rendszerváltás⁴ nyomán, az 1980-as évek végén, az 1990-es évek elején bekövetkezett változások alapvetően átalakították az ország politikai berendezkedését, tulajdonviszonyait. A volt szocialista piacok összeomlása megingatta az ország gazdaságát, lecsökkent az ipari termelés, nyilvánvaló lett a munkanélküliség. Ezzel párhuzamosan az oktatási rendszer is átalakult.

3 A dolgozók iskoláinak részei: Dolgozók általános iskolája; Dolgozók gimnáziuma; Dolgozók szakközépiskolája; Szakmunkások szakközépiskolája

4 A rendszerváltás időpontját ahhoz az időponthoz kötjük, amikor Szűrös Mátyás ideiglenes köztársasági elnök a Parlament egyik teraszáról kikiáltotta a harmadik Magyar Köztársaságot (1989. október 23.). Ezt követően 1990 tavaszán szabad, demokratikus választások zajlottak, amely során a Magyar Demokrata Fórum szerezte meg a legtöbb szavazatot, így Antall József alakíthatott kormányt. Ugyanebben az évben az Országgyűlés Göncz Árpádot választotta köztársasági elnökké. A rendszerváltás azonban nem egyetlen pillanathoz köthető, egy hosszan tartó folyamatról van szó, amely bizonyos értelemben még ma is zajlik.

1.2. Gazdasági–társadalmi változások 1989 és 2000 között

1.2.1. A gazdaság szerkezeti átalakulása

A rendszerváltás után a gazdasági változásban a legszembetűnőbb, hogy átalakultak a tulajdonviszonyok, megváltoztak a gazdasággal, a szervezetekkel, a munkaerővel és a vezetéssel kapcsolatos elvárások. A tulajdonviszonyok átalakításával együtt módosult a gazdaság szerkezete, iparágak szűntek meg, újak születtek, első sorban a terciér, azaz a szolgáltató szférában. Egyes szakmák jelentősen visszaszorultak, például a bányászattal, a kohászattal és általában a nehéziparral kapcsolatos, valamint a szűken specializált nagyvállalati munkamegosztás által meghatározott területeken. Ilyen változások történtek a nyomdaiparban, a bútoriparban és a könnyűipar más ágazataiban. Megkezdődött a számítástechnika térhódítása, valamint a gépek műszerezettségének ugrásszerű növekedése. Az automatizálás gyors elterjedése miatt az elektronizációval kapcsolatos szakmák átalakultak és differenciálódtak. A magyar nemzetgazdaság új folyamatában alaptendencia lett a szolgáltatásokra, az úgynevezett terciér szférára jellemző szakmák, foglalkozások számának és részarányának növekedése. Ezekben a szolgáltató ágazatokban – oktatás, egészségügy, hírközlés, pénzügyek, kereskedelem, idegenforgalom, környezetvédelem, javítás-karbantartás – igen munkaigényes, és egyre magasabb szinten elektронizált munkaterületek jöttek létre (Karsay 1999).

Ezek a változások jelentős munkaerő-piaci átalakulást eredményeztek, hiszen a gazdaság szerkezeti változása során *lényeges átcsoportosulás ment végbe a nemzetgazdaság ágazatai között*. A foglalkoztatottak nemzetgazdasági ág szerinti összetételének átalakulása már az 1980-as években elindult, azonban a rendszerváltozás gazdasági folyamatai felgyorsították ezeket a tendenciákat, és rövid idő alatt gyökeres változásokat eredményeztek. Hazánkban a mezőgazdasági termékek előállításához a termelési feltételek a jó minőségű termőtalaj és az egyedülálló klimatikus adottságok miatt kiválóak. Magyarország területének kétharmad része a mezőgazdasági termelésre alkalmas, ezért a mezőgazdaságnak a nemzetgazdaságon belül mindig is kitüntetett szerepe volt. A piacgazdasági átmenet azonban meghatározó mértékben érintette ezt az ágazatot. A GDP-hez való hozzájárulás, a foglalkoztatás és a külkereskedelem tekintetében a mezőgazdasági szektorban jelentős csökkenés következett be a rendszerváltást követően. Amikor a szövetkezetek átalakultak és a mezőgazdasági nagyüzemi termelés szétbomlott, kétmillió új földtulajdonos jelent meg. A termelés szétaprózódott (Vajdáné 2001:12–15). A nemzetgazdaságban alkalmazásban állók, illetve a mezőgazdaságban foglalkoztatottak száma 1990–2001 között folyamatosan csökkent. 1990-ben az országban összesen foglalkoztatottak száma 4 524 000 fő volt, ebből a mezőgazdaságban 701 ezer fő dolgozott. Arányuk

az alkalmazásban állókhoz viszonyítva folyamatosan csökkent, és az 1990-es 15,5 százalékról 2001-re 5,5 százalékra mérséklődött (1. táblázat). A gazdasági rendszerváltás nem hagyta érintetlenül az ipari szektort sem. A nagyüzemek leépültek, bezártak, ipartérségek települései váltak teljes munkanélküliséggel sújtottá. A legnagyobb veszteség elsősorban a nehézipart érte (kohászat, bányászat, vegyipar), de a kedvezőtlen folyamatok a feldolgozóipart, a könnyűipart és az élelmiszeripart is érintették. A piacgazdaság térhódításának eredményeképpen az újonnan létrejövő vállalkozások a szolgáltatási szektorban teremtettek munkahelyeket (1. táblázat). A legnagyobb bővülés a pénzügyi, kereskedelmi, vendéglátás, ingatlanügyek és a gazdasági szolgáltatások területén ment végbe (FMM-ESZCSM-OM-PM 2003).

1. táblázat
Foglalkoztatottak aránya nemzetgazdasági ágak szerint 1980–2001 között (%)

	Mezőgazdaság	Ipar	Egyéb gazdasági ágak	Összesen
1980	18,9	41,9	39,1	100
1990	15,5	37,9	46,7	100
1996	8,0	32,7	59,3	100
2001	5,5	32,9	61,6	100

Forrás: Fóti–Lakatos 2005

A nemzetgazdaságban alkalmazásban állók arányának régióként és nemzetgazdasági áganként történő megoszlását a 2. táblázat adatai szemléltetik. Látható, hogy nemcsak nemzetgazdasági ágak szerint, de területi szempontból is jelentősek a különbségek. Az ipar visszaszorulása és a szolgáltató szektor térnyerése 2001-re a közép-magyarországi és észak-magyarországi régiókban lett a leglátványosabb. Ugyanakkor a mezőgazdasági szektor 1980-hoz és 1990-hez képest minden régióban veszített pozíciójából. 2001-ben a dél-alföldi régióban dolgoztak a legtöbben a mezőgazdaságban. Arányuk kétszerese volt a nyugat-dunántúlinak, és tízszerese a közép-magyarországinak.

A mezőgazdaság, a bányászat, a kohászat és az élelmiszer-feldolgozás jelentős mértékű zsugorodása összességében többszázezerral csökkentette a munkahelyek számát. Ennek eredményeként ezen iparágak képzett és képzetlen munkavállalói tömegesen váltak munkanélkülivé. A foglalkoztatás szerkezetét alapvetően megváltoztatta, hogy az átmenet időszakában fellépett gazdasági válság következményeként a foglalkoztató szervezetek méretstruktúrájában jelentős változás ment végbe. A szocialista nagyvállalati rendszerről a piacgazdaságra történő áttérés legszembetűnőbb következménye az volt, hogy a nagyvállalatok megszűntek és he-

2. táblázat
Foglalkoztatottak nemzetgazdasági ágak szerinti 1980 és 2001 közötti (fő és %)

	1980				1990				2001			
	Összesen (fő)	Mező- gazdaság	Ipar	Szolgáltatás	Összesen (fő)	Mező- gazdaság	Ipar	Szolgáltatás	Összesen (fő)	Mező- gazdaság	Ipar	Szolgáltatás
Közép- Magyarország	1 500 042	8,5	43,1	48,4	1 345 119	6,8	35,7	57,5	1 162 642	1,5	25,2	73,3
Közép- Dunántúl	540 695	17,9	48,6	33,5	502 058	14,7	44,6	40,6	446 815	5,2	43,4	51,4
Nyugat- Dunántúl	487 377	20,6	42,2	37,2	451 449	16,5	39,0	44,5	415 363	5,6	40,9	53,4
Dél-Dunántúl	498 424	24,0	38,9	37,2	437 325	19,8	35,9	44,3	336 796	8,2	32,7	59,1
Észak- Magyarország	642 202	15,9	49,3	34,7	557 601	13,6	45,0	41,4	392 020	4,2	37,3	58,5
Észak-Alföld	710 433	28,0	35,8	36,2	628 979	21,8	35,4	42,8	465 758	7,8	32,4	59,8
Dél-Alföld	686 482	31,1	35,6	33,3	602 441	26,5	33,5	39,9	470 875	12,5	31,6	55,9
Összesen	5 065 655	18,9	41,9	39,1	4 524 972	15,5	37,9	46,7	3 690 269	5,5	32,9	61,6

Forrás: Föti–Lakatos 2005

lyükbe mikro-, kis- és középvállalkozások⁵ jöttek létre. Az 1989 utáni gazdasági átalakulás során ugrásszerűen megnőtt és túlburjánzott a kisvállalkozási kör. Nagyon kevés közepes vállalkozás maradt. A másik ágon pedig a nagyvállalkozások között teret nyertek a multinacionális vállalatok. A piaczgazdasági átalakulási folyamatok hatására megváltozott a magyar gazdaság szerkezetének vállalkozói és földrajzi erőterképe. 2000-re több mint egymillió vállalkozás jött létre, ugyanakkor a ténylegesen működő vállalkozások⁶ száma 625 ezer volt (3. táblázat).

3. táblázat

A regisztrált és működő vállalkozások száma Magyarországon 1990 és 2000 között (db)

Vállalat	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Regisztrált	407 152	559 969	672 875	842 083	969 429	1 011 945	1 049 590	998 264	1 026 642	1 049 410	109 446
Működő	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	698 045	734 236	634 124	580 362	625 147

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2011 alapján saját szerkesztés

A 3. táblázat adatai azt tükrözik, hogy a nyilvántartásba vett vállalkozások száma – 1997 kivételével – folyamatosan nőtt. 1999-ben 1.050 ezer regisztrált vállalkozás volt a gazdaságban. Ekkor a vállalkozások 63%-a egyéni, 37%-a társas vállalkozás volt. A jogi személyiség nélküli és a jogi személyiségű társas vállalkozások száma közel azonos volt. Előbbiek között a betéti társaságok, utóbbiak között a kft.-k

5 1999. november 9-én fogadta el az Országgyűlés az 1999. évi XCV. törvényt a kis- és középvállalkozásokról, fejlődésük támogatásáról. A keretjellegű törvény alapvető célja a mikro-, kis- és középvállalkozások meghatározása, valamint a fejlődésük előmozdítását szolgáló állami támogatások összefoglalása, s ezáltal olyan gazdasági feltételek kialakítása, amelyek hosszú távon biztosítják a verseny- és foglalkoztatási képesség növekedését, a versenyhátrányok csökkentését, valamint a vállalkozások Európai Unió követelményeihez való felzárkózását. A törvény alapján a vállalkozások megkülönböztetésének egyik legfontosabb mérőszáma a foglalkoztatottak száma. A foglalkoztatotti létszám alapján mikrovállalkozásnak minősül a 10 főnél kevesebbet, kisvállalkozásnak az 50 főnél kevesebbet, középvállalkozásnak a 250 főnél kevesebbet foglalkoztató, profitorientált gazdálkodó szervezet. További mutatószám az éves nettó árbevétel. A létszámadatokkal együtt kell teljesülnie annak a feltételeknek, hogy mikrovállalkozás esetében az éves nettó árbevétel vagy mérlegfőösszeg legfeljebb 2 millió eurónak megfelelő forintösszeg (~560 millió Ft) lehet. Ez kisvállalkozás esetében az éves nettó árbevételre vagy a mérlegfőösszegre vonatkozóan legfeljebb 10 millió (~2,8 milliárd Ft) eurónak megfelelő forintösszeget, míg középvállalkozás esetében az éves nettó árbevételre vonatkozóan 50 millió eurónak (~14 milliárd Ft), a mérlegfőösszegre vonatkozóan pedig 43 millió eurónak (~12 milliárd Ft) megfelelő forintösszeget jelent.

6 Egy adott évben működőnek tekintünk egy vállalkozást, ha az év folyamán volt árbevétele vagy foglalkoztatottja. A működő vállalkozások körét az adott évre vonatkozó tényleges statisztikai és adóadatok alapján, mindig utólag állapítják meg.

4. táblázat

A regisztrált vállalkozások számának alakulása gazdálkodási formánként 1990–1999 között (db)

Időszak	Egyéni	Kkt.	Bt.	Kft.	Rt.	Szövetkezet	Egyéb ⁷	Összesen
1990	387 340	n.a.	n.a.	12 159	519	7 134	38282	407 152
1991	510 459	n.a.	n.a.	41 206	1 072	7 232	40607	559 969
1992	606 207	n.a.	n.a.	57 262	1 712	7 694	40104	672 875
1993	688 843	2 492	67 301	72 897	2 375	8 175	38654	842 083
1994	778 036	3 287	89 001	87 957	2 896	8 252	40607	969 429
1995	791 496	3 685	102 560	102 697	3 186	8 321	40104	1 011 945
1996	745 247	4 394	127 725	122 044	3 536	8 362	38282	1 049 590
1997	659 690	4 509	140 043	143 109	3 929	8 330	38654	998 264
1998	648 701	5 006	161 857	157 990	4 251	8 230	40607	1 026 642
1999	660 139	5 217	170 762	160 647	4 350	8 191	40104	1 049 410

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2011 alapján saját szerkesztés

5. táblázat

A működő vállalkozások megoszlása ágazat szerint 1996–1999 között (%)

Ágazat	1996	1997	1998	1999
Mezőgazdaság	4,6	5,2	5,0	4,8
Feldolgozóipar	13,2	12,2	10,6	10,3
Építőipar	8,6	8,7	8,5	8,4
Kereskedelem	31,7	29,8	27,8	26,2
Vendéglátás	5,0	5,6	5,7	5,3
Szállítás	6,8	6,5	5,9	5,7
Pénzügyi szolgáltatás	0,3	1,4	1,8	2,3
Ingatlan, számítástechnika, gazdasági tevékenységet segítő szolgáltatás	21,3	21,0	24,5	26,1
Oktatás	0,4	1,4	1,5	1,8
Egészségügy	1,6	2,3	2,3	2,6
Egyéb szolgáltatás	6,4	5,8	6,1	6,5
Összesen	100	100	100	100

Forrás: Kállay–Kőhegyi–Kissné–Maszlag 2000:45

7 Egyéb szervezetek: állami gazdálkodó szervezetek, egyéb vállalatok, mezőgazdasági szövetkezetek, egyéb jogi személyiségű vállalkozások, jogi személyiség nélküli egyéb vállalkozások.

domináltak. A közkereseti társaságok, részvénytársaságok, szövetkezetek aránya töredéke volt az előzőeknek (4. táblázat).

Az 1990-es évek második felében a legtöbb vállalkozás a kereskedelem területén működött. Ezt követték az ingatlanforgalmazást, ingatlan bérbeadást, számítástechnikai és gazdasági szolgáltatást végző, illetve a gazdasági tevékenységet segítő vállalkozások. Jelentősek voltak a feldolgozóipari és építőipari cégek. Az évek folyamán a kereskedelem, a feldolgozóipar, a szállítás területén működő vállalkozások száma kismértékben csökkent, az ingatlanügyletek, a pénzügyi szolgáltatások, az oktatás, és az egészségügy területén működőké viszont növekedett (5. táblázat). A vállalkozások ágazati megoszlása is jelzi azt a problémát, miszerint a korábbi ipari és mezőgazdasági szférából munkanélkülivé vált emberek iskolai és szakmai végzettsége, kompetenciakészlete nem volt megfelelő ahhoz, hogy az újonnan – jellemzően a szolgáltatási szektorban – létrejövő vállalkozásoknál helyezkedjenek el.

Az 1990-es évek végére Magyarország a mikrovállalkozások országa lett. A működő cégek 95%-a mikrovállalkozás volt, amíg a nagyvállalkozások mindössze 0,2%-ot képviseltek a gazdaság egészében (6. táblázat). Ugyanakkor az a kevés nagyvállalat közel ugyanynyi főt foglalkoztatott, mint a mikrovállalkozások együttvéve (7. táblázat). Az egyéni és mikrovállalkozások az önfoglalkoztatásban betöltött szerepüket is figyelembe véve 1 milliót meghaladó munkahelyet adtak (Lannert–Schmidt 2003:36) (7. táblázat). A kisvállalkozásokkal együttesen közel másfélmillió vállalkozó személy, illetve alkalmazott számára biztosítottak munkahelyet. Ezért a foglalkoztatáspolitikai szempontjából különösen fontos volt – és fontos ma is – e vállalkozások működésének, munkaerő-ellátásának segítése, versenyképességük fenntartása és javítása.

A 7. táblázatból kiolvasható, hogy a mikro- és kisvállalkozások szerepe hogyan nőtt a foglalkoztatásban az 1990-es évek folyamán. 1992 és 2000 között a nagyvállalatoknál foglalkoztatottak létszáma 15%-kal csökkent, a mikrovállalkozásoknál viszont hasonló arányban (15,7%) nőtt (7. táblázat).

6. táblázat
Működő vállalkozások létszám-kategóriák szerint 1999–2000-ben (db és %)

	1999	2000
1–9 (mikrovállalkozás)	549 212 (95%)	592 860 (95%)
10–49 (kisvállalkozás)	24 686 (4%)	25 849 (4%)
50–249 (közepes vállalkozás)	5371 (0,8%)	5350 (0,8%)
250 felett (nagyvállalat)	1093 (0,2%)	1088 (0,2%)
Összesen	580 362 (100%)	625 147 (100%)

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2006

7. táblázat:

A foglalkoztatottak száma és megoszlása a versenyszférában, méretkategóriánként, 1992–2001 között (ezer fő és %)

Vállalat	1992	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Foglalkoztatottak száma (fő)									
Mikro	615	871	957	989	1009	1058	1077	1100	1149
Kis	282	355	363	372	403	429	419	414	412
Közepes	586	555	525	528	536	556	545	459	452
Nagy	1380	1086	918	959	983	867	948	982	976
Összesen	2863	2867	2763	2848	2841	2910	2989	2955	2989
Foglalkoztatottak megoszlása (%)									
Mikro	21,5	30,4	34,6	34,7	35,5	36,4	36,1	37,2	38,4
Kis	9,9	12,4	13,1	13,1	14,2	14,7	14,0	14,0	13,8
Közepes	20,5	19,4	19,0	18,5	18,9	19,1	18,2	15,5	15,1
Nagy	48,2	37,9	33,2	33,7	31,4	29,8	31,7	33,2	32,7
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 1994–2001 alapján saját szerkesztés

Az adatok tükrében megbizonyosodhattunk róla, hogy az 1990-es évek magyar gazdaságának gerincét a mikro-, kis- és középvállalkozások adták.⁸ Látható továbbá, hogy hasonló arányban foglalkoztattak munkaerőt a mikrovállalkozások és a nagyvállalkozások. A kis- és közepes méretű vállalkozások kis számban és alacsony foglalkoztatotti létszámmal működtek Magyarországon. Összegezve a vizsgált időszak adatait, megállapítható, hogy nagy számban jöttek létre új vállalkozások a megszűnő állami vállalatok helyébe. Ugyanakkor a magyar vállalkozások jelentős része tíz fő alatti foglalkoztatotti létszámmal működött, így ezek nem tudták „felszívni” a munka nélkül maradt embereket. A mikrovállalkozások túlsúlyának előnyei és hátrányai is vannak, amelyek – mint a későbbiekben látni fogjuk – nálunk is megmutatkoznak. Rugalmasabban tudnak ugyan alkalmazkodni a fogyasztói igények változásaihoz, ugyanakkor kevésbé stabilak, kevésbé tőkeerősek, kevésbé folytatnak tudatos humánerőforrás politikát, jobban érintik őket a gazdasági változások.

8 A rendszerváltást követő évtized kis- és középvállalkozásainak helyzetéről részletes elemzést nyújt a Kisvállalkozás-fejlesztési Intézet 2000. évi jelentése: Kállay László–Kőhegyi Kálmán–Kissné Kovács Eszter–Maszlag Ludmilla (2000): A kis- és középvállalkozások helyzete 2000. Éves jelentés. Budapest, Kisvállalkozás-fejlesztési Intézet.

1.2.2. A foglalkoztatás jellemzői

Hangsúlyoznunk kell, hogy a fentebb bemutatott strukturális átalakulás *a foglalkoztatottak számának igen jelentős csökkenésével* ment végbe. A piacgazdaságra való átállás jelentős mennyiségi és strukturális változásokat okozott a munkaerőpiacon is, amelyek közül legszembetűnőbb a foglalkoztatás radikális mennyiségi csökkenése, a tömeges *munkanélküliség*⁹ megjelenése és a munkaerő ágazatok közötti átcsoportosulása volt. A legnagyobb sokk 1989 és 1992 között érte a munkaerőpiacot, amikor 1 174 000 munkahely szűnt meg. Csökkenő mértékben, de ez a tendencia jellemezte az 1993–1998 közötti időszakot is. A gazdasági rendszer változásának jelentős társadalmi következményeit a politika kétféle módon mérsékelte. Egyrészt lehetővé tette a társadalombiztosítási ellátások szélesebb körű igénybevételét,¹⁰ és ezzel jelentős tömegeket vont ki a munkaerőpiacról (1990 és 2000 között kb. 640 ezer embert). Másrészt késleltette a fiatalok munkaerőpiacra történő belépését azzal, hogy növelte az iskolai oktatás időtartamát, ezzel pedig csökkentette a munkaerőpiacra ható nyomást. Ez azt jelentette, hogy *a munkavállalási korú népesség jelentős hányada gazdaságilag inaktívvá vált*. Az inaktívvá válás meghatározó formáját a munkavállalási korú nyugdíjazások jelentették. Ez az állomány az évtized folyamán több mint duplájára növekedett. A munkavállalási korban nyugdíjazottak jelentős hányada (évenként mintegy 30%-a) olyan foglalkozásokból ment nyugdíjba, ahol a munkavégzés körülményei miatt az átlagosnál alacsonyabb a nyugdíjkorhatár (például bányászat, fegyveres testületek, MÁV stb.). A nyugdíjba kerülők másik nagy csoportját (mintegy 60%-át) az egészségkárosodottak adták. Az 1990-es évek kezdetétől a nyugdíjasok számát a munkaerő-piaci okból nyugdíjazottak évi mintegy 40 ezer fős létszáma is növelte. A munkanélküliségnek a bekövetkezettnél is erőteljesebb robbanását – sok más európai országhoz hasonlóan – nálunk is megpróbálták fékezni a korengedményes nyugdíjazás lehetővé tételével. Azaz, elbocsátás helyett a nyugdíjasok körébe kerülhet-

9 A munkanélküliség konkrét kritériumai nemzetközileg nem teljesen egységesek. Magyarországon a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat munkanélküliségi adatai a tárgyhoz 20-ra vonatkoznak és az összes regisztráltra kiterjednek, akik nem szereztek nyugdíjjogosultságot. A Központi Statisztikai Hivatal az OECD-ILO kritériumokat veszi alapul, miszerint a munkanélküliség meghatározásánál az elhelyezkedési szándék, aktív álláskereső és készenlét az azonnali elhelyezkedésre együttes fennállása szükséges. Eszerint munkanélkülinek az tekintendő, aki az adott héten nem dolgozott, és nincs is olyan munkája, amelytől átmenetileg távol volt, a kikérdezést megelőző négy hét folyamán aktívan keresett munkát, a kikérdezés időpontjában rendelkezésre állt, azaz két héten belül munkába tudna állni, ha megfelelő állás kínálkozna számára, illetve már talált munkát, ahol 30 napon belül dolgozni kezd. A munkanélküliség társadalmi-gazdasági jelenség, bekövetkezése azt jelzi, hogy az aktív, munkahelyet kereső személyek nem mindegyike jut munkalehetőséghez. A munkanélküliséget közvetlenül kiváltó ok szerint megkülönböztetünk globális eredetű, súrlódásos és strukturális munkanélküliséget (Oroszi 2005:46)

10 Korai nyugdíjba vonulási formák, rokkant nyugdíj liberalizálása.

tek át azok, akiknek legfeljebb öt évük hiányzott a nyugdíjjogosultság eléréséhez. A munkaerőpiacról való kilépést segítette az előnyugdíj is, amiben azok a munkanélküliek részesülhettek, akiknek a nyugdíjkorhatár betöltéséhez legfeljebb három évük hiányzott és legalább 180 napig már munkanélküli ellátásban részesültek. Ez a konstrukció 1998. január 1-jétől megszűnt. Ettől az időponttól a nyugdíjkorhatárhoz közel állók nyugdíj előtti munkanélküli segélyt kaphattak, ha a munkanélküli járadék folyósítási idejét kimerítették (Frey é.n.)

8. táblázat
*Nyugdíj vagy nyugdíjszerű ellátásban részesülők száma és
a nyugdíjkifizetések összege 1980–2000 között*

	1980	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Fő	2050,0	2520,2	2626,0	2750,8	2840,0	2971,7	3026,6	3081,7	3123,0	3157,0	3141,0	3103,0
M Ft	55 979	202 118	262 846	321 757	392 017	498 440	582 205	669 812	804 752	989 752	117 236	1 228 474

Forrás: Országos Nyugdíjbiztosítási Főigazgatóság é.n. alapján saját szerkesztés

1980 és 1990 között 23%-kal *nőtt a nyugdíj vagy nyugdíjszerű ellátásban részesülők száma*. Ugyanebben az időszakban a nyugdíjkifizetések 260%-kal nőttek. 1991 és 2000 között az ellátásban részesülők száma szintén 23%-kal, a nyugdíjkifizetés összege pedig több mint ötszörösére növekedett (8. táblázat). A nyugdíjasok számának emelkedése egyrészt csökkentette ugyan a munkanélküliek számát és enyhítette a munkanélküliség okozta sokkot, de óriási terhet rótt az állami ellátó rendszerre.

A nyugdíjasok számát nem elsősorban a társadalom hirtelen előregedése növelte meg, hanem a rokkantsági nyugdíjasok számának emelkedése, amely a rendszer-váltás időszakában aránytalanul megnövekedett. Az 1990-es évek elején e rendszerbe áramlók évenkénti száma megközelítőleg 60–70 ezer között mozgott. Az egészségi állapot tényleges megromlása mellett ennek háttérben a munkaerőpiaci viszonyok drasztikus változása, az elhelyezkedési lehetőségek beszűkülése is meghúzódtott, a rokkantság ugyanis ekkor sokak számára a munkanélküliség alternatíváját jelentette.

Nem csak az idősebb, de *a fiatal korosztály aktivitása is jelentősen csökkent* a vizsgált időszakban. A fiatalok gazdasági aktivitásának az 1990-es években történő visszaesésében meghatározó szerepet játszott az oktatás expanziója. A megváltozott munkaerő-piaci körülmények arra ösztönözték a fiatalokat, hogy egyre többen szerezzenek közép- és felsőfokú képzettséget, javítva a későbbi foglalkoztatási esélyeiket és ezáltal az életminőség javításához szükséges bérüket. A továbbtanulás lehetőségének bővülése meghatározó a teljes munkaképes korú népesség gazdasá-

gi aktivitásának alakulása szempontjából is. A munkaképes korúak 1990–2000 közötti aktivitáscsökkenésének jó negyede mindkét nemre vonatkoztatva az oktatási részvétel növekedésével hozható összefüggésbe.

A gazdasági aktivitás „mesterséges” csökkentése és ezáltal a munkanélküliség problémájának enyhítése tehát az egyik oldalon az oktatási részvétel növelésével, másrészt a nyugdíjazási rendszer kiterjesztésével történt. Ezek az intézkedések eredményeket hoztak a munkanélküliségi adatok¹¹ oldalán, ennek árát viszont az 1990-es 74,9%-os aktivitási ráta 1998-ra 51,6%-ra csökkenésével kellett megfizetni. A munkanélküliség nem azonos mértékben sújtotta az embereket. Az átlagnál jelentősebb mértékben érintette a fiatalokat és az időseket. Az ország régiói tekintetében is differenciált volt a foglalkoztatási lehetőségek csökkenése és az új munkahelyek létrejötte.

9. táblázat

A 15–74 éves népesség gazdasági aktivitása a lakossági munkaerő-felmérés alapján 1992–2001 között¹² (ezer fő és %)

Év	Foglalkoztatottak száma	Munkanélküliek száma	Gazdaságilag aktívak száma	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta	Aktivitási ráta
1980	5065,6	–	5073,6	71,9	–	n.a
1990	4627,8	24,2	4652,0	64,5	0,4	74,9
1991	4537,4	100,5	4537,5	n.a	1,9	n.a.
1992	4025,7	444,2	4469,9	52,5	9,9	58,3
1993	3770,3	518,9	4289,2	48,9	12,1	55,7
1994	3692,5	451,2	4143,7	47,8	10,9	53,7
1995	3622,8	416,5	4039,3	46,7	10,3	52,0
1996	3605,1	400,1	4005,2	46,4	10,0	51,6
1997	3610,3	348,8	3959,1	46,5	8,8	51,0
1998	3674,7	313,0	3987,7	47,5	7,8	51,6
1999	3791,5	284,7	4076,2	49,3	7,0	53,0
2000	3829,1	262,5	4091,6	49,9	6,4	53,4
2001	3844,5	232,9	4077,4	50,2	5,7	53,2

Forrás: Víg 2007

11 A munkanélküliségi ráta 1993-ban tetőzött 12,1%-on. A munkanélküliség teljes megszüntetésére a piacgazdaság körülményei között nincs mód, de alapvető feladat a munkanélküliség kezelése és a vele járó feszültségek enyhítése.

12 A lakossági munkaerő-felmérés 1992-től áll rendelkezésre, ezért az 1992 előtti adatok hiányosak.

A teljes foglalkoztatottság illúziójában sokként érte a munkaképes korú embereket a *tömeges munkanélküliség* ténye. 1949-től Magyarországon a foglalkoztatáspolitikát a teljes foglalkoztatást vallotta. Ma már egyértelmű, hogy ezt teljes mértékben soha nem sikerült megvalósítani, ám munkanélküliségről csak 1989 óta beszélünk. Az 1980-as évek végén még egyes térségek – például Ózd, borsodi ipartérség – sajátos problémájaként értelmezték. 1989. január elsejével bevezették a munkanélküliek ellátási rendszerét, s ezzel a munkanélküliség tényét már hivatalosan is elismerték. Végül a foglalkoztatás elősegítéséről szóló 1991. évi IV. törvénnyel vált explicitté. A munkanélküliség alakulásában számtalan tényező hat egymásra. Egyetlen pontosan megnevezhető okot eddig nem sikerült találni. Nem is sikerülhetett éppen a piacgazdaság működési mechanizmusa és a különféle politikai társadalmi tényezőknek e mechanizmushoz való kapcsolódása miatt (Forray–Híves 2003).

A foglalkoztatás mértékét elemző szakirodalmak a nagy arányú munkanélküliség elsődleges okaként a piac korábbi hiányát jelölték meg. Ennek következtében a piacgazdaságra való átállás időszakában a korábbi túlfoglalkoztatásból adódó fölösleges munkaerőnek fel kellett mondani. További ok volt a korábbi piacok elvesztése, a volt szocialista országokkal való kereskedelem összeomlása; a mezőgazdasági tulajdonviszonyok megváltozása, a nagyüzemi mezőgazdasági termelés szinte teljes megszűnése; a belső vásárló piac zsugorodása, vásárlások, szolgáltatások igénybevételének visszaesése; a privatizáció, tulajdonosi szerkezet megváltozása és a mobilitás hiánya, azaz Magyarországon az álláskereső¹³ – a hagyományoknak megfelelően – elsősorban lakóhelyükön vagy annak közelében szeretnének elhelyezkedni. A hazai munkanélküliség kialakulásának okai tehát együttesen hatottak.

A 9. táblázat jól mutatja, hogy a munkanélküliség 1993-ban tetőzött, utána 2001-ig – nem jelentős mértékben, de – folyamatosan csökkent. A regisztrált munkanélküliek száma vélhetően nem egyezik meg a ténylegesen munka nélkül lévő emberek számával. A regisztrált munkanélküliek között lehetnek olyanok, akik valójában dolgoznak a szürke- és feketegazdaságban, illetve nyilvánvalóan vannak olyan munkanélküliek, akik nem regisztráltatják magukat. A regisztrációban szereplők számának növekedése vagy csökkenése mögött nemcsak gazdaságpolitikai változások, de

13 A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény alapján álláskereső az a személy, aki

- 1 a munkaviszony létesítéséhez szükséges feltételekkel rendelkezik
- 2 oktatási intézmény nappali tagozatán nem folytat tanulmányokat
- 3 öregségi nyugdíjra nem jogosult, rehabilitációs járadékban, valamint a megváltozott munkaképességű személyek ellátásaiban nem részesül
- 4 az alkalmi foglalkoztatásnak minősülő munkaviszony kivételével munkaviszonyban nem áll, és egyéb kereső tevékenységet sem folytat
- 5 elhelyezkedése érdekében az állami foglalkoztatási szervvel együttműködik, és akit
- 6 az állami foglalkoztatási szerv álláskeresőként nyilvántart.

szociálpolitikai okok is állnak. Ha a szociális juttatások miatt „megéri” regisztrált munkanélkülinek lenni, akkor többen jelentkeznek be a rendszerbe.

Utaltunk már rá, hogy a munkanélküliségi rátát tekintve területileg jelentős különbségek vannak. Amíg a leghátrányosabb térségekben – Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – közel 20%-os a munkanélküliségi ráta a vizsgált időszak végére, addig Pest megyében csak 4,3%-os. Magyarországon az 1990-es évek első felében még az abszolút munkanélküliség volt a jellemző, az évtized végét azonban már a strukturális munkanélküliség jellemezte. Az utóbbi esetben nem az az oka a munkanélküliségnek, hogy kevesebb az állás, mint ahányan munkát keresnek, hanem az, hogy a kereslet és a kínálat struktúrája nem felel meg egymásnak. A gazdasági átalakulás idején számos korábban meglévő munkahely megszűnt, és bár sok új munkahely is keletkezett, az itt dolgozóknak merőben új-fajta képzettségre és képességekre volt szükségük, mint a korábbi munkakörükben. A munka nélkül maradtak ezért nem tudtak az újonnan megalakuló cégek-nél munkát vállalni. Az átáramlás időigényes, mert tanulást, átképzést követel, és gyakran lakóhely-változtatással is jár.

A tömeges munkanélküliség megjelenésével a velük való aktív foglalkozás állami feladattá vált. Az 1991. évi IV. törvény megalkotásával – 1991 tavaszán – létrejöttek a munkaügyi központok és kirendeltségeik. Legfőbb feladatuk a munkanélküliséget kezelő passzív és aktív eszközök eljuttatása a munkanélküli, vagy a munkanélküliség által fenyegetett rétegekhez. A megyei munkaügyi központok az 1998-as kormányváltásig a munkaügyi miniszter, majd 1998 és 2002 között a szociális és családtügyi miniszter ágazati irányítása alatt álltak. A munkaügyi központok rendelkeztek azokkal a munkaerő-piaci információkkal, amelyek a szakképzési rendszer tervezéséhez szükségesek. Itt regisztrálták a munkanélkülieket, és információs bázist tartottak fenn a munkahelyekről és az átképzési lehetőségekről. E központ szervezte a munkaerő-piaci át- és továbbképzéseket, de az oktatásban nem vettek részt. Feladataik megvalósítására a közoktatás intézményeivel vagy a regionális képző központokkal kötöttek szerződést. Az 1990-es évek elején még szerveztek tanfolyami képzéseket, de az évtized végére ez a tevékenységük megszűnt. Ugyanakkor mint finanszírozók tevékenyen részt vállaltak mind a tanfolyami kínálat, mind a kereslet alakításában. A munkaügyi központok által koordinált tevékenységek fő finanszírozási bázisa az országos szintű, de döntő részben területi szinten felosztott Munkaerő-piaci Alap, ezen belül a Szakképzési Alap volt.

Az 1997-es év fordulatot hozott, *kedvező folyamatok indultak el*. Ebben az évben a vállalatoknál felvett munkaerő aránya meghaladta az elbocsátottakét. A foglalkoztatási és munkanélküliségi szint nem romlott tovább, 1998-ra az előző évihez képest 1%-kal nőtt a foglalkoztatási ráta és ugyanennyivel csökkent a munkanélküliségi ráta (9. táblázat). Az 1990-es évek végére újra „magára talált” a gazda-

10. táblázat
A foglalkoztatottak összetételének alakulása a legmagasabb iskolai végzettség szerint 1995 és 2000 között (%)

	1995	1996	1997	1998	1998	2000
Általános iskola 8 osztályánál kevesebb	1,3	1,2	1,0	0,8	0,9	0,7
Általános iskola 8 osztálya	22,3	21,4	21,4	21,0	17,6	16,7
Szakmunkásképző és szakiskola	30,2	30,5	31,0	30,7	32,0	32,3
Gimnázium	11,2	11,4	12,6	11,4	8,1	8,6
Szakközépiskola	19,4	19,2	19,0	19,9	24,9	24,4
Főiskola	9,2	9,6	9,2	9,5	10,0	10,1
Egyetem	6,2	6,6	5,9	6,6	6,5	7,2
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 1994–2001

ság, és a gazdasági teljesítmény javulása, valamint a népesség átlagos képzettségi szintjének emelkedése következtében a foglalkoztatás helyezte 1998 után folyamatosan javult. 2000-re a munkanélküliek száma az 1993. évinek a felére csökkent. Ugyanakkor a kormányzati intézkedések, amelyek a munkanélküliség csökkentését célozták, csak részben jártak a kívánt eredménnyel. Az új munkahelyek megteremtése ellenére a tartós munkanélküliség továbbra is fennmaradt, *a fiatalok munkanélkülisége a társadalom egyik legjelentősebb problémája lett*. A munkanélküliség elleni küzdelemben a szakemberek számára egyértelművé vált, hogy az oktatásnak és a képzésnek megkülönböztetett szerepe van a foglalkoztatási gondok megoldásában. Tartós, hosszabb távon is fennmaradó eredményeket csak a munkaerő magasabb szintű képzettsége eredményezhet. A statisztikai adatok azt bizonyították, hogy a munkanélkülivé válás és a szakképzettség között oksági összefüggés van. A 10. táblázat adatai jól szemléltetik, hogy a foglalkoztatottak dominánsan szakképzettséggel rendelkezők voltak.

Figyelemreméltó adat, hogy a munkanélküliek között is jelentős arányban voltak szakképzettséggel rendelkezők. A munkanélküliek 38,8%-a szakmunkásképzőben vagy szakiskolában szerzett szakképzettséget (11. táblázat). Ennek magyarázata az iskolarendszerű szakképzés rugalmatlanságában keresendő, a kínálatot nem hozták szinkronba a kereslettel. Még az 1994/95-ös tanévben is iskoláztak be olyan – például kohóipari, öntödei, bányászati, gépipari – szakokra, amelyekre már biztosan nem volt munkaerő-piaci érdeklődés, elhelyezkedési lehetőség.

Természetesen önmagában az oktatás és képzés nem oldja meg a gazdaság teljesítőképességének, versenyképességének, és hatékonyságának fokozását, már csak

11. táblázat
A munkanélküliek összetételének alakulása a legmagasabb iskolai végzettség szerint 1995 és 2000 között (%)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Általános iskola 8 osztályánál kevesebb	4,1	4,9	4,4	4,5	3,1	2,7
Általános iskola 8 osztálya	34,9	32,9	36,5	34,6	31,2	30,0
Szakközépiskola és szakiskola	36,7	36,5	35,8	34,4	38,7	38,8
Gimnázium	7,9	8,6	8,7	9,8	8,9	7,7
Szakközépiskola	12,4	12,9	11,7	13,1	14,9	16,9
Főiskola	3,0	2,7	2,0	2,5	2,3	2,7
Egyetem	1,1	1,4	0,8	1,2	0,9	1,2
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 1994–2001

azért sem, mert az oktatás és képzés maga is több megoldandó problémával küzd. Az oktatás alapvető kérdése, hogy milyen módon képes alkalmazkodni a modern kor kihívásaihoz: a technológia, az információcsere és az emberi kapcsolatok világ-méretűvé válásához, „globalizációjához”. De az oktatás, képzés modernizációjának megvalósítása is nehézségekbe ütközik, mert igen nehéz prognosztizálni – különösen gyors gazdasági változások időszakában – akár a rövid távú jövő gazdaságának szakember igényeit. Mivel a kiképzések és átképzések időigényesek, évekkel előre kellene pontosan ismerni, hogy milyen szakemberre, milyen arányban lesz szükség. Ezt nem könnyű megbecsülni. További társadalmi veszélyt jelent, hogy a leszakadó csoportok újratermelődnék, azaz a csoportok zárttá válnak, és a társadalom ilyen módon tartós rétegekre különül (Oktatási Minisztérium 2006).

1.2.3. Demográfiai jellemzők

A gazdasági változásokra a demográfiai tényezők meghatározó hatást gyakorolnak. Sokat számít a lakosság kor szerinti megoszlása, egészségi állapota, és a népesség iskolai végzettsége, szakmai képzettsége is. A demográfiai jellemzők és folyamatok hatással vannak a munkaerőpiacra, az oktatási szerkezetre, az egészségügy és társadalombiztosítás struktúrájára.

A piaccgazdaságra való áttérés okozta gazdasági problémákat (gazdasági szerkezetváltás, foglalkoztatási jellemzők átalakulása) fokozták a demográfiai tényezők is. Az 1980-as adatokhoz képest 1990-re 3%-kal csökkent Magyarország állandó népessége. Ez 2001-ig további 17%-kal folytatódott. Több európai országhoz hasonlóan Magyarország társadalma is *előregedő társadalom* (12. táblázat). Évről

12. táblázat
A népesség száma korcsoportonként a népszámlálás éveiben (fő)

	1980	1990	2001
14 év alatti	2 341 173	2 130 549	1 694 936
15–24 év közötti	1 464 409	1 445 509	1 477 911
25–64 év közötti	5 454 435	5 424 843	5 479 218
65–74 év közötti	963 609	797 450	927 644
75 év felett	485 837	576 472	618 606
Összesen	10 709 463	10 374 823	10 198 315

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013

13. táblázat
A népesség iskolai végzettség szerinti megoszlása 1980-2001 között (%)

	1980	1990	2001
Általános iskola 8 évfolyamnál alacsonyabb	29,2	14,4	4,1
Általános iskola 8 évfolyam	35,4	37,1	30,6
Középiskolai érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	9,9	16,1	23,5
Érettségi	17,9	21,0	27,6
Főiskola, egyetem	7,6	11,5	14,3
Összesen	100	100	100

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013a

évre egyre kevesebb gyermek születik,¹⁴ a nők az egzisztencia-, karrierteremtés utánra helyezik a gyermekszülés időpontját, és egyre több fiatal képzei el életét gyermek nélkül. A munkaképes korosztály csökkenésével kevesebb a rendelkezésre álló potenciális munkaerő.

Pozitív folyamat, hogy Magyarország népességének iskolai végzettségi aránya jelentősen megnőtt 1980 és 2001 között. Az általános iskolai végzettséggel sem rendelkezők aránya 29,2%-ról 4,1%-ra csökkent, a szakmai végzettségűek 23,5%-ra, a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők aránya 14,3%-ra növekedett (13. táblázat).

A politikai és gazdasági átalakulás folyamata együttesen a társadalmi viszonyokban nagy mértékű változásokat hozott. Ezek kiemelten jelentős alkalmazkodási,

14 1980-ban 148673, 1990-ben 125749, 2000-ben 97597 gyermek született Magyarországon a KSH adatai szerint

adaptációs képességet követeltek mindazoktól, akik nem csupán túlélni, átvészelni akarták és tudták az átmenet időszakát, de képesek voltak kihasználni a rendszerváltás nyújtotta új lehetőségeket. A társadalom nagyobbik része erre nem volt képes.

1.3. A rendszerváltás hatása az oktatásra

Az oktatás és képzés funkciójában 1989 után jelentős változások történtek, s az egész oktatást átfogó globális problémák jelentkeztek. A technika fejlődése, a piacgazdaság átalakulásával járó nagyarányú munkaerő-átrendeződés és a munkanélküliség tömeges megjelenése, az iskolarendszer reformja, a domináló értékrendszer átalakulása radikális változásokat indított el az oktatás teljes vertikumában. Felértékelődött és átszerveződött a továbbképzés és az átképzés, módosult az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli oktatás viszonya. Magyarországon a politikai és gazdasági rendszer gyors átalakulása minden társadalmi-gazdasági alrendszert, folyamatot érintett. Kiemelt kérdés volt ebben a folyamatban, hogy az oktatás és a képzés – ezen belül elsősorban a szakképzés – milyen mértékben tudja követni a gazdaság szerkezetének a változásait, tud-e olyan módosításokat befogadni, amelyek előremutatóak és segítik a jövő gazdaságának a fejlődését is. E vonatkozásban két kérdés volt kiemelkedő jelentőségű. Az egyik, hogy a szakmák, illetve a szakképesítések struktúrája megfelel-e egymásnak, valamint a jövő követelményeinek? A másik problémakör pedig az volt, hogy a képzés tartalma és módszerei tudják-e majd követni a strukturális módosításokat? További kérdés volt, hogy a tanulók oktatási-képzési igényei összhangban vannak-e a gazdasági, és az oktatáspolitikai trendekkel (Zachár 1999).

A gazdasági rendszerváltás alapvetően új kihívás elé állította a magyar társadalom munkaképes tagjait. Alapvető elvárás lett, hogy munkaerejükkel, szaktudásukkal, műveltségükkel és tanulási képességükkel meg tudjanak felelni a piacgazdaság új, és gyorsan változó követelményeinek. Nem csak a tömeges munkanélküliség tartós jelenléte, az újra-elhelyezkedés nehézsége okoz gondot az egyén számára, hanem munkahelye megtartása is (Zachár 2003). Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a társadalmi előrejutásban a *tudás* és a *szakképzettség* az egyik legfontosabb meghatározó elem, amelyhez viszont a társadalom tagjai nem egyformán képesek „hozzájutni”. Ez vagyis a lehetőség különbsége az embereket eltávolítja egymástól. Az ilyen folyamatok pedig a társadalom tartós rétegződéséhez vezethetnek. Az egyik társadalmi csoport mindig képes lesz a mindenkor szükséges tudás önálló megszerzésére, illetve a fejlődéshez szükséges folyamatos alkalmazkodásra, a másik csoport viszont csak segítséggel vagy még azzal sem lesz képes tanulni és a korral lépést tartani. Ezt a nem kívánatos rétegződést elsősorban az oktatás és a kép-

zés kiterjesztésével, eredményességének fokozásával lehet megakadályozni, illetve csökkenteni. Ehhez elengedhetetlen az emberek – a „humán erőforrás” – egész életpályáján át tartó aktív részvétele, tanulása (Munkaügyi Minisztérium 1996).

Vizsgálatunk fókuszában a felnőttképzés áll, ugyanakkor nem tekinthetünk el az iskolarendszerű oktatás rövid elemzésétől. Az iskolarendszer funkcionális működése vagy éppen funkciózavarai, illetve az iskolarendszerből kibocsátott fiatalok mennyiségi és minőségi összetétele hatással voltak a felnőttképzés rendszerére, fejlődésére.

1.3.1. Az oktatási rendszer jogi szabályozása, szerkezeti átalakulása

A gazdasági–társadalmi változások szükségszerűen magukkal hozták az oktatási rendszer változásait is. A vizsgált időszakban az oktatási szerkezet változásának alapvető eleme a jogi szabályozás. A rendszerváltást követően a 1993-as év mérföldkő volt a magyar oktatáspolitikában. Újraszabályoztak minden oktatási alrendszert. A törvénycsomag az oktatásról szóló 1985. évi I. törvényt váltotta fel (ez még kiterjedt a teljes oktatási vertikumra, azaz a közoktatást, szakképzést és felsőoktatást együttesen szabályozta). A 1993. évi törvénycsomag három törvényből állt, amely önállóan kezelte az egyes oktatási szektorokat. Az új törvények részletesen meghatározták az alap-, közép-, és felsőfokú oktatás jogi kereteit. Ebben az időszakban a felnőttképzést még nem ítélték meg olyan társadalmi fontosságúnak, mint a közoktatást, felsőoktatást, szakképzést, ezért ennek a szektornak a szabályozása majdnem egy évtizedet késett az említett jogszabályok megalkotásához képest.¹⁵

Az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény volt az első olyan törvény, amely vállalkozott arra, hogy átfogja a közoktatás teljes intézményrendszerét. Az 1993-as közoktatási törvény deklarálta a szabad iskolaalapítást. Ennek legalizálása korábban megtörtént, hiszen a rendszerváltozással együtt járt az akkori oktatási törvény 1990. évi módosítása. Ezzel megnyílt a lehetősége annak, hogy az alapítványok, egyházak, gazdasági társaságok, természetes személyek iskolát alapítsanak. Az általános képzésben új megoldások születtek, mint például a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok, és fokozatosan megjelentek a magániskolák is. Az 1993. évi közoktatási törvény a tankötelezettség alsó határát 6 éves életkorban, felső korhatárát 16 évben határozta meg és a tízosztályos alapképzés meghonosítását tűzte célul. A közoktatásról szóló törvény – összhangban a szakképzési törvénnyel – 16 éves kor utánra (azaz tankötelezettség utánra, amely a 1999. évi törvénymódosi-

15 A jogalkotók azt hangsúlyozták, azért vártak ilyen sokat a törvény megalkotására, mert a rendszerváltást követően is több mint tíz évre volt szükség ahhoz, hogy a szabályozandó terület megfelelően kiforrottá, letisztulttá váljon, ami a törvényalkotás első számú előfeltétele (a törvényhozás további feltételei már ebben az időszakban adottak voltak, így a szervezett törvényhozó apparátus és a fejlett jogtudomány) (Szabó 1998:36).

tással 18 évre¹⁶ emelkedett felmenő rendszerben) helyezte a szakmatanulás kezdetét. Ezzel a korai pályaválasztás kritikus időszaka megnyílt. Fontos szabályozás volt a szakképzés megkezdésének időpontjára vonatkozó passzus. A közoktatásról szóló 1996. évi LXII. törvénnyel módosított 1993. évi LXXIX. törvény 124. § (7) bekezdése értelmében szakképzés csak a tankötelezettségi kor után volt folytatható. „1998. szeptember 1-jétől a szakképzésben résztvevő iskolákban folyó oktatást szét kell választani általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakaszra és szakképesítés megszerzésére felkészítő pedagógiai szakaszra. Ettől az időponttól kezdődően szakképzés kizárólag a tankötelezettség megszűnését, az utolsó középiskolai évfolyamon, illetve az érettségi vizsgát követően indítható új, első szakképzési évfolyamon.” A közoktatási törvény 1999. évi módosítása (1999. évi LXVIII. törvény) változást hozott a *tankötelezettség* és az *ingyenesség* kérdésében is. A törvénymódosítás a tankötelezettség felső határát 18 éves életkorra helyezte. Ez alapján annak a gyermeknek, aki az általános iskola első évfolyamán a tanulmányait az 1998/99. tanévben vagy ezt követően kezdte meg, tankötelezettsége két évvel meghosszabbodott annak a tanévnek a végéig, amelyben betöltötte a tizennyolcadik életévét, illetve tankötelezettsége meghosszabbítható volt annak a tanévnek a végéig, amelyben betöltötte a huszadik életévét. Fontos oktatáspolitikai döntés volt az *iskolai rendszerű nappali tagozatos képzés tandíjmentességének kiterjesztése 23 éves korig*. Az 1999/2000-es tanévtől kezdődően a nappali oktatás keretei között a második szakma megszerzése is ingyenessé vált: „ingyenesen vehető igénybe a nappali oktatás munkarendje szerinti oktatásban az első és a második szakképesítésre való felkészülés” (1993. évi LXXIX. törvény 114 § (1) b. pont). A közoktatási törvény szabályozásai több irányba hatottak. A tízosztályos alapképzés bevezetése, a tankötelezettségi kor megemelése, a szakmatanulás 16 éves kor utánra történő helyezése azt a célt szolgálta, hogy a fiatalok általános ismeretei, kompetenciái magasabb szinten fejlődjenek és elkerülhető legyen a túl korai pályaválasztás. Ezek a törekvések egyben a munkanélküliség ellen is hatottak, hiszen a fiatalok tovább maradtak az iskolarendszerben és később léptek be a munkaerőpiacra.

A magyar *szakképzés*¹⁷ első önálló törvénye szintén 1993-ban született meg.¹⁸ Ez volt az első olyan szabályozás, amely kimondta az első szakma megszerzésé-

16 „A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló tizennyolcadik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható legfeljebb annak a tanévnek a végéig, amelyben a huszadik életévét betölti.” 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 6 § (3).

17 Szakképzésen tágabb értelemben mindazokat az iskolai rendszeren belüli, és azon kívüli képzési formákat értjük, amelyek valamilyen, a munkaerőpiacon elismert képesítéseket nyújtanak. A fogalmat sokan leszűkítik az iskolai rendszerű szakképzésre, valamint az Országos Képzési Jegyzékben (továbbiakban OKJ) meghatározott szakképesítések körére. Ennek elsősorban praktikus okai vannak, hiszen évtizedeken keresztül az iskolai rendszerű szakképzést jelentette, ez volt a domináns, az OKJ pedig az állam által »

hez kapcsolódó állami garanciák rendszerének fontosságát. E törvény hatálya alá tartozott minden iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzés. Szabályozta azok intézményi, irányítási, vizsgáztatási, képzés szervezési és finanszírozási feltételeit. Az oktatásirányítás – és az 1993-ban megszületett szakképzési törvény – német mintára *a duális képzés meghonosítását preferálta*, vagyis arra számított, hogy a gazdaság jelentősen kiveszi a részét a szakmai gyakorlati képzésből. Ehelyett a gazdasági rendszerváltás szakképzésre gyakorolt hatásai közül a legszembetűnőbb a szakmai *gyakorlati képzés válságba kerülése* volt. A korábbi szocialista nagyüzemek összeomlásával megszűnt a gyakorlati képzés bázisának számottevő része. Az 1990-es évek elején újonnan létrejövő vállalkozások pedig nem tudtak és nem is akartak teljes értékű partnerei lenni az iskoláknak a gyakorlati képzés problémáinak megoldásában (Polónyi–Tímár 2001). Az iskolák számára két lehetőség kínálkozott: egyrészt igyekeztek minél több magánvállalkozással együttműködési szerződést kötni az egyes szakképesítések gyakorlati képzésének lebonyolítására, másrészt különféle támogatási forrásokkal *saját tanműhelyeket* hoztak létre. Az 1990-es évek közepétől pozitív változás következett be a gazdaságban, és ez éreztette hatását a szakmai gyakorlati képzésben is. A vállalkozások nem csak több pénzt fizettek be a szakképzési alapba, de szívesebben vettek részt a szakmai gyakorlatok lebonyolításában is. Ezt igazolja Fehérvári és Györgyi kutatása, akik azt vizsgálták, hogy a szakképzés és azon belül a gyakorlati képzés mennyire igazodik egy modern gazdaság elvárásaihoz (Fehérvári–Györgyi 2000). Kutatásuk egyik eredményeként az igazolódott, hogy *a gyakorlati képzés szerkezete összefügg az adott régió általános gazdasági helyzetével*.

Magyarországon a szakképzés fejlődése a *szakközépiskolák presztízsének növekedése* felé mozdult el. Ennek egyik oka az volt, hogy a szakmai képzés mellett a szakközépiskola erősítette az általánosan képző jellegét. E folyamatra több tényező hatott. Elsőként a tankötelezettség kiterjesztése, majd a szakképzésnek a tankötelezettségi korhatár utánra helyezése, valamint az úgynevezett világbanki iskolai program, amely a szakképzés egészére hatást gyakorolt. A világbanki szakképzési modell az 1990-es években közel 400 középiskolát érintett közvetlenül. A 2 + 2 + 2 képzési típusban a kétéves általános alapozó szakaszt egy kétéves szakmai alapozó

« elismert szakképesítéseket tartalmazza, elsősorban ezen képesítéseknek van munkaerő-piaci presztízsük. A szakképzés az OKJ-ben meghatározott szakképesítések esetében a szakképesítésért felelős miniszter által meghatározott szakmai követelmények szerinti szakmai elméleti és gyakorlati képzés. A tanulás célja lehet valamilyen szakképzettség vagy hasznos szakmai tudás megszerzése, felsőfokú továbbtanulás vagy arra való felkészülés. A képzések folyhatnak iskolai rendszerben vagy iskolarendszeren kívül, tanfolyami vagy távoktatásos formában. A továbbiakban a szakképzésen az OKJ-ben szereplő képesítések megszerzésére irányuló iskolai rendszerű és iskolai rendszeren kívüli képzést értjük.

18 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről

zó szakasz követte. A negyedik év után kezdődött a szűkebb szakmai specializáció, tehát a tényleges szakmai képzés. A program iskolai bevezetésére 1993 szeptemberében került sor. 1995 végére világbanki támogatással 79 iskola, 169 szakmacsoportjában, míg később Phare-segéllyel 21 iskola, 21 szakmacsoportjában folyt képzés. A program első körben 1996-ban zárult, de 1998-ban második alkalommal is meghirdették a pályázatot.

A szakközépiskolák diverzifikációján túl új jelenség volt, hogy a szakmunkás-képző iskolák – tanulóik létszámának szinten tartása érdekében – szakközépiskolai osztályokat is indítottak, így létrejöttek a *vegyes iskolák*. A tankötelezettségi kor kiterjesztésével a középfokú képzésben az általános képzés aránya vált dominánssá és maga a szakmai képzés – eltekintve az első szakképesítés megszerzésétől – egyre inkább kikerült az iskolai rendszerből és jellemzően felnőttképzési keretek között folyt.

Míg a kilencvenes években a szakközépiskolába járók létszáma jelentősen emelkedett, addig a szakmunkásképzésbe belépők száma folyamatosan csökkent (14. táblázat).

14. táblázat
A közoktatásban és az iskolarendszerű szakképzésben résztvevők száma
az összes tagozaton 1980 és 2000 között (fő)

	Általános iskola	Szakmunkás-képző/Szakiskola	Speciális szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
1980/81	1 213 404	166 740	1 119	124 618	208 952
1990/91	1 177 612	222 204	3 152	142 247	217 787
1995/96	992 766	172 599	5 367	186 671	261 838
1996/97	980 522	158 407	5 363	189 963	272 207
1997/98	976 566	143 911	5 260	194 841	279 801
1998/99	976 342	128 203	4 420	201 802	289 259
1999/2000	972 901	117 038	4 642	208 570	296 753

Forrás: Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2011:16

A szakiskolák életében a legjelentősebb változás az volt, hogy 1998 óta a *korábbi hároméves képzés négy évre bővült*, 2 + 2-es szerkezetben. Az alsóbb évfolyamokon a közismereti tárgyak dominanciája után, az adott szakma elsajátítása a 11–12. évfolyamon történt. Az 1990-es évek végén elérkezett a szakmunkásképzés tartalmi reformjának az ideje, de az érdemi megújulás tulajdonképpen elmaradt. Hiába találták ki az újítás kereteit, – így a szakképzés megkezdésének 16 éves kor utánra történő halasztását és különösen a munkavégzésen alapuló gyakorlat megtiltását

a 11. évfolyamot megelőzően – a 9–10. osztályban az ott megjelenő réteg számára adekvát képzési formát és tartalmakat nem dolgoztak ki (Mártonfi 2003).

A gazdasági szerkezet átalakulásával az állami nagyiparra alapozott szakmunkásképzés üzemi gyakorlóbázisai fogyatkozni kezdtek, illetőleg világossá vált, hogy a korábban tömegesen, de alacsony színvonalon képzett nagyüzemi szakmunkásképzés kora lejárt. Az általános iskolában kudarcot megélt, hátrányos helyzetű gyerekek már a szakmunkásképző iskolák számára is problémát jelentettek. Az oktatási kormányzat és az e gyermekcsoporttal kapcsolatban lévő intézmények számára az is egyértelmű volt, hogy korai kimaradásuk az iskolarendszerből a társadalmi marginalizálódásnak veszélyét rejti. Ez a jelenség viszont az évek multával nagyobb terheket ró majd a társadalomra, mint amennyibe a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására és felzárkóztatására tett pedagógiai kezdeményezések támogatása kerülne. Ebből a megfontolásból született az az oktatási forma, amelyet *speciális szakképzésnek* neveztek. A speciális szakképzés 1990-es bevezetését sem viták, sem kísérletek, sem igényfelmérés, sem előkészítő munka nem előzte meg. A képzés célja: „Az elméleti ismereteket kevésbé igénylő szakokon, szakmákban, továbbá betanított munkakörökben való elhelyezkedést elősegítő szakképzést nyújt, illetőleg felkészít az életkezdesre, a családi életre” (Andor–Liskó 1999: 66–69). A speciális szakképzés nem készített elő további oktatási formákra, további tanulásban való részvételre, a munkaerőpiacra való kilépést segítette elő.

Az 1990-es évek elején az iskolai rendszerű szakképzés tehát a középfokú oktatási intézményekben, a szakközépiskolákban, a szakmunkásképző iskolákban és a szakiskolákban folyt. Az oktatott szakképesítéseket az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék, illetve a szakiskolákban oktatható szakokról szóló jegyzék, valamint a technikus szakokról szóló jegyzék tartalmazta.

Az Országos Képzési Jegyzék – az állam által elismert szakképesítések jegyzéke – először 1993 végén, a szakképzési törvény rendelkezésének értelmében jelent meg, és a Magyarországon hivatalosan megszerezhető szakképesítések regisztere. Az Országos Képzési Jegyzék összeállítása (továbbiakban OKJ) jelentős állomás volt a szakképzés történetében, mert megszületett egy országos érvényű és egységes struktúra, amellyel megszűnt a korábbi szakképzési rendszer széttagoltsága. A 7/1993. (XII. 30.) MüM rendelettel kiadott OKJ törvényi fontosságúvá, a szakképzési rendszer megújításának és folyamatos változásának alapidokumentumává vált (Benedek 2003). A szakképzési törvénnyel egyidejűleg megjelentek a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményei,¹⁹ elkészültek a központi programok, biztosítva ezzel a szakképesítéseket igazoló bizonyítványok egyenértékűségét.

19 A szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről szóló 10/1993. (XII. 30.) MüM rendelet

A magyar szakképzési struktúra kvalifikációs struktúra, amely összekapcsolja egyrészt, az állam által elfogadott szakképesítéseket, másrészt előírja, hogy az egyes szakmákhoz képzések szükségesek. Az OKJ ennek a kvalifikációs eljárásnak egyik mozzanata (Benedek 2003). 1998. szeptember 1-től szakképzést csak az OKJ-ban szereplő szakmák megszerzésére lehetett indítani. Az OKJ megjelenése hatott az iskolaszervezetre, mivel megváltoztak a képzésben való részvétel feltételei, és ez mind a tanulói igényeket, mind az oktatási kínálatot befolyásolta.

Az OKJ szerkezetét a szakképzési törvény írta elő. Eszerint tartalmaznia kellett a szakképesítés azonosítószámát, a szakképesítés megnevezését, az OKJ-ba kerülés évét, az iskolai rendszerű képzés időtartamát, az elméleti-gyakorlati órák arányát, a szakképzés megkezdéséhez szükséges iskolai előképzettséget, a szakmai és vizsgázási követelményrendszer meghatározására feljogosított miniszter megnevezését.

A szakképzés közvetlen hatással van a gazdasági fejlődésre, az egyéni életutakra, az életminőségre, a személyes és társadalmi felemelkedésre, a szakmastruktúra korszerűsítése tehát elengedhetetlen feladat. A változó igényeknek megfelelően a szakképzés átalakítása, megújítása folyamatos, napjainkban is tart. A gazdaságban bekövetkező változások szükségessé tették az OKJ folyamatos felülvizsgálatát és módosítását, ezért a gazdasági szerkezetváltással összefüggő folyamatok eredményeképpen kiadása óta a jegyzéket többször módosították. Elavult szakmák kerültek ki belőle és újak kerültek bele. Ezt a mozgást mutatja a 15. táblázat. Bár folyamatosan voltak módosítások, radikálisan csak 2001-ben – 934-ről 812-re – csökkent az OKJ-ban szereplő szakmák száma.

15. táblázat

Az OKJ-ban szereplő szakképesítések számának alakulása 1993 és 2001 között (db)

Év	Összes szakképesítés száma	Új szakképesítések száma	Összevonás miatt kikerült szakképesítések száma	Kikerült szakképesítések száma
1993	955	955	–	–
1995	896	6	49	16
1996	933	39	–	2
1997	943	18	–	8
1998	950	7	–	–
1999	951	24	–	23
2000	934	15	2	30
2001	812	31	42	111

Forrás: Nemzeti Szakképzési Intézet 2006.

Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés gondolata már az 1990-es évek elején felmerült, már az 1992-ben elkészült felsőoktatási stratégiai tervben szerepelt. Az 1993. évi felsőoktatási törvénybe azonban nem került bele. Végül a felsőoktatási törvény 1996. szeptemberi módosítása hozta létre az akkreditált felsőfokú szakképzést. Ezzel az egyetem és a főiskola mellett a felsőfokú képzés új típusa jelent meg Magyarországon. A képzés az 1998/99-es tanévben indult meg, mintegy 1000 hallgatóval. A képzést indító évfolyam 2000 nyarán végzett. A 2001/2002-es tanévben 4475 hallgatója volt ennek a képzési formának (Központi Statisztikai Hivatal 2013b). Ez az úgynevezett post-secondary képzési szint érettségire épült ugyan, de nem érte el a teljes felsőfokú szakképzettséget, sem a főiskolai, sem az egyetemi képzettséget. A felsőfokú szakképzés külföldön hatékonyan működik, és Magyarországon is vannak történelmi hagyományai, hazánkban mégsem hódított teret. Többszöri átalakításon ment keresztül, de ebben a képzési formában mindössze néhány ezer körüli volt a hallgatói létszám. Bevezetését alapos szakmai viták előzték meg. Ennek ellenére vagy talán éppen emiatt, sokáig nem volt törvényileg szabályozva Magyarországon a félfelsőfokú szakképzés. Ezt az okozhatta, hogy ütköztek a közoktatási, felsőoktatási és szakképzési intézmények érdekei, és figyelembe kellett venni az akkorra már kialakult törvényi szabályozásokat is. Végül az 1997 márciusában hozott kormányrendelet (45/1997. (III. 12.) határozata zárta le a vitát. Ez alapján az akkreditált felsőfokú szakképzés felsőoktatási intézményekben vagy velük kötött megállapodás alapján szakközépiskolákban folytatható, államilag finanszírozott képzésben. A résztvevők jogai és az őket terhelő költségek a nappali tagozatos iskolai rendszerű képzésben résztvevőkével azonosak voltak. Az 1997 márciusában hozott 45/1997 (III. 12.) kormányrendelet alapján, 1998-ban tehát új színfoltként jelent meg az iskolarendszerű szakképzés palettáján, az úgynevezett „félfelsőfokú” képzés. Visszatekintve az elemzők legtöbbje ma mégis úgy vélekedik, elindítása – az alacsony részvételi hajlandóság miatt – nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket.²⁰

Az 1990-es években a *felsőoktatást* leginkább a hallgatói létszám expanziója és a képzési helyek számának növekedését követő integráció jellemezte a leginkább. A rendszerváltást követő első néhány évben az oktatási piac bővülése új szereplők megjelenését hozta magával, a felsőfokú képzést nyújtó intézmények és képzési helyek száma gyorsan emelkedett. 1980-ban 57, 1990-ben 77, 1995-ben 90 volt a felsőoktatási intézmények száma. Az 1990-es években a hallgatói létszám is jelentősen növekedett. Az 1999/2000-es tanévben háromszor többen tanultak a felsőoktatásban, mint 1990-ben (16. táblázat).

20 Az AIFSZ bevezetésének első tapasztalatairól Hrubos Ildikó és Polónyi István munkái adnak áttekintést: Hrubos–Polónyi 2000 és Hrubos 2002.

16. táblázat

A felsőoktatásban tanulók száma 1980 és 2000 között (fő)

	Összesen	Nappali tagozaton
1980/81	50 899	31 942
1990/91	52 660	37 409
1995/96	103 124	68 468
1996/97	114 498	75 564
1997/98	137 604	81 816
1998/99	151 471	88 917
1999/2000	164 572	94 850

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013b

A változások új szabályozást tettek szükségessé, ezért 1993-ban megalkották a LXXX. felsőoktatási törvényt. Hatálya kiterjedt az állami és az államilag elismert, de nem állami (egyházi, magán, alapítványi) felsőoktatás egészére. A törvény alapja az intézményi autonómia volt, a központi felvételi eltörlésével pedig minden érettségizett számára hozzáférhetővé tette a felsőoktatásban való részvételt. Nem sokkal később, az 1999. évi LII. törvény alapján sor került a felsőoktatási intézményrendszer átalakítására is. A 2000/2001. tanévben végrehajtott, állami egyetemeket és főiskolákat érintő szervezeti integráció következtében a felsőoktatási intézmények száma 90-ről 62-re csökkent.

1.3.2. A felnőttképzési rendszer jellemzői az 1990-es években

Jog-irányítás-intézményrendszer-részvételi adatok-finanszírozás

Hazánkban a rendszerváltást követően kialakult foglalkoztatási krízist, és a tömeges munkanélküliséget feltétlenül orvosolni kellett. A problémákat részben passzív, részben aktív foglalkoztatáspolitikai eszközökkel kezelte a kormány. Az oktatási törvényeket megelőzve, már az 1990-es évek elejére létrejött az a szükséges jogszabályi háttér, amely megalapozta az új munkaerő-piaci képzési rendszer megteremtését és működtetését. Átvették a fejlett országokban többé-kevésbé bevált foglalkoztatáspolitikai intézmények gyakorlatát, majd az aktív munkaerő-piaci politikák OECD-országokban bevált elemeinek adaptációja indult meg (Benedek 1997:26).

A képzési piac liberalizálódásával teret nyert az iskolai rendszeren kívüli képzés és profitorientált oktatási vállalkozások jöttek létre. A piacgazdaság formálódásával együtt átalakult a munkaerőpiac és az ahhoz szorosan kapcsolódó szakképzési rendszer.

A munkaerő-piaci szakképzésben a rendszer feladata, hogy a munkaerőpiac és az oktatás-képzés szoros és folyamatos kapcsolatát biztosítsa. A munkaerőpiac a

gazdaság és a társadalom átalakításával szinkronban változik, és egy hatékonyan működő adaptív szakképzési rendszert feltételez (OECD 1999). Hazánkban is ennek az egymásra ható átalakulási folyamatnak a részeként formálódott a munkaerő-piaci szempontokat figyelembe vevő képzési rendszer.

Célja, hogy magalapozza az élethez, a munkához szükséges általános ismereteket, segítse a konkrét szakmaszerzést, lehetővé tegye a folyamatos szakmaváltást, és biztosítsa a piac igényeinek megfelelő, konvertálható szakmai tudást. A munkaerő-piaci képzések körébe tartoznak a foglalkoztatáshoz, a munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges képzések, függetlenül attól, hogy szakközépiskolai keretek között, duális rendszerben vagy az iskolai rendszeren kívüli képzésben nyújtják-e a szükséges és a munkaerőpiac aktualitásának megfelelő tudástartalmat. Vonatkozik ez az ifjúsági és felnőttképzésre is.

Az iskolai rendszerű szakképzés az ismert problémák miatt általában nagyon merev, és emiatt csak nehezen és szűk területen képes a gazdaság igényeinek megfelelő képzést folytatni. A különböző életkorú és eltérő tapasztalatokkal rendelkező hallgatók-felnőttek sajátos igényeit is kezelni képes kompetenciaelvű szakképzési rendszer működtetése ezért az iskolai rendszeren kívüli szakképzés feladata (Udvardi–Lakos 2005).

A felnőttképzési tevékenység törvényi *szabályozására* csak 2001-ben került sor. 1990 és 2001 között azonban számos jogszabály tartalmazott közvetlen vagy közvetett előírást az iskolarendszeren kívüli képzésre vonatkozóan. A rendszerváltás utáni képzések szervezését, minőségét és hatékonyságát szabályozó és segítő jogszabályok közül ki kell emelnünk a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvényt. Ez a munkaerőpiac szemszögéből rendelkezett a munkanélküliek, valamint a munkanélküliséggel fenyegetettek át-, illetve továbbképzéséről, taxatív felsorolva, milyen esetekben támogatható a felnőttek képzése. Rendelkezései széles piacot teremtettek az állami források biztosításával az egyre nagyobb számban létrejövő, felnőttképzéssel foglalkozó oktató, képző vállalatok számára (Mátyus–Piros–Meskóné–Váradi 2006:3).

Meg kell említenünk továbbá az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvényt is. Igaz, hogy ez a fejezet az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésről szól, mégis, a többször módosított közoktatási törvény két tekintetben is fontos a vizsgált témánk szempontjából. Az iskolai rendszerű felnőttoktatást ugyanis ennek a köznevelési törvénynek a 78 §-a szabályozta. A törvény lehetővé tette az alap- és középfokú felnőttoktatást, mégpedig kizárólag iskolarendszerű képzési formában a nappali, esti, levelező vagy más sajátos (például távoktatás) munkarend szerint. Az így szervezett felnőttoktatás arra ad lehetőséget, hogy a felnőttek az iskolai évek alatt elmaradt tudásukat pótolni tudják, és a tanköteles korban megszerzett bizonyítvánnyal egyenértékű iskolai végzettséget szerezhessenek. A másik fontos tényező, ami miatt ezt a

törvényt meg kellett említenünk, az a tankötelezettség kérdése, ugyanis a felnőttképzésben csak a tankötelezettségi kor után lehet részt venni. Ez a törvény meghatározta azokat az életkori és egyéb kritériumokat, (például tankötelezettség megszűnése) amelyek feltételei lettek a felnőttoktatásban való részvételnek.²¹ A közoktatási törvény rendelkezett továbbá arról is, hogy a felnőttoktatás „megvalósítása” kinek a feladata. A jogszabály ezt alapvetően a megyei önkormányzatok, továbbá a fővárosi önkormányzat hatáskörébe rendelte (1993. évi LXXIX. törvény 86. §).

A rendszerváltás után a befejezett általános iskolai végzettség megszerzésére irányuló alapiskolai oktatásban folyamatosan csökkent a részvétel. Ez összefüggésbe hozható az iskolai végzettség általános növekedésével. 1990-ben a 25–64 éves népesség 14,4%-a nem fejezte be az általános iskolát, 2001-re azonban ez az arány már csak 4,1% volt. A középiskolai szintű felnőttkori tanulás kismértékű, de egyenletes

17. táblázat

Az iskolarendszerű felnőttoktatásban résztvevők alap, közép és felsőfokú szinten 1990 és 2000 között (fő)

Tanév	Tanuló/hallgatói létszám		
	Általános iskola	Középiskola	Felsőoktatás
1990/91	11 536	66 495	31 775
1991/92	11 724	64 360	31 499
1992/93	10 944	70 243	33 492
1993/94	8 982	75 277	39 320
1994/95	6558	81 204	51 093
1995/96	5 205	74 704	62 589
1996/97	4 099	74 653	69 272
1997/98	3 165	78 292	97 789
1998/99	3 016	84 862	111 214
1999/00	3 146	88 462	128 048
2000/01	2 940	81 700	143 413

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2012

21 (1) „Az, aki nappali rendszerű iskolai oktatásban nem tud, vagy nem akar részt venni, attól a tanévtől kezdve, amelyben a tizenhatodik (majd 1998-tól tizennyolcadik) életévét betölti, a munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) kezdheti meg, illetve folytathatja tanulmányait.

(2) Az iskolai tanulmányok attól az évtől kezdődően, amelyben a tanuló nyolc évfolyamos általános iskola esetén tizenhetedik, középiskola és szakiskola esetén huszonharmadik életévét betölti, kizárólag felnőttoktatás keretében folytatható”. (1993. évi LXXIX. törvény 78. § (1)-(2))

növekedést mutatott 1999-ig. A felsőoktatásban való részvétel a levelező tagozaton ugyanakkor robbanásszerűen megnövekedett. 2000-ben az 1990 évi részvételhez képest több mint négyszeresére nőtt a részidőben felsőoktatási tanulmányokat folytató felnőttek száma (17. táblázat).

A következő fontos jogszabály a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény. Ez főszabályként az iskolarendszerű képzést érintette, azonban az iskolarendszeren kívüli szakképzés megkezdésére, illetve folytatására is adott felhatalmazást a felsőoktatási intézmények számára (1993. évi LXXX. törvény 7. § (9) bekezdés). Az ilyen képzéshez azonban – a finanszírozás tekintetében – az állam nem járult hozzá. Költségtérítéses, illetőleg vállalkozási tevékenység formájában volt szervezhető.

Az 1993. szeptember 1-jétől hatályba lépett 1993. évi LXXVI. évi szakképzési törvény – igaz, hogy csak a szakképzésre vonatkozóan – konkrét előírásokat fogalmazott meg az iskolarendszeren kívüli képzésre. A törvény ötödik része, az 52–53. §²² tartalmazta az iskolarendszeren kívüli szakképzésre vonatkozó szabályozá-

22 52. § (1) Az iskolarendszeren kívüli szakképzésben csak olyan személy vehet részt, aki a közoktatási törvényben előírt tankötelezettségének eleget tett.

(2) Az iskolarendszeren kívüli szakképzésben részt vevővel a szakképzést szervező képzési szerződést köt.

(3) A képzési szerződésben meg kell határozni

a) a képzéssel megszerezhető szakképesítést, illetőleg az elsajátítandó ismereteket;

b) a képzés és a vizsga szervezésének formáját;

c) a képzés helyét, időtartamát és ütemezését;

d) a képzési díjat – ideértve a vizsgadíjat – és viselésének módját;

e) a résztvevő mulasztásának következményeit.

(4) A képzési szerződést írásban kell megkötni, amelyet a szakképzést folytató intézmény öt évig megőriz.

(5) Az iskolarendszeren kívüli szakképzés indításáról, a képzéssel megszerezhető szakképesítésről, valamint a vizsga eredményéről a szakképzést folytató intézmény tájékoztatni köteles a székhelye szerint illetékes megyei (fővárosi) munkaügyi központot.

53. § (1) A külön törvényben meghatározott munkaerőfejlesztő és -képző központ (a továbbiakban: képző központ)

a) szakképzést folytat, szervez;

b) meghatározza az általa szervezett szakképzésben való részvétel feltételeit, az OKJ-ben meghatározott szakképesítések kivételével;

c) vállalkozói képzést folytat, tanácsadást és szolgáltatást nyújt;

d) közreműködik a szakképzést folytató intézmények szakembereinek továbbképzésében;

e) a képző központ iskolai fenntartójával kötött megállapodás alapján részt vesz az iskolai rendszerű gyakorlati képzésben;

f) módszertani- és vizsgaközpontként működik;

g) munkaerőpiaci és pedagógiai szolgáltatásokat nyújt.

(2) A képző központ szakmai irányításának segítésére, a regionális képzési érdekek összehangolására a képző központot létesítő szervezetek felügyelő tanácsot hozhatnak létre.

(3) A felügyelő tanács

a) javaslatot tesz a regionális munkaerőpiaci igények alapján a képző központ szakmai profiljára;

b) figyelemmel kíséri és értékeli a képző központ működését és gazdálkodását, erről tájékoztatja a létesítő szervezeteket, az OKT-t és az illetékes munkaügyi tanácsot;

c) véleményezi a képző központ éves költségvetését.

sokat. A szakképzési törvény az iskolarendszeren kívüli szakképzésbe bevezette a *képzési szerződés*²³ intézményét, amely a későbbi felnőttképzési törvénynek is fontos tartalmi szabályozó eleme lett. A jelzett törvény előírta, hogy az iskolarendszeren kívüli szakképzés indításáról, a képzéssel megszerezhető szakképesítésről, valamint a vizsga eredményéről a szakképzést folytató intézmény *tájékoztatni köteles* a székhelye szerint illetékes megyei (fővárosi) munkaügyi központot. Ugyanakkor az iskolarendszeren kívüli képzések szervezését semmiféle *engedélyeztetési eljárás-hoz nem kötötte*. A tanfolyamok szervezését külön rendelkezés nem szabályozta, így korlátozó jogszabály hiányában ilyen képzéseket bárki lebonyolíthatott, mivel arról csak a területileg illetékes megyei/fővárosi munkaügyi hivatalnak kellett bejelentést tenni, statisztikai nyilvántartás céljából.

A képzések, átképzések zömét továbbra is az iskolák vállalták. Érthető ilyen feltételek mellett, hogy rajtuk kívül az 1990-es évek első felében gomba módra szaporodtak a profitorientált magánvállalkozások, amelyek felismerve az oktatásban rejlő lehetőségeket, különböző tanfolyamok szervezésében látták a meggazdagodás útját. Ebből következett, hogy 1994-ben a képzéssel foglalkozó vállalkozások száma hétezer volt. A tanfolyami képzések színvonala nem mindig volt megfelelő, az oktatók sokszor felkészületlenek voltak, figyelmen kívül hagyták a felnőttek oktatás didaktikai alapelveit, és a bizonyítványok kiadása körül is problémák adódtak. A nemkívánatos, negatív elemek kiküszöbölése érdekében szükségessé vált a jogi szabályozás, így született meg a Munkaügyi Minisztérium 2/1997. (I. 22.) számú rendelete a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről, a képzők nyilvántartásba vételéről (Közép-dunántúli Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság 2004). A rendszerváltozást követően ekkor szabályozták először direkt módon a felnőttképzési tevékenységet. A MüM-rendelet az iskolarendszeren kívüli szakképzést folytató intézmények számára előírta, hogy tevékenységüket csak akkor kezdenek meg, illetve folytathatják, ha ezt a szándékukat bejelentik a székhelyük szerint illetékes megyei munkaügyi központnak, és ez a hivatal hatósági nyilvántartásba veszi őket. A nyilvántartásban maradás feltétele volt a felnőttképzési intézmény kétéves tevékenységéről szóló beszámoló elkészítése és megküldése. A rendelet hatására a felnőttképzést folytató intézmények zöme 1998. január 1-jét követően került nyilvántartásba, így a kétéves beszámolók elkészítésére először 2000-ben került sor. A beszámolók tartalma a megelőző két évre vonatkozott. A rendelet a statisztikai adatokat is befolyásolta: a változást tükrözve az 1998–1999 években ugrásszerű adatnövekedés volt tapasztalható.

23 A képzési szerződés az iskolarendszeren kívüli szakképzésben résztvevő és a szakképzést folytató intézmény között jött létre. A képzéssel és a képzéssel megszerezhető szakképesítéssel kapcsolatos szabályozásokat tartalmazta.

A szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről szóló 2/1997. MüM-rendeletet a 45/1999. (XII. 13.) OM-rendelet váltotta fel. Az iskolarendszeren kívüli képzésre vonatkozó külön szabályokat a 19–28. §-ok tartalmazták. Az Oktatási Minisztérium rendelete megerősítette a 2/1997. MüM-rendelet által bevezetett nyilvántartási rendszert. A képző intézmények csak akkor voltak jogosultak iskolarendszeren kívüli szakképzést indítani és folytatni, ha szerepeltek az iskolarendszeren kívüli szakképzést folytató intézmények nyilvántartásában. A nyilvántartásba vételi kérelmet a képző intézménynek a székhelye szerint illetékes munkaügyi központhoz kellett benyújtania. A bejegyzés két évig volt érvényes. A két év letelével az eljárást meg kellett ismételni. Az újbóli kérelemhez csatolni kellett az eltelt két év alatt folytatott tevékenységről készített – a rendelet mellékletében meghatározott tartalmú – beszámolót. Az új szabályozás további tartalmi elemekkel is bővült. Kötelezővé tette a *képzési program* elkészítését. Szakképzési tevékenység megkezdésére kizárólag képzési programmal rendelkező, szakképzést folytató intézmény volt jogosult. A programnak tartalmaznia kellett a képzést végző szervezet adatain kívül például a képzésbe való bekapcsolódás és részvétel feltételeit, a tervezett képzési időt, a tananyag egységeit (moduljait), ezek célját, tartalmát, a megszerezhető kompetenciákat, az elméleti és gyakorlati óraszámokat, a teljesítményt értékelő rendszer leírását, és a bizonyítvány kiadásának feltételeit, valamint más, a képzés minőségére vonatkozó adatokat. Továbbra is megmaradt a képzési szerződés megkötésének kötelezettsége, és a jogszabály rendelkezett az iskolarendszeren kívüli szakképzésben oktatók végzettségének követelményeiről is. Oktatóként csak olyan személy volt alkalmazható, aki középiskolai végzettséggel és az oktatni kívánt szakképesítés szintjének megfelelő szakmai képesítéssel, továbbá legalább hároméves és a szakiránynak megfelelő szakmai gyakorlattal, vagy szakirányú egyetemi vagy főiskolai oklevéllel és szakmai gyakorlattal rendelkezett.

Az 1990-es évek végére tehát *kialakult a felnőttképzési tevékenység jogi szabályozása*. Tehát a fentiek szerint a felnőttképzési tevékenység megkezdését és folytatását nyilvántartásba vételhez kötötték, a tartalmi szabályozást pedig a képzési program, a képzési szerződés és az oktatók végzettségi követelményeinek kötelezettsége jelentette. Ezek a szabályozások azonban elsősorban a szakképzésre vonatkoztak. *Az általános képzéseket ekkor még nem szabályozták.*

A hazai közművelődésben mindig is jelen volt a felnőttkori tanulás valamilyeni fő típusa: találkozhattunk iskolarendszerű oktatással, nagy számban indultak nemformális képzések, és léteztek az intézményekben az informális tanulás lehetőségei is (Pordány 2002:38). Ez indokolja, hogy a *közművelődési intézményekről* szóló, 1997. évi CXL. törvényt²⁴ is a felnőttképzésre vonatkozó jogszabályok

24 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről

közé soroljuk. A törvény a helyi közművelődési tevékenység körébe tartozóan „*az iskolarendszeren kívüli, öntevékeny, önképző, szakképző tanfolyamok, életminőséget és életesélyt javító tanulási, felnőttoktatási lehetőségek, népfőiskolák megteremtését*” a települési önkormányzatok kötelező feladataként határozta meg (1997. évi CXL. törvény 76. § (2) bekezdés a) pont). Megjelent tehát a nemformális oktatás támogatásának lehetősége, sőt, megfogalmazódott a feladata is. Ennek konkrét formáiról a helyi önkormányzatoknak kellett rendeletet alkotniuk. Több módon is teljesíthették ez irányú kötelezettségüket, így közösségi színteret, közművelődési intézményt tarthattak fenn, vagy közművelődési megállapodás útján gondoskodhattak a feladat ellátásáról. A törvény értelmező rendelkezése értelmében közművelődési tevékenységnek tekintendő: „*a polgárok iskolán kívüli, öntevékeny, önművelő, megismerő, kultúra elsajátító, művelődő és alkotó célú cselekvése, amely jellemzően együttműködésben, közösségekben valósul meg*” (1997. évi CXL. törvény 1. sz. melléklet q. pont). Tartalmilag az iskolarendszeren kívüli, általános célú képzéshez hasonló, azonban a hangsúly az autonóm cselekvésen van, illetve azon, hogy ez a tevékenység jellemzően közösségekben (közművelődési intézmény, művelődési szervezet, valamint népfőiskola keretei között) gyakorolható.

A jogi szabályozások terén érdemes kitérni végül a *munka világának hatására*, amely sajátosan érvényesült. A Munka Törvénykönyve (1992. évi XXII. törvény)²⁵ már kifejezetten a munkavállalók képzésének munkajogi következményeivel foglalkozott, elkülönítve a következő két kitélt: ha a képzésben való részvétel munkáltatói kötelezés alapján valósul meg, a tanulmányi szerződés²⁶ kötése kizárt, hiszen a munkáltató nem írhatja elő a dolgozó számára további (szerződéses) feltételként azt, hogy a képzettség megszerzését követően meghatározott ideig fenntartsa a munkaviszonyát (1992. évi XXII. törvény 111. §). Amennyiben a képzésben való részvétel a munkavállalónak is szándéka, lehetőségként kínálkozik a tanulmányi szerződés kötése, illetve meghatározott esetekben a munkavállalóknak a fizetett vagy fizetetlen munkaidő kedvezmény biztosítása (1992. évi XXII. törvény 115–116. §). A törvény a képzési formák közül egyedül az iskolarendszeren kívüli képzés esetében bízta teljes egészében valamilyen megállapodásra (kollektív szerződésre vagy a felek közötti tanulmányi szerződésre) a munkavállalóknak járó kedvezmények rendezését. Vagyis ebben az esetben a törvény nem tartalma-

25 2012. július 1-jétől a Munka Törvénykönyvéről szóló 2012. I. évi törvény hatályos.

26 A Munka Törvénykönyvéről szóló 2012. évi I. törvény 110. §-ának (1) bekezdése értelmében „A munkáltató szakmunkaadóvá válásának biztosítása érdekében tanulmányi szerződést köthet.” A tanulmányi szerződés a munkáltató és a munkavállaló között jön létre. „A szerződésben a munkáltató vállalja, hogy a tanulmányok alatt támogatást nyújt, a másik fél pedig kötelezi magát, hogy a megállapodás szerinti tanulmányokat folytatja, illetőleg a képzettség megszerzése után meghatározott időn keresztül a munkáltatóval munkaviszonyát fenntartja” (2012. évi I. törvény 110§ (1))

zott önmagában is kötelező szabályt (Benedek 1997:32). A munkajog másik két alapvető törvénye, a köztisztviselők jogállásáról szóló 1992. évi XXIII. törvény, valamint a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény volt, amelyek egyaránt megfogalmazták az előmenetelhez szükséges képzésben való részvételi jogosultságot, hiszen a megfelelő végzettség feltételét maguk a jogszabályok írták elő az illetmény-, illetve előmeneteli rendszerben való előrehaladáshoz.

Magyarországon 1990-1998 között a szakképzés *irányítása* a Munkaügyi Minisztériumhoz tartozott (Frey 2002:11). Ez a korábbiakhoz képest új helyzetet teremtetett. 1981. szeptember 30. óta a tárca szerepét – közel egy évtizedig – az Állami Bér- és Munkaügyi Hivatal töltötte be, ám az szakképzési ügyekkel nem foglalkozott. A rendszerváltás után megalakuló új koalíciós kormány által újra létrehozott Munkaügyi Minisztérium viszont átvette a szakképzés irányítását. A szakképzés kutatására, fejlesztésére és a szakképzéssel kapcsolatos szolgáltatások végzésére 1990. október 25-én megalakult a *Nemzeti Szakképzési Intézet* azzal a feladattal, hogy a Munkaügyi Minisztérium irányításával segítsen megoldást találni, a megváltozott körülmények miatt a szakképzés előtt feltornyosuló kihívásokra. Az Intézet kettős célt tűzött ki: egyrészt elkerülni a szakképzés összeomlását, másrészt megteremteni a jogi, pénzügyi, szervezeti feltételeket, amelyek a szakképzett munkaerő oldaláról biztosítják a piacgazdaság kiépülését és hatékony működését.

Az iskolarendszeren kívüli képzés lehetőségét már az oktatásáról szóló 1985. évi I. törvény is rögzítette.²⁷ A piaci alapú felnőttképzés ennek ellenére csak a rendszerváltás után, a képzési piac liberalizálódásával terjedt el. A rendszerváltással *megszűnt az oktatás és képzés, ezen belül a szakképzés állami monopóliuma*. Az 1990-es években a tömeges munkanélküliség és a gazdasági-társadalmi átalakulásból fakadó képzési szükségletek pedig ösztönözték a képzési kapacitások és a kínálat jelentős kibővülését. A piac korábbi szereplői, az iskolai rendszerű képzést folytató intézmények – szakiskolák, szakközépiskolák, főiskolák, egyetemek – mellett létrejöttek a regionális munkaerő-fejlesztő és képző központok. Megjelentek továbbá az oktatási tevékenységet végző, profitorientált vállalkozások, amelyek iskolai rendszeren kívüli, tanfolyami képzést folytattak, költségtérítéssel. Megalakultak a szakmai kamarák, amelyek maguk is szerveztek képzési programokat, csakúgy, mint a civil szféra, amely – az Egyesülési jogról szóló, 1989. évi II. törvény és a közhasznú szervezetekről szóló, 1997. évi CLVI. törvény alapján – egyre erőteljesebb fejlődésnek indult. Alapítványok, egyesületek, egyéb nonprofit szervezetek tartoztak ide, részvételüket a képzési piacon a kormányzat is preferálta. Elsősorban speciális rétegek, egyes csoportok részére szervezett projektek megvalósításában vál-

27 Az iskolarendszeren kívüli oktatás intézményei: a gazdálkodó szervezetek, az állami költségvetési szervek, a társadalmi szervezetek oktatási, továbbképző és vezetőképző intézményei. (1985. évi I. törvény 13§ (4))

laltak jelentős szerepet. Az 1990-es évek végére kialakult intézményrendszer így hárompólusúvá vált, amelyben a költségvetési szervek 37%-ot, a non-profit szervezetek 12%-ot, a gazdasági társaságok 51%-ot képviseltek (Bancsók–Kiss 2006:39).

A rendszerváltást követően, elsőként az *állami felnőttképzési intézmény* alakult ki. A foglalkoztatási törvény alapján a foglalkoztatás növeléséhez szükséges képzési feltételek biztosítása érdekében Magyarországon 1991 és 1997 között a munkaügyi miniszter a területileg illetékes önkormányzatokkal együttműködve (világbanki projekt támogatással) kilenc megyeszékhelyen regionális hatáskörrel működő képző központot alapított, ezzel a hazai felnőttképzés egyik legkorszerűbb intézményrendszerét hozta létre. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzéssel foglalkozó intézményhálózat feladatuként határozták meg a foglalkoztatáspolitikai irányelveinek megvalósításában való közreműködést, a foglalkoztatás javításában való aktív szerepvállalást és a felnőttképzés bázisintézményeként való működést. Az intézmények létrehozását az igen jelentős gazdasági szerkezetváltás indokolta. A munkahelyek, képzési programjaikkal, már nem tudtak alkalmazkodni a változásokhoz. Az új munkahelyek is késleltetve követték a korábbiak megszűnését. Az első intézmények ezért azokban a térségekben jöttek létre, amelyeket a gazdasági szerkezetváltás a leginkább érintett. A képző központok tevékenysége elsősorban a munkanélküliek, a munkaerőpiacon bármely szempontból hátrányos helyzetűek képzésére, átképzésére irányult, az elhelyezkedésük segítése érdekében. Működésük törvényi háttérét a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény, és a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény biztosította. Az első intézmény Miskolcon alakult meg 1991-ben, Északmagyarországi Regionális Munkaerő-fejlesztő és Átképző Központ (ÉRÁK) néven. A központ kialakítására itt volt a legnagyobb szükség, mert ezt a térséget sújtotta leginkább a munkanélküliség problémája. Magyarország 1991-ben újabb világbanki támogatást kapott, ezzel 8 új képző központ kialakítására nyílt lehetőség. 1993 végén átadták a debreceni (DRMKK), a székesfehérvári (SZRMKK) és a pécsi (PRMKK) regionális munkaerő-fejlesztő és képző központokat. 1994 közepére a kecskeméti (KRMKK) és a békéscsabai (BRMKK) központok is megnyitották kapuikat, az ÉRÁK-ból pedig kivált a nyíregyházi kirendeltség, így ott is kialakulhatott az önálló regionális munkaerő-fejlesztő és képző központ (NYRMKK). 1995-ben a világbanki projekt PHARE programjának keretében, Budapest speciális munkaerő-piaci helyzetéhez alkalmazkodva létrehozták a Budapesti Munkaerő-piaci Intervenciók Központját (BMIT). 1996-ban Szombathelyen is nyílt regionális munkaerő-fejlesztő és képző központ (SzoRMKK-REMEK).

A világbanki pénzforrás felhasználásának a korszerű felnőttképzési intézményrendszer kialakítása mellett más eredménye is volt. Ezt megelőzően nem ismert oktatási és képzésszervezési, tananyagfejlesztési módszerek honosodtak meg. Olyan

új programok terjedtek el a képzésben, amelyek figyelembe vették az egyén előzetes ismereteit, tanulási képességeit és haladási tempóját. A képző központok munkatársai olyan programokat ismerhettek meg, amelyek segítségével a munkaadók szükségleteinek megfelelő képzési programokat állíthattak össze, jelentős erőforrások megtakarításával. Új tudásuk nem csak a munkanélküliek képzése során volt hasznos, hanem a megrendelésre induló képzések esetében is, amikor komplex képzési szolgáltatásokat nyújtottak. Felmérhették az adott munkahely speciális szükségleteit, a dolgozók előzetes szakmai tudását, összeállíthatták az igényeknek megfelelő képzési programot és lebonyolíthatták a képzést. Ennek a szakmai tudásnak köszönhetően a képző központok ügyfélköre folyamatosan bővült, ami többlet bevételi forrást jelentett az intézményeknek.

A felnőttképzési rendszer működtetésében résztvevő intézményekről és a *felnőttképzési aktivitásról* az 1990-es évek második felétől rendelkezünk reálisnak mondható adatokkal. A vizsgált évtized során a nyilvántartásba kerülő intézmények száma folyamatosan nőtt, csak úgy, mint az OSAP²⁸ adatszolgáltatási kötelezettségüknek eleget tevő intézmények száma (18. táblázat).

A felnőttképzésben való részvétel 1995 és 1999 között folyamatosan nőtt. A „beiskoláztak” jellemzően az állam által elismert szakképesítést adó képzésekben vettek részt. Ez nem meglepő, hiszen az OKJ-s képzéseknek volt/van munkaerő-piaci presztízszük. Jelentősnek mondható még a munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges, nem OKJ-s szakképesítést adó, valamint az általános képzésekben való részvétel. A többi képzési típusban való részvétel nem számottevő (19. táblázat). Az 1999-es esztendő kiemelkedő volt a felnőttképzési aktivitás tekintetében. 2000-ben azonban 60 ezer fővel visszaesett a felnőttképzésben résztvevők száma.

A felnőttképzés *finanszírozásának* már az 1990-es évek elején is többszörös rendszerre alakult ki: egyéni, munkáltatói, állami finanszírozás, szakképzési hozzájárulás. Elsőként tekintsük át az állami pénzeszközöket. Az állami forrásokat direkt és indirekt támogatásra lehet osztani. A direkt támogatások forrása az államháztartás, ezen belül a központi költségvetés és a Munkaerő-piaci Alap volt. Indirekt állami forrás pedig a szakképzési hozzájárulás felhasználása. Az 1990-es évek első felében a *felnőttképzési programok legnagyobb mértékű finanszírozója az állam volt*. Ez a támogatás *szektorálisan* alakult ki, és a felnőttképzésre felhasználható formák nem egyszerre keletkeztek, így nem is tekinthetőek rendszerszerűnek. Tulajdonképpen egymástól függetlenül működtek. Az állami források szinte kizárólag a munkanélküliek, a hátrányos helyzetű csoportok képzését biztosították. A rendszerváltás után az állami támogatás direkt forrásként legelőször a munkanélküliek, illetve a munkanélküliséggel veszélyeztetettek képzésében jelent meg; szabályait a foglalkozta-

28 Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program

18. táblázat

Nyilvántartott és OSAP adatot szolgáltató felnőttképzési intézmények száma (db)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Nyilvántartott Intézmények	n.a	n.a	n.a.	1416	1806	1916	2235
OSAP-adatot szolgáltató intézmények	533	564	592	601	729	824	826

Forrás: Szociális és Munkügyi Minisztérium 2007 és OSAP 1995–2001

19. táblázat

Felnőttképzésbe beiratkozottak száma a képzés jellege szerint (fő) 1995–2001

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó képzés	74 630	111 202	128 968	126 653	170 806	116 670	131 498
Általános felnőttképzés	4 739	12 752	7 300	6 419	7 859	6 411	5 483
Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	0	0	214	494	1 045	879	566
Hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés	214	3 777	561	794	1 282	717	689
Hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	0	0	480	901	346	277	165
Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó képzés	10 725	9 420	4 840	10 442	10 721	9 918	7 050
Nyelvi képzés	1 080	2 682	3 050	4 316	4 538	3 181	3 424
Szakképesítést megalapozó szakmai képzés	3 955	9 780	1 620	16 209	5 501	4 391	5 912
Szakmai továbbképzés	2 854	4 882	2 413	1 967	2 461	1 898	1 838
Összesen	98 197	154 495	149 446	168 195	204 559	144 342	156 625

Forrás: OSAP 1995–2001

tási törvény tartalmazta. Itt jellemző volt az állami szerepvállalás magas, 80–90%-os aránya. Gyakorlatilag a képzési költségek átvállalásáról volt szó, finanszírozása a munkaügyi központokon keresztül a Munkaerő-piaci Alap foglalkoztatási alapjának decentralizált részéből történt. A támogatás itt közvetlenül nem az egyénhez került, hanem a képzést végző intézményhez, képzést felvállaló céghez.

Az 1991. évi foglalkoztatási törvény szabályai szerint a foglalkoztatáspolitikai eszközrendszerének forrása a *Munkaerő-piaci Alap* (továbbiakban MPA) volt. Az MPA olyan államilag elkülönített pénzalap volt, amely több alaprészből állt, ezek

közül a felnőttképzés szempontjából forrást jelentett a foglalkoztatási alaprész és a képzési alaprész. A foglalkoztatási alaprész támogatás az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök anyagi forrásaként működött. A felnőttképzés szempontjából figyelemre méltó, hogy a foglalkoztatási alaprészből finanszírozták a munkaerő-piaci programokat is. Az alaprész előre meghatározott, összetett célok érdekében biztosíthatta olyan programok megvalósításának pénzügyi fedezetét, amelyek a térségi foglalkoztatási célok megvalósítására, munkaerő-piaci folyamatok forrásául szolgáltak. A finanszírozás részletes szabályait 6/1996. (VII. 16.) MüM rendelet, a foglalkoztatást elősegítő támogatásokról, valamint a Munkaerő-piaci Alapból foglalkoztatási válsághelyzetek kezelésére nyújtható támogatásról szóló része tartalmazta (Benedek–Szép 2006).

A saját munkavállalók képzésének a szakképzési hozzájárulási kötelezettség terhére történő támogatási lehetőségét a *szakképzési hozzájárulásról* és a szakképzés fejlesztésének támogatásáról szóló 1996. évi LXXVII. törvény teremtette meg, amely 1997. január 1. napján lépett hatályba.²⁹ A törvény értelmében a hozzájárulásra kötelezett vállalkozás – a szakképzési hozzájárulási kötelezettség teljesítési jogcímeeként – az éves bérköltségének maximum 0,2%-át saját dolgozói képzésére fordíthatta. Az elszámolható kötelezettséghányad mértéke a 2000. évtől a hozzájárulás alapját képező bérköltség 0,5%-ára emelkedett (a kötelezettség egyharmad része), és az elszámolás lehetősége – a szakképzési bizottságok jóváhagyásával – kiterjedt az OKJ-ba nem tartozó szakképzésekre is. Ez indirekt támogatási forrásnak számít, mert bevétel kiesést jelent az államháztartás rendszerében. A szakképzési hozzájárulás saját dolgozók képzésére történő felhasználásának lehetőségével eleinte nagyon csekély mértékben éltek a vállalkozások.

Az iskolarendszeren kívüli szakképzések forrásainak megismerésére 1997-től kezdve gyűjtöttek adatokat a statisztikai adatszolgáltatás keretében. Ez alapján, 1998 és 2001 között az iskolarendszeren kívüli képzések költségviselőinek megoszlása kiegyensúlyozottnak volt mondható a teherviselők között. A három érdekelt fél között (állam, munkáltató, egyén) mintegy egyharmad-egyharmad arányban oszlanak meg a költségek (20. táblázat). Ekkor Magyarország még nem volt tagja az Európai Uniónak, így még nem voltak európai uniós források, bár a csatlakozási tárgyalások már folytak. Az Európai Unió a későbbiekben majd nagy összegű támogatásokat biztosít.

Az 1990-es évek második felében viszont még jelentősek az állami források, amelyek a 2000-es évektől kezdődően folyamatosan csökkennek. A szakképzési

29 A gazdálkodó szervezetnek a gyakorlati képzéshez való hozzájárulási kötelezettségét a szakképzési hozzájárulásról és a Szakképzési Alapról szóló – többször módosított – 1996. évi LXXVII. törvény szabályozta először a vizsgált időszakban.

20. táblázat
A felnőttképzésben résztvevők száma a költségviselők megoszlása szerint
(fő és %³⁰)

	1998	1999	2000	2001
A képzésbe beiratkozott természetes személy	49 604 29%	79 492 33%	51 721 32%	59 006 30%
A Munkaerő-piaci Alapból a Megyei (fővárosi) munkaügyi központok által támogatottak	54 978 32%	75 008 31%	42 156 26%	43 578 23%
Költségvetési szervezetek munkáltatóként	14 492 8%	16 460 7%	12 613 8%	13 885 7%
Vállalkozások munkáltatóként a szakképzési hozzájárulási kötelezettség terhére	17 330 10%	26 553 11%	23 130 15%	28 531 15%
Vállalkozások nem a szakképzési hozzájárulás terhére	36 178 21%	42 988 18%	30 167 19%	48 902 25%
Összesen	172 579 100%	240 501 100%	159 787 100%	193 902 100%

Forrás: OSAP 1998–2001

hozzájárulás felhasználása viszonylag csekély, de a vállalkozások és az egyének már az 1990-es években is jelentős forrásokat fektettek be az „emberi tudás, mint tőke” fejlesztésébe.

1.3.3. Úton az első felnőttképzési törvény felé

Bár a vizsgált időszakban Magyarország még nem volt tagja az Európai Uniónak, az európai oktatáspolitikai törekvések hatottak a magyar célkitűzésekre is. Annál is inkább, mert 2000-ben igen előrehaladott intenzív, a csatlakozást előkészítő tárgyalások folytak, s már céldátum volt kitűzve Magyarország európai uniós csatlakozására. Az egész magyar oktatás fejlesztését áthatotta az európai uniós szemlélet- és elvárásrendszer.

1993 nemcsak a magyar, de az európai uniós oktatáspolitikában is mérföldkövet jelentett. 1993-ban készült el a Fehér könyv,³¹ melynek címe: *Növekedés, versenyképesség foglalkoztatás* – a XXI. század kihívása, azaz a jövő századba való átlépés kérdései (European Commission 1993). Ez az első uniós politikai dokumentum,

30 A 18. és 19. táblázat adatai szerint a képzésben résztvevők száma között kismértékű eltérés van. Ennek az oka, hogy egy személy képzési költségének finanszírozása együttesen több forrásból is megvalósulhatott, így egy személy több forrásnál is szerepelhet a statisztikában.

31 Fehér könyv (White paper): az angol törvény előkészítési gyakorlatból átvett sajátos „műfaj”, valamely nagy horderejű kérdés tervezett kezelési módjáról készült átfogó összeállítás, amely iránymutatásul szolgál a későbbi jogszabályalkotás számára.

amely a közösségi foglalkoztatáspolitikai kereteinek kialakításával foglalkozik,³² és amely először és nagyon nyomatékosan megfogalmazta azt, hogy akár a gazdasági növekedést akarja a közösség fellendíteni, akár a munkanélküliség ellen akar valamit tenni, ebben a tanulásnak kulcsszerepet kell kapnia. A Fehér könyv arra tett kísérletet, hogy megtalálja a munkanélküliség kezelésének a közösség szempontjából leghatékonyabb eszközeit. A dokumentum a foglalkoztatási válság kezelését az európai közösség gazdaság-politikájának fontos elemeként kezeli. A tanulás rendkívüli felértékelődését tehát a gazdaságpolitikai és foglalkoztatáspolitikai célokból vezethetjük le. Magyarországon az 1990-es évek elején, az akkori Munkaügyi Minisztérium, a regionális munkaerő-fejlesztő és képző központokat foglalkoztatáspolitikai megfontolások alapján hozta létre, világbanki hitelből, és a foglalkoztatás elősegítéséről szóló törvényben definiált munkaerő-piaci szervezet részeként működtette. A kormányzat ezeknek a képző központoknak – mint az állami szakképzési intézményrendszer kulcsfontosságú elemeinek –, meghatározó szerepet szánt. Építeni kívánt munkájukra mind a felnőttkori képzés cselekvési programjában meghatározott feladatok végrehajtásában, mind az Európai Unió által megfogalmazott foglalkoztatáspolitikai célok elérésében.

A másik fontos irányt mutató mű a White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society, azaz az Európai Bizottság *Tanítani és tanulni, a tanuló társadalom felé* című Fehér Könyve, amely 1996-ban jelent meg „Az egész életen át tartó oktatás és képzés európai éve” alkalmából. A Fehér Könyv a XXI. század első évtizedének legnagyobb ellentmondását a társadalom egy jelentős részének a fejlődésből való kirekesztettségében látta. A társadalom peremére szorulnak a szakképesítés nélküli fiatalok, a nyugdíjkorhatárhoz közeledő munkások, és a Gyes, Gyed után a munkaerőpiacra visszatérő nők. A dokumentum alkotói olyan cselekvési programok kidolgozását szorgalmazták, amelyek a hátrányos helyzetű rétegeket visszasegítik a munka világába. Itt nemcsak a szakképesítést adó tanfolyamokra kell gondolni, hanem életvezetési technikákra, kommunikációs tréningekre, tanulástechnikai alapokra, informatikai ismeretekre, és a nyelvtanulásra. A Fehér Könyv megfogalmazza, hogy a széles tudásbázist és a foglalkoztatást szolgáló képzés többé nem mondanak ellent egymásnak. Ez azt jelenti, hogy az általános képzés és a szakképzés megfér egymás mellett. Ez a dokumentum célokat tűz ki az európai közösség tagjai számára, közülük az egyik az oktatás és a gazdaság összekapcsolása. Kiemelt oktatáspolitikai cél tehát az oktatás és a gazdaság, az oktatás és az üzleti világ közötti kapcsolatok erősítése.³³ E dokumen-

32 Az 1993-ban kiadott Fehér könyv megjelenéséig a foglalkoztatás kérdését a tagállamok szigorúan szuverén ügynek tekintették.

33 E cél jellemző prioritása a nemzeti dokumentumoknak is, úgymint a Szakképzés-fejlesztési Stratégia, illetve az Egész életen át tartó tanulás stratégiája.

tumban jelent meg az információs és kommunikációs technológia és a nyelvtudás fejlesztése, mint kiemelt cél, ismét csak azért, mert ezeknek különösen erős gazdasági relevanciája van (European Commission 1996). A „nyomásra” Magyarország is válaszolt. A 2003/2004-es tanévtől kezdődően a középiskolai bizonyítvány mellé ingyenesen volt megszerezhető a nyelvvizsga és a számítógép-használatához értést tanúsító bizonyítvány. A közép- és szakiskolások is visszakapták a sikeresen letett középfokú C-típusú nyelvvizsgájuk díját és a magas színvonalú számítógépes ismereteket nyújtó, szakmaként elismert számítógép-kezelői vagy európai szintű felhasználói, úgynevezett ECDL-vizsgának a díját is. Ez a gondolkodásmód meghatározta az ebben az időben elinduló közösségi oktatási programokat, gondolok itt a Szókratész vagy a Leonardo programra, majd később a Bologna-folyamat eredményeire. Ezek szinte teljes mértékben az uniós politika eszközei.

A következő fontos dokumentum az 1997-ben kiadott *Delors-jelentés*³⁴ (UNESCO 1997) Megjelenése óta a foglalkoztatáspolitikai nemcsak a közös európai gazdaságpolitika egyik kulcskérdésének számít, hanem jellegét tekintve is megváltozott. A szociális érzékenység, szolidaritás egyik megnyilvánulási formája helyett az emberi alkalmazkodó képesség fejlesztésének területévé vált. A közös európai foglalkoztatás-politika célja az emberek alkalmazkodó képességének erősítése, és ennek egyik eszköze az egész életen át tartó tanulás (Halász 2003). Magyarországon is kialakult egy újszerű alkalmazkodási stratégia a szakképzés rendszerében. A gyors gazdasági változások eredményeként az alkalmazkodóképesség és az ezt lehetővé tevő általános képzés minőségi fejlesztése a szakképzés-fejlesztési stratégiai céljává vált. Erre épülhetett a konvertálható szakmai alapképzés, valamint a foglalkoztatáshoz egyre szorosabban kapcsolódó specializáció. Megjelent a közös szakmai alapozás gondolata, amit majd közvetlenül a rendszerváltás után induló programok teljesítettek ki. Megváltozott az iskolarendszerű szakképzés szerkezete, a tankötelezettségi kor 18 évre emelésével megnőtt az iskolarendszerben eltöltött idő és – mivel a szakmai képzés a tankötelezettségi kor utánra helyeződött –, az általános képzés időtartama.

34 Learning: The Treasure Within (A tanulás rejtett kincs) című jelentés, melyet az UNESCO Nemzetközi Bizottság a Huszonegyedik Század Oktatásáról elnevezésű, 14 kimagasló tudósból és művelődéspolitikusból álló testülete fogalmazott meg az 1993-tól 1996-ig tartó vizsgálata alapján. A dokumentum a bizottság elnökéről Jacques Lucien Jean Delors-ról kapta a nevét. Ő volt az Európai Bizottság korábbi elnöke. A Delors-jelentés alap gondolata: az ember élete folyamán a tanulás négy alapvető típusának, a tudás négy szimbolikus tartópillérének kell megszerveződnie:

megtanulni tudni,
megtanulni cselekedni,
megtanulni együtt, másokkal élni,
megtanulni élni.

Az Európai Unió közös foglalkoztatási politikájában is kiemelt szerepet kap a tanulás. Ma „Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása” címet viselő kulcsdokumentumban³⁵ rögzítettek jelentik a referenciát akkor, amikor a közösség azt vizsgálja, vajon tagjai a közös céloknak megfelelően valósítják-e meg foglalkoztatáspolitikájukon belül az egész életen át tartó tanulás politikáját. A dokumentum (Európai Közösségek Bizottsága 2001) különböző célokat fogalmaz meg, úgymint: a tanulás elismerése, vagyis annak biztosítása, ha az alkalmazottak a legkülönbözőbb helyeken, valamilyen kompetenciához, valamilyen tudáshoz hozzájutottak, akkor azt elismertethessék a későbbi tanulási folyamatukban, illetve a munkavállalásukban. Az informálás, az orientáció és a tanácsadás, azaz az egyének eligazodásának segítése az egyre komplexebbé váló, egyre különfélebb képzési útból álló oktatási rendszerekben. Itt nemcsak a tanulásból a munka világába történő átlépés segítésére kell gondolnunk, hanem az ellenkező irányra is, azaz a munkaerőpiacról a tanulásba való visszalépés segítésére. Az idő és a pénz oktatásba történő befektetésével olyan érdekeltségi viszonyokat kell teremteni, amelyek az embereket arra készítik, hogy a megváltozott élethelyzetekben is tudjanak és akarjanak tanulni. A tanulás csak akkor jelenik meg az élet minden szakaszában és minden szinten, ha az egyén ebben érdekelt, illetve ebben érdekeltté tesszük. Fontos célkitűzés a tanulók és a tanulási lehetőségek összeegyeztetése. Rendkívül sokféle tanulási igény van, különböző életkorokban a legkülönfélébb tanulási igények jelennek meg, ugyanakkor egy meglehetősen merev oktatási rendszerünk van, amelynek gyakran rugalmatlan a kínálata is. A kérdés az, hogy ezt a kettőt hogyan lehetne egymással összhangba hozni, hogyan lehet az emberek élethelyzetét különböző adó, szociális és egyéb intézkedésekkel úgy alakítani, hogy tudjanak tanulni, ha akarnak. Felmerül a kérdés, hogy milyen intézkedésekkel lehet az intézményrendszert rugalmasabbá tenni úgy, hogy a tanulni akarók és a tanulási lehetőséget nyújtók egymásra találhassanak. A foglalkoztatáspolitikán belül is megjelenik célként az alapképességek fejlesztése és a dokumentum részletesen fel is sorolja, milyen alapképességekről³⁶ van szó. Ezek a modern gazdaságban és társadalomban szükséges kulcskompetenciák. Közös európai foglalkoztatáspolitikai cél lett az innovatív pedagógia támogatása. A közösség ugyanis abból indul ki, hogy a hagyományos pedagógiai megoldással a tanuló felnőtteknek csak nagyon kis hányada érhető el. Az oktatás kérdése

35 A Memorandum az egész életen át tartó tanulásról című dokumentum tagállami konzultációját követően az Európai Parlament és az Európai Tanács elfogadta Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása című kommunikét, amely az egész életen át tartó tanulást az oktatás- és képzési politikák közös logikai keretévé emelte. Az EU előíranyozta, hogy 2006-ra minden tagállam dolgozza ki a nemzeti egész életen át tartó tanulás stratégiáját. Magyarországon 2005 szeptemberében fogadták el ezt a nemzeti stratégiát.

36 Olvasás, írás, matematika, tanulás tanulása, informatikai készségek, idegen nyelvek, technológiai kultúra, vállalkozó szellem, szociális készségek (Európai Közösségek Bizottsága 2001)

nemcsak a foglalkoztatási, hanem a szociális politikának is fontos eleme. A kirekesztés elleni küzdelem a befogadó társadalom létrehozása az esélyegyenlőség biztosítása a számos oktatási eszköz alkalmazását igényli.

2000-ben a *lisszaboni folyamat*³⁷ eredményeképpen újragondolták a strukturális vagy támogatási politika elveit, azaz az uniós fejlesztési pénzek elosztására vonatkozó elveket, és megszületett az egész életen át tartó tanulásról szóló koherens közösségi politika. A Memorandum az egész életen át tartó tanulásról széleskörű, nagy társadalmi vitán ment keresztül (European Commission 2000). E vita eredményeként született meg a *Memorandum* átdolgozott változata, amely Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása címet viseli. A „közös tanulási politikát” több területen kell értelmezni és realizálni. Ezek a következők: közös foglalkoztatási- és szociálpolitika, oktatáspolitikai, fejlesztési és strukturális politika, és a kormányzás, a rendszerek irányításának és szabályozásának közös politikája.

1998 „váltó” év volt Európában és Magyarországon is. Európában azért, mert ez a Lifelong Learning Memorandum előkészítésének az éve. Ekkor deklarálta az Európai Unió először, hogy az életszakasz nem darabokból áll, hanem egységes folyamat, ennek alapján az egész oktatási rendszert, az egész oktatási folyamatot egyetlen egységes folyamatként kell kezelni. Magyarországon pedig azért, mert ekkor *fogadták el azt a kormányprogramot, amely célul tűzte a felnőttképzési törvény koncepcionális előkészítését*. Általános szakmai egyetértés volt a törvény kialakításának és elfogadásának tekintetében. Az 1998-as kormányprogramban feladatként jelent meg, hogy „a munkaerő-piaci körülményekhez alkotó módon alkalmazkodni képes munkaerő képzését és fejlesztését a kormány a köz- és felsőoktatáshoz szervesen kapcsolódó szakképzési rendszerben, az oktatási tárca által kidolgozott átfogó humánerőforrás-fejlesztési stratégia által szándékozik megvalósítani. A kormány kezdeményezi, hogy széleskörű szakmai-társadalmi egyeztetésre alapozva az állampolgárok munkaerő-piaci pozíciójának folyamatos javítása, versenyképességük erősítése és ezáltal a gazdaság fejlődése érdekében induljon meg a felnőttek oktatását–szakképzését jogi garanciákkal is biztosító felnőttképzési törvény koncepcionális előkészítése, s már e ciklusban, mint önálló törvényt fogadják el. Az új szabályozás tegye lehetővé a piacgazdaság feltételei között az állampolgárok élethosszig tartó tanulását, folyamatos át- és továbbképzését, a korszerű oktatási programok és módszerek, tematikák rendszerező alkalmazását” (részlet a kormányprogramból).

A kormányprogram átfogó humánerőforrás-fejlesztő stratégia kialakítását tűzte ki célul. Miután a felnőttek képzése egész Európában és Európán kívül is a tár-

37 A lisszaboni folyamat 2000-ben indult el, amikor az Unió államfői Lisszabonban találkoztak, és arról vitatkoztak, hogy mit kell tenni annak érdekében, hogy az Európai Unió helytálljon a globális versenyben, ami a tudásgazdaságra való átállás körül folyik.

sadalmi figyelem középpontjába került, Magyarországnak is fel kellett ismernie az egész életen át tartó tanulás jelentőségét, valósággá válását és hogy új intézmények megalkotásával és speciális programokkal kell támogatnia a felnőttek képzését. Az 1998. évi kormányprogram alapján *két évig folyt a felnőttképzési törvény előkészítése* az Oktatási Minisztériumban. A törvénytervezet a tárcákkal való egyeztetések és folyamatos viták tárgya lett. A törvény elfogadását széleskörű társadalmi egyeztetés előzte meg. *A felnőttképzési törvényt 2001 decemberében fogadták el.* Ekkor indult el a felnőttképzési rendszer egy új fejlődési szakasza, amelynek részletes elemzésére a következő fejezetben térünk ki.

Összefoglalás

A vizsgált időszakban mind a gazdasági, mind az oktatási rendszerben és ennek működtetésében résztvevő szereplők, valamint a társadalom tagjai nagy és járatan utat tettek meg. A második évezred utolsó évtizedében olyan, korábban nem tapasztalt változások indultak el, amelynek hatásai alól ma sem tudjuk függetleníteni magunkat.

Magyarországon az 1980-as évek végén, az 1990-es évek elején bekövetkezett változások következményei – a piacgazdaságra való áttérés, a gazdasági szerkezetváltás, a tömeges munkanélküliség – hatással voltak a teljes oktatási rendszerre, és hatottak a felnőttekkel való oktatási célú foglalkozásra is. Az 1990-es években olyan radikális változások történtek Magyarországon, amelyek mind a gazdasági, mind az oktatási folyamatokat alapvetően érintették, így a gazdasági rendszer átalakulásával párhuzamosan az oktatási rendszer is átalakult. A változások alapvetően átalakították az ország politikai berendezkedését, tulajdonviszonyait. A politikai rendszerváltás gazdasági és társadalmi rendszerváltást is magával hozott. A volt szocialista piacok összeomlása megingatta az ország gazdaságát, nyilvánvalóvá vált a munkanélküliség ténye, csökkent az ipari termelés.

A gazdaság oldaláról a legszembevetőbb változások az alábbiak voltak:

- átalakultak a tulajdonviszonyok, megváltoztak a gazdasággal, a konkrét szervezetekkel, a munkaerővel és a vezetéssel kapcsolatos elvárások,
- átalakult a gazdaság szerkezete, iparágak épültek le, újak születtek, elsősorban a terciér, azaz a szolgáltató szférában,
- radikálisan csökkent a foglalkoztatottság, megjelent a munkanélküliség, amely nemcsak új jelenség volt, de az 1990-es évek első felében tömeges méreteket öltött.

A gazdasági változások eredményeképpen az 1990-es évek második felére megnövekedett az inaktív keresők létszáma, akik aktív kereső foglalkozást nem folytattak, de keresettel, jövedelemmel rendelkeztek és megjelent a tömeges munkanélküliség, több mint 1 millió fővel csökkent az aktív keresők létszáma. A 15–74 éves népesség foglalkoztatottsága 51%-on mozgott. A foglalkoztatási gondok enyhítése érdekében az aktív korúak munkaerőpiacról történő kivonása „mesterséges” eszközökkel – a társadalombiztosítási ellátások kiszélesítésével és a fiatalok oktatásban töltött idejének meghosszabbításával – történt. Ez akkor a válság kezelésének megoldásaként átmenetileg jó eszköznek bizonyult. De a munkanélküliség és az inaktivitás állandósult és ez egyértelműen kedvezőtlen folyamatokat indított el. Mindez párosult a gyermekszületések radikális csökkenésével, illetve azzal, hogy a gazdaság nem tudott erőre kapni. A gazdaság szerkezete teljesen átalakult, az 1990-es évek végén a működő vállalkozások 95%-a mikrovállalkozás volt. Ugyanakkor ezek a mikrovál-

lalkozások és a gazdaság egészében csak 0,2%-ot képviselő nagyvállalkozások megközelítőleg ugyanannyi főt foglalkoztattak. A munkaerő nemzetgazdasági ágak közötti átcsoportosulása azt eredményezte, hogy 2001-re a foglalkoztatottak 5,5%-a dolgozott a mezőgazdaságban (az 1990-es 15,5%-kal szemben), a szolgáltatásban dolgozók aránya pedig 61,6%-ra nőtt a tíz évvel korábbi 46,7%-ról.

Az 1990-es évek kihívásaira – demográfiai apály, gazdasági recesszió, munkanélküliség stb. – különbözőképpen reagált az oktatáspolitikai:

- Megszűnt az oktatás állami monopóliuma
- Megjelentek az oktatási rendszer alaptörvényei (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás)
- Megjelent az Országos Képzési Jegyzék
- Állami feladattá vált a munkanélküliekkel való aktív foglalkozás, állami intézményként létrejött a regionális munkaerőfejlesztő és képző központok hálózata
- Jelentős változás történt a szakképzés gyakorlati képzésének színterein
- A nyolc éves alapoktatás 10 évre nőtt, a pályaválasztás időpontja későbbre tolódott
- A tankötelezettség felső korhatára 16 évről 18 évre emelkedett
- Az iskolarendszerű nappali tagozatos képzés 23 éves korig tandíjmentessé vált
- Új szakképzési modelleket vezettek be, megváltoztak a szakképzés jogi és intézményi keretei
- Új képzési formaként létrejött az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés
- Megnőtt a gazdasági kamarák szerepvállalása a szakképzésben
- Teret nyert az iskolai rendszeren kívüli képzés, profitorientált vállalkozások jöttek létre

A felnőttképzést törvényileg még nem szabályozták a vizsgált időszakban, ugyanakkor a munkavállalói igények és a munkaadói szükségletek, valamint az állami felelősségvállalás indukálta a felnőttképzési rendszer kialakulását. A felnőttképzési tevékenység szabályozására első alkalommal 1997-ben került sor, és 1998-ban megindult a felnőttképzési törvény előkészítése is. Kialakult a felnőttképzés irányítási és finanszírozási rendszere, kiépült az intézményrendszer. Az 1990–1995 közötti foglalkoztatási válságban a felnőttképzés fő szerepet a munkanélküliek képzésében kapott. Ezért ebben az időszakban a felnőttképzést elsősorban a munkaerő-piaci képzésekkel azonosíthatjuk. 1995 és 2000 között a gazdasági viszonyok alacsony foglalkoztatási ráta mellett stabilizálódtak, elindultak a szakképzés fejlesztési programok, a szakképző intézmények struktúraváltási folyamatai, a felnőttképzés intézményrendszere megerősödött, a felnőttképzés funkciója és kínálata bővült. Az 1990-es évek második felében a magyar oktatási rendszerről való gondolkodásra már intenzíven hatottak az európai uniós oktatáspolitikai célkitűzések. Az 1998-as kormányprogramban megjelent a felnőttképzési törvény előkészítésének igénye és 2001 végén megszületett a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény.



2. A FELNŐTTKÉPZÉS ARANYKORA

A gazdasági folyamatok és a felnőttképzési rendszer változásai a felnőttképzési törvény megszületésétől 2012-ig

Mottó

*„Nem lehet összekötni a pontokat a jövőt fürkészve,
az összefüggések csak utólag visszanézve látszanak.”*

– Steve JOBS –

A címben jelzett időszak – témánk szempontjából – legfontosabb jellemzője, hogy a felnőttképzési rendszer szabályozása törvényi szintre emelkedett. A felnőttképzési törvény megszületését és annak tartalmát jelentősen befolyásolta Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozási szándéka. Az iskolás kor után történő oktatás és képzés presztízsének növelését és szükségességét a gazdasági folyamatok és a munkaerő-piaci trendek is sürgették. A vizsgált tíz éves időszak – bár azt az akkori jelenben megélve nem biztos, hogy így gondoltuk – a felnőttképzés aranykorának tekinthető. Bemutatásának szerkezeti és tartalmi felépítése követi az előző rész struktúráját, azaz a felnőttképzési rendszer változásait a gazdasági és munkaerő-piaci folyamatokkal együtt vizsgálom.

2.1. A gazdaságban bekövetkező változások 2001 és 2012 között

2.1. 1. A gazdaság szerkezeti átalakulása – második szerkezetváltás

A harmadik évezred első évtizedében a gazdaság folyamatait vizsgálva, egyszerűsítve, de összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy az 1990-es évek végére kialakult gazdasági viszonyok stabilizálódtak és kismértékű mozgásoktól eltekintve nem igen változtak 2001 és 2012 között. Az ezredfordulót követően megszilárdult illetve lassú ütemben *folymatódott a gazdaság szerkezeti átalakulása*. Tovább csökkent a foglalkoztatottság a mezőgazdaságban és nőtt a szolgáltató szektorban (21. táblázat).

21. táblázat

A foglalkoztatottak száma nemzetgazdasági ágak szerint 2000–2012 között (ezer fő)

	Mezőgazdaság	Ipar	Szolgáltatás	Összesen
2001	211,7	1 266,6	2 371,5	3 849,8
2004	186,8	1 135,6	2 523,9	3 846,3
2008	169,2	1 254,2	2 456,0	3 879,4
2009	175,8	1 180,5	2 425,6	3 781,9
2010	171,8	1 160,8	2 448,6	3 781,2
2011	185,1	1 173,8	2 453,0	3 811,9
2012	200,4	1 156,5	2 521,0	3 877,9

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013c

2012-re a foglalkoztatottak 5%-a dolgozott a mezőgazdaságban, 30%-a az iparban és 65%-a a szolgáltató szektorban (21. táblázat).

A foglalkoztatás szerkezetét nemcsak a nemzetgazdasági ágak közötti ártrendezés, hanem a *foglalkoztató szervezetek méretstruktúrájában bekövetkezett változások* is befolyásolták. 2001 és 2010 között jelentősen, több mint ötszázezerrel nőtt a regisztrált vállalkozások száma, ugyanakkor a ténylegesen működők száma jóval kisebb mértékben, csak ötvenezzerrel emelkedett. A vállalkozások számának növekedése 2001 és 2007 között egyenletesnek mondható. Nagyarányú növekedés a regisztrált vállalkozások között 2008-ban figyelhető meg, ennek valószínű oka az össtermelők számára kötelezően előírt adószám kiváltása volt (22. táblázat).

Az újonnan létrejövő és működő vállalkozások jellemzően *mikrovállalkozások* voltak. A vizsgált évtized során csökkentek a középvállalkozások és nagyvállalkozások. A regionális megoszlást tekintve minden régióban nőtt a működő vállalkozások száma, a legtöbb a – közép-magyarországitól eltekintve – a két legelmaradottabb régióban, az észak-alföldi és a dél-alföldi régióban működik (23. táblázat).

A vállalkozások struktúráját tekintve a mikro-, kis- és középvállalkozások – az Európai Unió többi tagországához hasonlóan – kiemelkedően fontos szerepet játszanak a magyar gazdaságban. A működő vállalkozások döntő többsége, 99,9%-a mikro-, kis- és középvállalkozás, a nagyvállalkozások mindössze 0,1%-ot képviselnek a gazdaságban. Ezek az arányok állandósulni látszanak, 2000 és 2012 között nem változtak jelentősen. Ugyanakkor *a foglalkoztatottak számában és a jövedelmezőség alakulásában erőteljes a nagyvállalkozások szerepe*. Bár a nagyvállalatok csak 0,1%-ot képviselnek a gazdaság egészében, 2011-ben ők foglalkoztatták az alkalmazásban állók

1 Jelenleg Magyarországon a kis- és középvállalkozások fejlődésük támogatásáról szóló 2004. évi XXXIV. törvény szabályozza a kis- és középvállalkozások körét.

22. táblázat
A regisztrált és működő vállalkozások száma Magyarországon 2000 és 2010 között (db)

Vállalat	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Regisztrált	1 124 835	1 152 221	1 176 934	1 198 628	1 208 780	1 183 953	1 233 704	1 561 446	1 592 591	1 644 484
Működő	645 881	693 788	700 855	708 307	707 756	698 146	688 058	701 390	688 996	696 680

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2011

23. táblázat
Működő vállalkozások megoszlása létszám kategória és régió szerint 2000–2010 között (db)¹

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Vállalkozások száma	625 147	645 881	693 788	700 855	708 307	707 756	698 146	688 058	701 390	688 996	696 680
1–9 fő	592 860	613 341	660 950	667 100	673 527	672 345	662 825	653 603	666 353	657 102	664 488
10–19	16 407	16 656	16 910	17 530	18 170	18 648	19 036	18 461	18 853	17 202	18 067
20–49	9 442	9 501	9 919	10 252	10 636	10 859	10 352	9 982	10 073	9 076	8 613
50–249	5 350	5 337	5 006	5 015	5 028	4 980	5 010	5 088	5 157	4 746	4 640
250 fő felett	1 088	1 046	1 003	958	946	924	923	924	954	870	872

Közép-Magyarország	240 321	247 690	266 179	268 763	272 871	273 283	271 965	270 786	277 669	274 673	279 430
Közép-Dunántúl	64 048	66 652	72 078	73 153	73 697	73 886	72 161	71 177	71 402	69 703	70 153
Nyugat-Dunántúl	61 264	63 426	68 865	69 547	70 297	70 597	69 592	68 820	69 455	68 409	69 034
Dél-Dunántúl	55 985	57 625	61 530	61 925	62 079	61 686	60 432	58 878	59 823	58 644	59 352
Észak-Magyarország	56 281	58 327	62 381	62 906	63 493	63 306	61 696	60 703	61 090	59 461	59 280
Észak-Alföld	72 998	76 091	81 255	82 716	83 629	82 696	81 515	78 942	81 169	79 446	80 067
Dél-Alföld	74 250	76 070	81 500	81 845	82 241	82 302	80 785	78 752	80 782	78 660	79 364

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2012a

24. táblázat
A vállalkozásokban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatotti létszámon belül (%) és a vállalkozások hozzájárulása az összes vállalkozás bruttó hozzáadott értékéhez (%)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
A vállalkozásokban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatotti létszámon belül (5)											
1 fő (mikro)	15,8	16,4	16,3	16,5	16,9	16,0	15,8	15,7	17,2	16,8	16,5
2-9 fő (mikro)	21,3	20,8	21,4	21,3	21,0	21,6	21,4	21,5	21,5	22,2	22,4
10-49 (kis)	17,2	17,5	18,3	18,3	18,6	19,0	18,9	19,1	18,9	18,8	18,2
50-249 (közép)	16,5	16,9	16,8	16,7	16,5	16,6	16,9	17,0	16,7	16,3	16,4
250 fő felett (nagy)	29,2	28,4	27,2	27,2	27,0	26,8	27,0	26,7	25,7	25,9	26,5
A vállalkozások hozzájárulása az összes vállalkozás bruttó hozzáadott értékéhez (%)											
1 fő (mikro)	4,2	6,1	6,7	6,1	6,0	6,5	6,0	6,3	7,1	7,8	8,6
2-9 fő (mikro)	13,6	11,6	10,4	11,7	10,9	11,9	12,4	12,8	12,8	12,5	12,4
10-49 (kis)	16,9	16,3	16,2	17,0	16,4	16,3	16,6	16,9	16,4	16,2	15,7
50-249 (közép)	20,2	19,9	19,3	18,5	18,7	18,7	20,0	19,5	19,9	18,6	18,4
250 fő felett (nagy)	45,1	46,1	47,4	46,7	48,0	46,6	45,0	44,5	43,8	44,9	44,9

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2012a

26,5%-át. A foglalkoztatottak száma a vizsgált évtized során 3%-kal csökkent a nagyvállalkozásokban és ugyancsak ennyivel nőtt a mikro- és kisvállalkozásokban. A középvállalkozások jellemzői szinte változatlanok az évek során (24. táblázat).

A nagyvállalatok szerepe nem csak a foglalkoztatásban, de a GDP-termelésben is meghatározó. 2001-ben és 2011-ben is a nagyvállalatok állították elő az összes hozzáadott érték 45%-át. (24. táblázat)

2.1.2. A foglalkoztatás jellemzői

Míg 1990 és 2000 között több munkahely szűnt meg, mint amennyi létrejött, 2000 óta a megszűntek és az új munkahelyek létrejötte körülbelül kiegyenlíti egymást. A foglalkoztatás 2000-től 2006-ig kis mértékben, de folyamatosan nőtt, a 2007-es stagnálás után 2008-tól 2011-ig folyamatosan csökkent. A foglalkoztatottak száma 2012-re újra elérte a 2000. évi szintet, ez a foglalkoztatási rátában – az aktív korú népesség számának csökkenése miatt – 1%-os javulást eredményezett. A foglalkoztatási arányokkal együtt mozgott a munkanélküliek aránya is. A munkanélküliségi ráta 2000 és 2004 között alacsony, 6% alatti volt. A 6%-os munkanélküliségi ráta a piacgazdaság viszonyai között „normálisnak” minősíthető. Számuk 2005-ben és 2009-ben mutat jelentős emelkedést. 2012-re a munkanélküliségi ráta 11%, ez közel ötszázezer főt jelent, azaz eléri az 1990-es évek elején mért szintet (25. táblázat). Ez azt is jelenti, hogy a munkanélküliség leküzdésére irányuló több éves, évtizedes törekvések nem jártak a kívánt eredménnyel. Az aktív korú népesség foglalkoztatása stagnál, a munkanélküliség viszont nő. Pozitív eredményként a gazdaságilag nem aktívak számának csökkenése könyvelhető el.

A 25. és 26. táblázat adatai alapján a magyar munkaerőpiac karakterisztikus jellemzője a rendkívül *alacsony aktivitási és foglalkoztatási arány*, amely egy *átlagosnak minősíthető munkanélküliségi rátával* párosul. A foglalkoztatási ráta Magyarországon minden vizsgált évben 6-8%-kal alacsonyabb, mint az európai uniós átlag. A munkanélküliségi ráta 2007-ig az európai uniós átlagnál alacsonyabb volt. 2008-tól viszont növekszik és igaz kis mértékben de meghaladja ma is az európai uniós átlagot.

Nem önmagában a munkanélküliség ténye és a munkanélküliek száma jelenti a legfőbb problémát, hanem a munkanélküliek összetétele. Köztük évről évre *nő a fiatal munkanélküliek száma*, az ifjúsági munkanélküliség pedig mára az egyik leg súlyosabb társadalmi-gazdasági problémává vált. Korcsoportos bontásban a munkanélküliek 18%-át a 15–24 éves fiatalok alkotják, egyúttal körükben a legmagasabb (28,1%) a munkanélküliségi ráta, amely 2008 óta folyamatosan emelkedik (27. táblázat). Még a felsőfokú végzettségű fiatalok között is jelentős a munkanélküliség kockázata. A diplomás 20–24, illetve 25–29 évesek körében a munkanélküliségi ráta többszöröse a 15–64 éves felsőfokú végzettséggel rendelkezők cso-

25. táblázat

A 15–64 éves népesség gazdasági aktivitása 2000–2012 között (ezer fő és %)

	Foglalkoztatottak	Munkanélküliek	Gazdasági-lag aktívák	Gazdasági-lag nem aktívák	15-64 éves népesség	Aktív-tási ráta	Munkanélküiségi ráta	Foglalkoztatási ráta
2000	3 832,0	263,2	4 095,2	2 745,5	6 840,7	59,9	6,4	56,0
2001	3 849,8	233,9	4 083,7	2 767,7	6 851,4	59,6	5,7	56,2
2002	3 850,3	238,4	4 088,7	2 761,0	6 849,7	59,7	5,8	56,2
2003	3 897,2	244,3	4 141,5	2 694,7	6 836,2	60,6	5,9	57,0
2004	3 874,7	252,4	4 127,1	2 699,2	6 826,3	60,5	6,1	56,8
2005	3 878,6	303,1	4 181,7	2 633,0	6 814,7	61,4	7,2	56,9
2006	3 906,0	316,5	4 222,5	2 593,3	6 815,8	62,0	7,5	57,3
2007	3 897,0	311,7	4 208,7	2 591,0	6 799,7	61,9	7,4	57,3
2008	3 849,1	328,8	4 177,9	2 616,3	6 794,2	61,5	7,9	56,7
2009	3 751,3	420,3	4 171,6	2 599,4	6 771,0	61,6	10,1	55,4
2010	3 750,1	474,5	4 224,6	2 544,6	6 769,3	62,4	11,2	55,4
2011	3 779,0	467,6	4 246,6	2 523,6	6 770,2	62,7	11,0	55,8
2012	3 842,8	474,8	4 317,5	2 398,2	6 715,7	64,3	11,0	57,2

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013d

26. táblázat

A 20-64 éves népesség foglalkoztatási és munkanélküiségi rátája Magyarországon és az Európai Unió 27 tagállamának átlagában (%)

	Foglalkoztatási ráta		Munkanélküiségi ráta	
	EU27	Magyarország	EU27	Magyarország
2004	67,4	62,1	9,3	6,1
2005	68,0	62,2	9,0	7,2
2006	69,0	62,6	8,3	7,5
2007	69,9	62,6	7,2	7,4
2008	70,3	61,9	7,1	7,8
2009	69,0	60,5	9,0	10,0
2010	68,6	60,4	9,7	11,2
2011	68,6	60,7	9,7	10,9
2012	68,5	62,1	10,5	10,9

Forrás: EUROSTAT 2013 és EUROSTAT 2013a alapján saját szerkesztés

portjának. (A 20–24 éves diplomás fiatalok munkanélküliségi rátája 18,9, a 25–29 éveseké 8,1, míg a 15–64 éveseké 4,5% volt 2012-ben.) A fiatalok munkavállalási esélyeit rontja egyrészt az idősebb korosztálynak – a nyugdíjkorhatár folyamatos emelése miatt – munkaerőpiacon való hosszabb bennmaradása, másrészt a képzési kibocsátás és a munkaerő-piaci igény között meglévő ellentmondás. Ez is közrejátszik abban, hogy a képzés befejezése és a munkába lépés közötti átmeneti időszak folyamatosan hosszabbodik.

27. táblázat
Az ifjúsági és a tartós munkanélküliek száma 2000–2012 között (ezer fő)

	Munkanélküliek száma	Ebből 15–24 év közöttiek száma	25 hónapnál hosszabb ideje munkanélküliek száma
2000	263,2	68,7	54,9
2001	233,9	55,1	44,2
2002	238,4	56,5	42,5
2003	244,3	54,9	43,0
2004	252,4	55,9	47,2
2005	303,1	66,9	54,3
2006	316,5	64,1	58,8
2007	311,7	57,6	64,9
2008	328,8	61,0	74,7
2009	420,3	79,2	80,6
2010	474,5	79,2	95,4
2011	467,6	76,9	105,3
2012	474,8	84,6	100,6

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013e és 2013f adatai alapján saját szerkesztés

A hazai munkanélküliség másik kedvezőtlen sajátossága a tartósan, legalább egy éve munkanélküliek magas aránya. Az így eltöltött idő elhúzódása nagyban mérsékli az egyén munkaerő-piaci értékét, rontja alkalmazásának esélyét. A szakértők véleménye szerint az 1,5–2 éven túl munka nélkül lévők visszavezetése a munka világába „normál” állasközvetítéssel nem érhető el, csak speciális programok felhasználásával. *2012-ben a munkanélküliek negyede tartós munkanélküli volt*, több mint két éve szerepeltek a nyilvántartásban. Ebből a státusból a kilépés gyakran ideiglenes, néhány hónapos közmunka vagy az inaktivitás irányába történik.

Bár a munkanélküliség problémája a társadalom, de főleg az egyén számára rendkívül súlyos, a gazdaságnak és a társadalmi ellátórendszereknek sokkal na-

gyobb gondot jelent az *inaktívak rendkívül magas száma*. Az aktív korúak közül 2,4 millió gazdaságilag inaktív ellátásáról kell gondoskodni. A gazdaságilag inaktívak legnépesebb csoportját a nyugdíjban vagy nyugdíjszerű ellátásban részesülők adják. Jelentős számban vannak a nappali tagozaton tanuló fiatalok is. A gyermekgondozási ellátásban részesülőknél nagyobb számban vannak jelen az egyéb inaktívak, akiknek összetételéről alig tudunk valamit (28. táblázat).

28. táblázat
A 15–64 éves gazdaságilag inaktív népesség száma és összetétele (millió fő)

	Nyugdíjban részesül	Gyermekgon- dozási ellátás- ban részesül	Munkanélküli ellátásban részesül	Nappali tagozaton tanul	Egyéb inaktív	Összesen
2000	1,2	0,3	0,1	0,7	0,4	2,7
2005	1,1	0,3	0,1	0,7	0,4	2,6
2008	1,1	0,3	0,1	0,8	0,4	2,7
2012	0,9	0,3	0,1	0,8	0,4	2,5

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013a:24

Az inaktívak száma 2000-hez képest 2012-re mintegy háromszázezer fővel csökkent. Ez a nyugdíjban vagy nyugdíjszerű ellátásban részesülők csökkenésével jött létre. A nyugdíjban részesülők jelentős hányadát teszik ki a korhatár alatti rokkantsági nyugdíjasok.² Számuk regionálisan – a közép-magyarországi régiótól eltekintve – az észak-alföldi és a dél-alföldi régiókban a legmagasabb (29. táblázat). A korhatár alatti rokkantnyugdíjasok száma az 1990-es évek tömeges elbocsátási hullámaival ugrott meg, és a 2000-es évek elején is még emelkedett, 2005-től azonban folyamatosan csökkent. Számuk 2011-re – 2000-hez képest – több mint százezer fővel kevesebb. Ez egyrészt az új rokkantak csökkenő számának, illetve az öregségi nyugdíj korhatár időközben történő elérésének következménye. Az utóbbiakat az öregségi nyugdíjasok csoportjához sorolják, és öregségi ellátást kapnak. A rokkantsági ellátásban részesülők további csökkenése várható, mivel 2011 után a kormány jelentősen átalakította a rokkantságra jogosultság rendszerét, a rehabilitációt állítva előtérbe. A változtatás átmenet nél-

2 2001 és 2011 között rokkantsági nyugdíjra azok a személyek voltak jogosultak, akik a mindenkori nyugdíjszabályok szerint rokkantnak minősültek (2007. december 31-ig a munkaképesség-csökkenésük elérte a 67%-os mértéket, 2008. január 1-jétől egészségkárosodásuk mértéke legalább 50%-os volt, és nem voltak rehabilitálhatóak). A rokkantság mellett további feltétel volt az életkor szerint szükséges szolgáltatási idő megléte, meghatározott mértékű keresetcsökkenés vagy a keresőtevékenység megszűnése, illetve hogy a jogosult ne részesüljön táppénzben. A rokkantsági nyugdíjra jogosultsághoz tehát mind az orvosi, mind a jogi feltételeknek egyaránt meg kellett felelni.

kül történt. A rokkantsági nyugdíjak szociális ellátássá alakultak és minden rokkant-nyugdíjas felülvizsgálatra volt kötelezve. A törekvés egyrésztől érthető, másrésztől elgondolkodtató, hogyan valósítható meg a rehabilitáció érdemi rehabilitációs hálózat nélkül, illetve hogyan valósítható meg a rokkantak munkaerőpiacra történő visszavezetése akkor, amikor a foglalkoztatás nem bővül és a fiatalok munkanélkülisége drasztikus mértéket öltött (Központi Statisztikai Hivatal 2013g:26).

29. táblázat
A korhatár alatti rokkantsági nyugdíjasok száma régióként 2001-2011 között (fő)

	2001	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Közép-Magyarország	110 387	99 697	94 724	93 179	87 424	84 885	75 951	67 638
Közép-Dunántúl	41 599	41 981	41 497	41 774	40 662	40 362	35 968	32 122
Nyugat-Dunántúl	27 401	32 474	33 642	34 737	34 725	34 591	32 098	30 327
Dél-Dunántúl	48 067	52 459	51 959	52 330	50 959	49 921	45 046	40 537
Észak-Magyarország	61 648	64 844	61 660	60 433	57 782	56 591	50 347	44 400
Észak-Alföld	85 162	89 922	87 131	85 842	81 408	78 846	70 220	60 892
Dél-Alföld	72 737	83 513	82 830	82 681	78 832	76 370	68 460	60 341
Összesen	447 001	465 797	454 348	451 953	432 840	422 695	379 326	337 530

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013g:26

További problémát jelent, hogy *Magyarországon nem terjedtek el az atipikus foglalkoztatási formák.*

Míg európai uniós átlagban a foglalkoztatottak egyötöde részmunkaidőben dolgozott 2012-ben, addig Magyarországon ez az arány csak 7% volt. Főleg a kisgyermekes anyák, a kistelepülésen élők és a megváltozott munkaképességűek számára jelentene megoldást a részmunkaidős foglalkozási lehetőségek kiterjesztése.

Ugyancsak aggodalomra ad okot, hogy *az európai uniós átlagnál magasabb azon 17 év alatti gyermekeknek a száma, akik munkanélküli háztartásban³ élnek.*

3 A foglalkoztatott nélküli háztartásokban élő 0–17 éves gyermekek arányát úgy számítják ki, hogy az olyan háztartásokban élő, 0–17 éves gyermekek létszámát, ahol senki nem dolgozik, elosztják az azonos korcsoportba tartozó teljes népességgel. A mutató az Európai Unió Munkaerő-felmérésének adataiból kerül kiszámításra.

31. táblázat
17 év alatti gyermekek aránya, akik munkanélküli háztartásban élnek (%)

	EU27	Magyarország
2004	10,0	13,1
2005	9,9	14,1
2006	9,8	13,7
2007	9,4	13,9
2008	9,3	14,6
2009	10,2	15,6
2010	10,7	16,1
2011	10,8	16,3
2012	11,1	15,0

Forrás: EUROSTAT 2013c

30. táblázat
A részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya Magyarországon
és az EU 27 tagállamában (%)

	EU 27	Magyarország
2004	17,2	4,7
2005	17,8	4,1
2006	18,0	4,0
2007	18,1	4,1
2008	18,2	4,6
2009	18,7	5,6
2010	19,2	5,8
2011	19,5	6,8
2012	19,9	7,0

Forrás: EUROSTAT 2013b

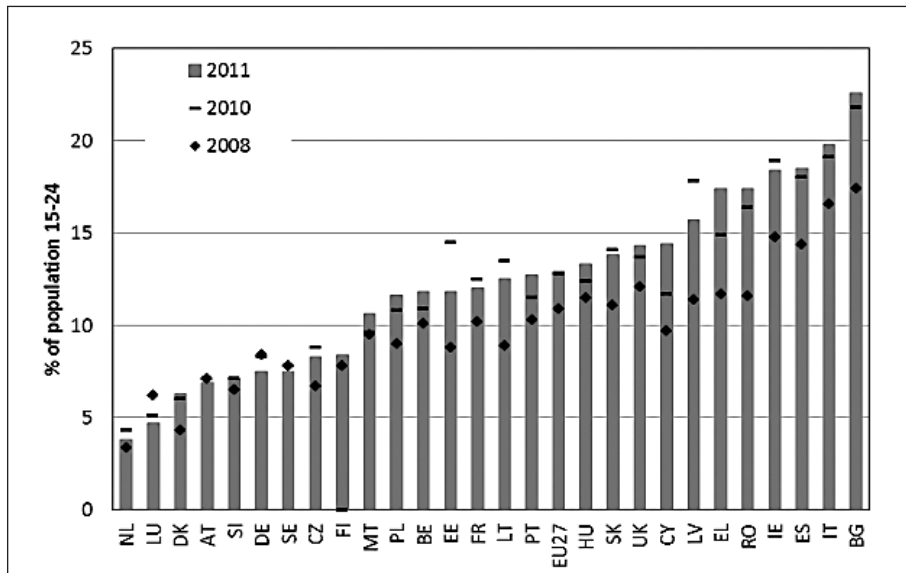
2012-ben a 17 év alatti gyermekek 15%-a élt olyan háztartásban, ahol a szülő vagy szülők nem dolgoztak. A szociokulturális környezet hatással van a gyermek fejlődésére, szocializációs szintjére, iskolai teljesítőképességére, munkavállalási esélyeire. Számos kutatás igazolta már, hogy a gyerekek iskolai eredményességét nagymértékben a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása határozza meg. Érdeklődésre szá-

mot tartó vizsgálati témának kínálkozik, hogyan alakul a munkanélküli háztartásban élő gyermekek iskolázottsága és munkaerő-piaci karrierje. A magyar oktatási rendszer sajnálatos jellemzője, hogy nem képes csökkenteni a családi körülmények miatt meglevő hátrányokat, vagyis a PISA-felmérés definíciója szerint nem méltányos a rendszer. A felmérések háttérelemzései megmutatják, hogy a magyar oktatási rendszer az OECD-országok közül egyike az esélyegyenlőséget legkevésbé biztosító rendszereknek (Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia 2011:29).

Ugyancsak a fiatal korosztályokra irányítja a figyelmet az a statisztikai adat, amely azon 15–24 éves fiatalok arányának alakulását mutatja, akik nem dolgoznak és nem is tanulnak (1. ábra).

1. ábra

15–24 éves fiatalok aránya az Európai Unióban, akik nem dolgoznak és nem is tanulnak (%)



Forrás: European Commission 2012b

Magyarországon a nem dolgozó és nem is tanuló fiatalok aránya kissé meghaladja az uniós átlagot. A nagyobb gond, hogy arányuk évről évre nő. Ezek a fiatalok 25–30 év múlva még aktív korban lesznek, ugyanakkor alacsony iskolázottsági és képzettségi szintjük miatt foglalkoztathatatlanokká válnak (v.ö. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 2012). Márpedig az iskolai végzettség és a munkaerő-piaci aktivitás között rendkívül szoros összefüggés van.

32. táblázat
A foglalkoztatottság és a munkanélküliség aránya 20–64 éves népességben
belül legmagasabb iskolai végzettség szerint (%)

	Felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők			Középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők			Alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők		
	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta		Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta		Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta	
	EU27	MO	EU27	MO	EU27	MO	EU27	MO	MO
2004	82,6	82,2	5,1	2,2	69,1	66,9	55,2	36,4	12,3
2005	82,6	81,5	5,0	2,7	69,6	66,1	55,6	37,7	12,2
2006	83,2	81,2	4,6	2,8	70,6	66,2	56,5	37,8	11,8
2007	83,8	80,0	4,0	2,9	71,5	65,9	57,1	38,1	10,9
2008	83,8	79,5	3,9	2,8	71,8	64,4	56,5	38,0	11,6
2009	82,9	78,1	5,0	4,0	70,4	62,7	54,4	36,3	14,9
2010	82,3	77,8	5,5	4,7	69,9	62,1	53,4	36,8	16,1
2011	82,1	78,4	5,6	4,5	69,9	62,1	53,0	36,5	16,7
2012	81,9	78,7	6,2	4,5	69,7	63,6	52,2	37,5	18,6
									24,9

Forrás: EUROSTAT 2013d és EUROSTAT 2013e alapján saját szerkesztés

A 32. táblázat adatai azt mutatják, hogy Magyarországon a foglalkoztatási ráta minden iskolai végzettség tekintetében elmarad az európai uniós átlagtól, de a legrosszabb helyzetben az alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők vannak. Míg 2012-ben a foglalkoztatási rátájuk 52,2% volt az Európai Unió tagállamainak átlagában, addig Magyarországon ez az arány csak 37,5% volt.

A munkanélküliségi adatok fordított tendenciát mutatnak. Magyarországon mind az alapkiskolai végzettséggel rendelkezők, mind a középfokú végzettséggel rendelkezők körében magasabb a munkanélküliek aránya, mint az Európai Unió tagállamainak átlaga. Egyedül a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők munkanélküliségi rátája alacsonyabb Magyarországon az európai átlagnál (2012-ben Magyarországon 4,5%, az EU27-ben 6,2%) (32. táblázat). Az adatok tehát azt mutatják, hogy a tartós foglalkoztatás minimális garanciáját a legalább középfokú iskolai/szakmai végzettség adja.

Végül szólnunk kell a regionális különbségekről is. A *regionális különbségek* tovább fokozzák az előzőekben felvázolt munkaerő-piaci problémákat. Magyarországon az elmúlt 20 évben ezek a különbségek nem csökkentek. A régiók közötti munkaerő-piaci eltéréseket a 2008-as válság átmenetileg mérsékelte, mivel a termelés-visszafogás foglalkoztatási hatása leginkább a fejlett régiókat érintette, a közfoglalkoztatási programokban pedig döntően a tartósan kedvezőtlen helyzetű térségek felnőttjei vettek részt.

33. táblázat
Az egy főre eső GDP aránya régióként az EU 27 tagállamának átlagában (%)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Közép-Magyarország	83	91	100	99	100	102	103	101	105	109	107
Közép-Dunántúl	52	54	54	58	60	60	57	57	58	54	57
Nyugat-Dunántúl	61	60	63	67	65	63	63	60	62	61	65
Dél-Dunántúl	41	43	45	45	44	44	43	42	44	45	44
Észak-Magyarország	35	38	39	41	41	42	41	39	40	40	40
Észak-Alföld	36	40	40	42	41	41	40	39	40	42	41
Dél-Alföld	40	43	43	44	44	44	42	41	43	43	42

Forrás: EUROSTAT 2013f

2.1.3. Demográfiai jellemzők

A munkaerőpiac változásai régióként eltérő módon és mértékben következtek be. Az átalakulás kulcskérdése, hogy a gazdasági kihívásokra a munkaerőpiac képes-e megfelelő rugalmassággal és adaptivitással válaszolni. A potenciális munkaerőforrás szempontjából a népesség összetétele fontos tényező, hiszen nem lényegtelen, hogy a munkaerő utánpótlás egyenletes, vagy hullámzó. Az egyes korosztályok létszámkülönbsége, a demográfiai tényezők alakulása az oktatás, képzés tervezésének szempontjából is lényeges. A 2000-es években tovább *folytatódott a népesség csökkenése*. 2001-re az 1990-es adatokhoz képest 1,7%-kal fogyott Magyarország állandó népessége. 2011-re – 2001-hez képest – további 2,5%-os népességfogyás történt, ami azt eredményezte, hogy 2011-re tízmillió alá csökkent Magyarország népessége. Korstruktúra szerint *jelentős csökkenés figyelhető meg* az elkövetkezendő években, évtizedekben *a munkaerőpiacra belépők számában*. A 15–24 éves korosztály létszáma 2011-re 18%-kal, a 14 év alatti korosztály létszáma 14,5%-kal csökkent 2001-hez képest (34. táblázat).

34. táblázat: A népesség számának alakulása korcsoportok szerint (fő)

	1990	2001	2011
14 év alatti	2 130 549	1 694 936	1 447 659
15–24 év közötti	1 445 509	1 477 911	1 211 769
25–64 év közötti	5 424 843	5 479 218	5 601 080
65–74 év közötti	797 450	927 644	946 815
75 év felett	576 472	618 606	730 305
Összesen	10 374 823	1 0198 315	9 937 628

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013h

Magyarország társadalma is – több európai országhoz hasonlóan – *előregedő társadalom*, jól érzékelhető a 34. táblázat adataiból. Ahogy azt már az első fejezetben is elemeztük, évről évre egyre kevesebb gyermek születik, a nők az egzisztencia-, karrierteremtés utánra helyezik a gyermekszülés időpontját, és egyre több fiatal képzelet el életét gyermek nélkül. Ez az adat – amelyet a 34. táblázat a népesség csökkenéséről mutat – nagyon súlyos, megoldandó kérdéseket vet fel. Csak egyet kiemelve ezek közül: a munkaképes korú népesség csökkenésével az előregedő társadalom probléma együttesének kezelése – nyugdíj, szociális és egészségügyi ellátások biztosítása – maga után vonja az állam folyamatos eladósodását.

Pozitív tendencia, hogy tovább *folytatódott a népesség iskolázottsági szintjének emelkedése*. 2011-re a 2001-es adatokhoz képest jelentősen csökkent az általános

iskolai végzettséggel nem rendelkezők, illetve a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya. Nőtt az érettségivel és a szakmai végzettséggel rendelkezők aránya. A legjelentősebb növekedés a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők körében figyelhető meg (35. táblázat).

35. táblázat
A népesség megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerint (%)

	1980	1990	2001	2011
Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	29,2	14,4	4,1	1,9
Általános iskola 8. évfolyam	35,4	37,1	30,6	16,9
Középiskolai érettségi nélkül, szakmai bizonyítvánnyal	9,9	16,1	23,5	28,7
Érettségi	17,9	21,0	27,6	31,5
Főiskola, egyetem	7,6	11,5	14,3	21,0
Összesen	100	100	100	100

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013i:4

A demográfiai csere felgyorsult a vizsgált időszakban. Ez azt jelenti, hogy az idősebb korosztály átlagos iskolai végzettsége jelentősen alacsonyabb a fiatalokénál, és így a fiatalok iskolai végzettségi szintjének növekedésével radikálisan csökken a szakképzetlenek aránya és jelentősebbé válik a közép- és felsőfokú végzettség. Az iskolai végzettség döntően a 35 év alatti korcsoportban változik, általában itt alakul ki a végső végzettségi szint, ezután már csak kismértékű korrekcióról lehet beszélni.

2.2. A köz- és felsőoktatási rendszer változásai 2001 után

2.2.1. A közoktatási rendszer legfőbb jellemzői

A népesség fogyása jól tetten érhető az általános iskolai korosztály csökkenésében. 2012-ben az általános iskolák nappali tagozatán 745 ezren tanultak, mintegy 14%-kal kevesebben, mint 2005-ben és 22%-kal kevesebben, mint 2000-ben (36. táblázat). Az első osztályt 100 183 kisiskolás kezdte meg 2012 szeptemberében. Az általános iskolába járó tanulók összlétszámának csökkenése a korosztály fogyásából adódóan folyamatos. Ezzel párhuzamosan az iskolai feladatellátó helyek is csökkennek, többnyire kisebb ütemben, mint maga a gyermeklétszám. 2012-ben 3251 iskola működött, 10%-kal kevesebb, mint az elmúlt évtized közepén. A középfo-
kú oktatás szerkezete úgy változott, hogy az 1990-es elejétől a középfokú oktatás-

ban részt vevők *egyre inkább az érettségit adó iskolák felé fordultak*, és a szakiskolai oktatás népszerűtlenné vált. Az ezredfordulótól a szakközépiskolák is veszítettek valamelyest népszerűségükből, és a szakiskola pozíciója kismértékben erősödött. 2012-ben szakiskolába a tanulók 23%-a, szakközépiskolába 42%-a, gimnáziumba 35%-a járt (Központi Statisztikai Hivatal 2013a:36).

36. táblázat

A közoktatási rendszerben nappali tagozatos tanulók száma (fő)

	Általános iskola	Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
2000/2001	960 790	125 530	239 300	178 500
2001/2002	947 037	130 545	238 622	182 267
2002/2003	933 171	130 541	239 793	186 508
2003/2004	912 959	131 604	247 622	190 447
2004/2005	890 551	131 772	245 302	193 366
2005/2006	861 858	130 959	244 001	197 217
2006/2007	831 262	129 200	243 096	200 292
2007/2008	811 405	132 965	242 016	200 026
2008/2009	790 722	133 650	236 518	203 602
2009/2010	775 741	138 642	242 004	201 208
2010/2011	758 566	139 237	240 364	198 700
2011/2012	749 865	139 160	233 122	195 169
2012/2013	745 058	126 677	224 214	189 526

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013j, 2013k, 2013l, 2013m

A tanulói létszám csökkenésén és a tanulók iskolatípus közötti átrendeződésén kívül a vizsgált időszakban a közoktatásban leginkább az *érettségi vizsga reformja* „borzolta fel” a kedélyeket. Az érettségi vizsga több mint másfél évszázadig csaknem változatlan formában zajlott, a korszerűsítés tehát nagyon is időszerű volt. A *kétszintű érettségi rendszert* 2005-ben vezették be, amely iskolatípustól függetlenül kétszintű, azaz közép- és emelt szinten teljesíthető érettségi vizsgát írt elő. A kétszintű érettségi gyakorlata egyszerre jelentett változást a közoktatási és felsőoktatási rendszerben. Nem célunk az érettségi rendszer értékelése, ugyanakkor elemzendő kutatói témát jelent, hogy a kétszintű érettségi bevezetése hatott-e – és ha igen, akkor milyen mértékben – a közoktatási és a felsőoktatási rendszer minőségére.

2.2.2. A szakképzési rendszer változásai

Az OKJ és ezzel együtt az egész szakképzési szerkezet radikális átalakítása 2004-ben a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás Fejlesztési Operatív Program (továbbiakban: NFT HEFOP) keretében indult el. A szakképzés korszerűsítését a társadalomban és a gazdaságban végbement változások, az információs társadalom követelményeihez és az Európai Unió viszonyaihoz való igazodás tette sürgetővé. A HEFOP 3.2.1 „A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti megújítása” keretében megvalósuló *szakképzés modernizáció* egyszerre jelentett tartalmi, módszertani és szerkezeti megújulást. Ennek középpontjában már a paradigmaváltáshoz szorosan kötődő kompetenciaalapú tananyagfejlesztés meghonosítása állt.

Ez az átalakítás mind tartalmában, mind formájában alapvetően megváltoztatta a korábbi OKJ-t és szakmai képzési rendszert. A 2006. április elsejétől bevezetett, meglehetősen innovatívnak számító új szakképzési szerkezet kulcsfogalma a *modularizáció* és a *kompetencia alapú képzés* volt. A szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakításának kiindulópontja a munkaerő-piaci, munkáltatói igényekre gyors választ adó és a munkakörelmézésen alapuló programfejlesztés volt. A szakképzési rendszer átalakítása szükségszerű volt, az európai uniós források pedig lehetőséget is teremtettek erre.

A moduláris képzési rendszer fejlesztési módszereinek kidolgozása a szakmacsoportokban szereplő szakképesítések és a foglalkozási csoportok elemzése alapján 2005. február és május között 482 FEOR foglalkozás/munkakör elemzésére került sor. Azokat a foglalkozásokat választották ki, amelyeknek a betöltéséhez nem kellett felsőfokú iskolai végzettség, és amelyekben – az adott időszakban – a legtöbb dolgoznak Magyarországon. A foglalkozás/munkakör elemzéseket a DACUM⁴-módszerrel valósították meg. Ezt követően készültek el az egyes szakmák kompetenciaprofiljai, amelyeket utána visszavezettek a képzésre és a modulok megtervezésére. A foglalkozás kompetenciaprofilja egyfelől a foglalkozás/munka-

4 DACUM: Developing A Curriculum. A DACUM-módszer három logikai elemre épül: a szakértő dolgozók bárki másnál jobban le tudják írni saját munkájukat. A munkaterület leírásának hatékony módja az elvégzendő feladatok pontos meghatározása. A munkatárs pozitív hozzáállása, tudása nem elégséges feltétele a feladat sikeres elvégzésének. Annak megismerése, hogy mit csinálnak a legjobban dolgozók, lehetőséget ad új szakemberek felkészítésére. A feladat sikeres elvégzésének feltétele a tudás, a cselekvés, a magatartás és az eszköz. E listák mindegyikét meghatározzák a DACUM műhelymunka során. A műhely 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. A két DACUM-tábla kimeneti követelményként értelmezhető. Fontos végeredméke még a műhelynek egy szervezeti ábra, amely megmutatja a munkakör elhelyezkedését az adott üzemi hierarchián belül, és felvázolja a dolgozó munkahelyen belüli és kívüli munkakapcsolatait is (Sum 2001).

kör tevékenységi feladatainak, produktumainak, másfelől a személy e feladatok ellátásához elvárt kompetenciáinak rendezett összessége. A fejlesztési munka legfontosabb lépése a modulterképek kidolgozása és az OKJ új struktúrájára vonatkozó javaslat elkészítése volt. 2005. október 31-ig a Nemzeti Szakképzési Intézet elkészítette javaslatát az új szerkezetű OKJ bevezetésére, amelyet 2006 februárjában oktatási minisztériumi rendelettel adtak ki (1/2006. OM rendelet). A 2006 évi⁵ OKJ legfőbb jellemzője az volt, hogy a korábbi OKJ 812 szakképesítésével szemben 416 szakképesítést és közel 1300 szakképesítési kimenetet tartalmazott. Jelentős változás volt a korábbi rendszerrel összevetve, hogy az alapszakképesítések mellett *rész-, elágazó és ráépülő szakképesítéseket* is kialakítottak. A munkaerő-piaci mobilitást elősegítendő, a szakmai képzések legkisebb egysége a rész-szakképesítés lett, amely önállóan értelmes, egy munkakör betöltésére jogosít, a munkaerőpiac által elismert, többnyire egyszerű, kevésbé összetett munkatevékenység elvégzésére szóló alkalmasságot tanúsít. Iskolai rendszerű képzés keretében a képzési cél a teljes szakképesítés megszerzése volt, ugyanakkor a tanuló szerezhetett rész-szakképesítést az iskolai rendszerű képzést követő szakmai vizsgán, amennyiben nem volt birtokában mindannak a kompetenciának, amely a teljes szakképesítés megszerzéséhez volt szükséges. Ha valakinek az adott munkatevékenység magasabb szintű ellátására volt szüksége, ráépülő szakképesítést szerezhetett. Ez az alap-szakképesítésre épül rá, és csak azt az egy-két modult kellett elvégezni, amely az alap-szakképesítéshez képest többlettudást eredményezett. Új elem volt az elágazó szakképesítés is, amely szintén munkakör betöltésére jogosított. Az elágazó szakképesítésekben több közös modul volt, ez jelentősen megkönnyítette az átképzést, hiszen a közös modulok miatt a másik szakképesítés megszerzése energia-, idő- és költségárfordítás tekintetében is könnyebb volt.

Az alapszakképesítésekhez 436 rész-szakképesítés, 307 elágazás, és 107 ráépülés tartozott, amelyek teljesen új elemei voltak az OKJ-nek. A 2006-os, majd 2010-ben módosított OKJ átjárható és átlátható volt, mivel a szakképesítések jelentős része magában foglalta a ráépülés, elágazás lehetőségét. Rugalmas volt abban a tekintetben, hogy az országos modulterképben definiált követelménymodulokból újabb szakképesítést lehetett alkotni, amennyiben azt a munkaadói oldal igényelte.

5 2006-ot megelőzően 2001-ben került sor az OKJ jelentősebb mértékű átalakítására. A 27/2001. (VII. 27.) OM-rendelettel a korábbinál – mind tartalmát, mind szerkezetét tekintve – egy radikálisan új OKJ lépett életbe. Ezzel együtt megújultak a szakmai és vizsgáztatási követelmények is (26/2001. (VII. 27.) OM-rendelet). Az OKJ 2001. évi módosításának, korszerűsítésének célja volt: a szakterületek, szakmacsoportok kialakítása, véglegesítése; átláthatóbb, könnyebben kezelhető jegyzék kialakítása; alapképzések, átképzések, továbbképzések elkülönítése; a modulrendszer kialakítása és ezen keresztül a szakképzések egymásra épülésének biztosítása; a törvényi változások megjelenítése; a közoktatás és a szakképzés közötti kapcsolat erősítése; az állam és a gazdaság közötti munkamegosztás megteremtése.

37. táblázat
A 2006 évi OKJ szakképesítéseinek megoszlása (db)

Szakmacsoport	Képe- sítés száma	Szakképesítés szintje								Rész- szak- képe- sítések száma	Elága- zás	Ráépü- lés
		21	31	33	51	52	54	55	61			
Egészségügy	17		1		2	5	7	2		9	17	30
Szociális szolgáltatások	8			1		1	4	2		6	4	7
Oktatás	7		1			3	2	1		1	7	1
Művészet, közművelődés	50		2	2		6	36	3	1	34	61	4
Gépészet	60		30	7		14	8		1	70	26	3
Elektrotechnika–elektronika	19		7	5	1	2	4			12	4	6
Informatika	12			1			7	4		3	27	0
Vegyipar	10		1			5	2	2		19	8	7
Építészet	30		19	5			5		1	37	2	6
Könnyűipar	14		2	10	1		1			20	5	1
Faipar	5		2	2			1			9	2	1
Nyomdaipar	6		2		1	2	1			6	0	3
Közlekedés	24		9	2	2	8	3			20	17	9
Környezetvédelem- vízgazdálkodás	11		5	1		1	4			18	2	0
Közgazdaság	23					7	10	2	4	8	14	0
Ügyvitel	10			1		4	3	2		5	9	6
Kereskedelem–marketing	25		4	3	4	11	1	2		36	25	5
Vendéglátás–idegenfor- galom	11		1	3		3	3	1		9	2	3
Egyéb szolgáltatások	35		8	1	2	15	7	1	1	21	17	13
Mezőgazdaság	29		13	3	1	3	7	2		57	44	
Élelmiszeripar	10		1	7	1		1			36	14	2
Összesen	416	0	108	54	15	90	117	24	8	436	307	107

Forrás: Saját gyűjtés és szerkesztés a 2006. évi OKJ alapján.

A szakképzés fejlesztésének alapja a *modulrendszer* volt. A modul (követelménymodul) a szakképesítési követelmények olyan egysége, amely a szakképesítéseknek megfelelő foglalkozás/munkakör tevékenységeinek részeként határozható meg. A modulrendszer előnye, hogy az időben és térben való megkötöttséget a lehető legminimálisabbra csökkenti, miután a képzési kínálat nem szűkül le egy intézmény adottságaira. Lehetőséget ad különböző intézmények közötti átjárásra, egyéni haladási ütem megvalósítására. A modulrendszer fokozottan épít az önálló tanulásra, és azt számos eszközzel segíti: tanulócsomag, önértékelő tesztek, szoftverek, tanári konzultációs lehetőség stb. A modulrendszerrel kiszűrhetőek a felesleges párhuzamosságok, ismétlések, átfedések (Udvardi–Lakos 2005). A modulrendszerű szakképzés főleg a felnőttképzésben segítette a munkaerő-piaci mobilitást, mivel egy rész-szakképesítés megszerzésével rögtön munkába lehetett állni, majd a későbbiekben a már megszerzett szakmai ismeretek kiegészíthetőek voltak további ismeretekkel. Számos szakképesítésben volt úgynevezett közös modul. Ezeknek a moduloknak a tartalma megegyezett valamennyi szakképesítésben, ezáltal az átképzés vagy a továbbképzés rövidebb idő alatt vált lehetővé, hiszen a már korábban valamely szakmai képzés során tanult modulokat nem kellett még egyszer tanulni és vizsgázni belőle, az előzetesen már megszerzett tudás beszámítható volt a későbbi tanulási folyamatba. 2008-tól valamennyi szakmacsoportban mind iskolai rendszerű, mind iskolarendszeren kívüli képzésben bevezették a moduláris, kompetencia alapú szakképzési szerkezetet.

A szakképzés fejlesztésének folyamatában kidolgozták az új *szakmai és vizsgakövetelményeket*, valamint az iskolai rendszerben oktatható szakképesítésekhez a központi programokat. Míg a szakmai és vizsgakövetelmények kötelező szabályokat fogalmaztak meg mind az iskolarendszerű, mind az iskolarendszeren kívüli szakképzésben – rendeletben adta ki a szakképesítésért felelős miniszter –, addig a központi programok csak ajánlásként fogalmazódtak meg, és csak az iskolarendszerű szakképzésre vonatkoztak. A szakmai és vizsgakövetelmények egységes szerkezetben készültek el és hat fő fejezetből álltak: OKJ-ban szereplő adatok; Egyéb adatok; Munkaterület rövid leírása; Szakmai követelmények; Vizsgáztatási követelmények; A képzési feladatok teljesítéséhez szükséges eszközök és felszerelések jegyzéke. A szakmai és vizsgakövetelmények legfontosabb tartalmi elemei a szakmai követelményeket tartalmazó IV. fejezet volt, amely a szakképesítés követelménymoduljait tartalmazta. A követelménymodulok két nagy egységből álltak: a *feladatprofilból* és a *tulajdonságprofilból*. A feladatprofil azon munkafeladatoknak, cselekvéseknek a rendezett listája, amelyeket egy munkavállaló a szakképesítés megszerzése révén tud elvégezni. A követelménymodul másik nagy egysége a tulajdonságprofil volt, amely a szakképesítésnek megfelelő munkafeladatok elvégzésére való alkalmasságot, azaz a szakmai tudást, a személyt jellemző tulajdonsá-

gok rendszerében írta le. Ebben a rendszerben meghatározták a személy által birtokolt és alkalmazott szakmai ismereteket, készségeket-képességeket, valamint a személy viselkedésének, cselekvéseinek minőségét jellemző módszer-, társas- és személyes kompetenciákat.

A 2004–2006 közötti szakképzés átalakítási projekt leginnovatívabb eleme a feladatvégzéshez szükséges *kompetenciák* meghatározása volt, amely illeszkedett a szakképesítések európai keretrendszeréhez.⁶

A projekt során a tulajdonságkompetenciákat a foglalkozási kompetenciák Európában általánosan elfogadott rendszere szerint tagolták, azaz a szakmai, módszer, társas és személyi kompetenciák rendszerében. Ez azt jelenti, hogy egy-egy szakképesítés esetében nemcsak a szakképesítéssel betöltött munkakör feladatait (feladatprofil), de az azok elvégzéséhez kiemelt fontosságú kompetenciákat is meghatározták (tulajdonságprofil). A kettő együtt adja meg egy szakképesítés kompetenciaprofilját. Ennek az innovációnak abban is szerepe volt, hogy megadta az egyes kompetenciák értelmezési kereteit. A cél az volt, hogy meghatározzák azokat a módszer⁷-, társas⁸ és személyes⁹ kompetenciákat, amelyek kiemelten

6 A szakképesítések európai keretrendszerét 2005. június 6-án fogadták el, mely EU-szintű, törvényes okmány. Fő funkciója biztosítani használoi számára annak átláthatóságát, hogy milyen kapcsolat van a különböző nemzeti és ágazati rendelkezéseken alapuló képesítések között.

7 A módszerkompetenciákon belül megkülönböztetjük a gondolkodás és problémamegoldás kompetenciacsoporthoz tartozókat. Elsősorban olyan szakmák számára találunk itt kulcskompetenciákat, ahol gyakran változik a feladat, amelyet el kell végezni. Jellemzőek az újszerű vagy egyedi megoldást igénylő problémák és/vagy az olyan feladatok, amelyek új ismeretek elsajátítását és alkalmazását teszik szükségessé. Munkamódszer, munkastilus kompetenciacsoporthoz tartozó minden olyan szakma kulcskompetenciája szerepelhet, ahol kimondottan hangsúlyos, hogy a feladatokat valamilyen meghatározott módszer szerint és/vagy meghatározott elvek folyamatos betartása mellett végezze a szakember.

8 A társas kompetenciák három kompetenciacsoporthoz tartoznak. Az együttműködés kompetenciacsoporthoz tartozóknak elsősorban olyan szakmák kulcskompetenciái szerepelnek, ahol a munka „tárgyat” gyakran új személyek (ügyfelek, partnerek, kliensek stb.) képezik, akikkel rövid idő alatt, rugalmasan alkalmazkodva kell jó együttműködést kialakítani. Itt szerepelnek továbbá azokhoz a szakmákhoz tartozó kulcskompetenciák, amelyekben a szakember „kényes” kapcsolatokat kezel, vagy a „kirakatban” van, mivel ő találkozik közvetlenül a cég ügyfeleivel, partnereivel. A kommunikáció kompetenciacsoporthoz tartozóknak azoknak a szakmáknak a kulcskompetenciái szerepelnek, ahol a szakember munkájának nagy részét maga a kommunikáció teszi ki, jellemzően változó és gyakran új partnerekkel. Itt szerepelhetnek továbbá olyan szakmák kulcskompetenciái is, ahol a kommunikáció (főleg a hatékony kérdés és meghallgatás) elengedhetetlen a gyakran változó szakmai munka pontosításához. A konfliktuskezelés kompetenciacsoporthoz tartozóknak azok a szakmák találhatnak kulcskompetenciákat, amelyeknél a munka jellemzően magában hordozza a másfajta érdekekkel való találkozást és ütközést.

9 A személyes kompetenciák az adottságokból és személyiségjellemzőkből állnak, amelyek meghatározzák és befolyásolják az egyén teljesítményét, hatékonyságát a munkavégzés során. Az adottságok kompetenciacsoporthoz tartozó feladatok ellátásához szükséges adottságok a szakmai kulcskompetenciák „objektív” elemei tartoznak, ezért ezek kiválogatásához nem szükséges irányelvek megfogalmazása. Az adottságok veleszületett jellemzők, amelyek lehetőséget nyújtanak viselkedésmódok, képességek és készségek kifejlesztésére.

szükségesek az adott szakma feladatainak ellátásához. Nyilvánvaló, hogy szinte valamennyi felsorolt kompetencia kisebb-nagyobb mértékben szükséges lehet bármelyik szakember számára. Ezért feltételezzük, hogy akik a szakképzésig eljutnak tanulmányaik és élettapasztalataik alapján már rendelkeznek a kompetenciák egy olyan „átlagos” szintjével, amelyre – szakmájától függetlenül – minden embernek szüksége van a munka világában való boldoguláshoz. A fejlesztés során a cél tehát kizárólag a *szakmaspecifikus kompetenciák* kiválogatása volt. Ezen az a kompetencia értendő, amely elengedhetetlen a (szakmai) munka valamely fő feladatának ellátásához és fejlettsége nagymértékben befolyásolja a szakember teljesítményét, eredményességét. A kompetenciákat a szakmai és vizsgakövetelményekben kellett pontosan megnevezni és a tartalmukat definiálni. A fejlesztő munka egyik jelentős eredménye, hogy megnevezhetők a kompetenciák és elkészült egy kompetencia szótár, így erről kialakult egy egységes értelmezési keret.

A modularizált, kompetencia alapú szakképzés fejlesztési folyamatának eredményeképpen megállapíthatjuk, hogy a korábbi, alacsonyabb általános műveltségbeli jellege kezdett visszaszorulni. Az új típusú szakképzési tartalmak olyan kompetenciák fejlesztését tették lehetővé, amelyek számos jól konvertálható elemet tartalmaztak egy másik piacképes foglalkozás szempontjából is. Ilyenek lehetnek például a kommunikáció, idegen nyelv, informatika, pénzügyi ismeretek stb. A szakképzés reformjával az ágazati irányítás pontosabbá, átfogóbbá és alaposabbá vált, mivel olyan – a kimeneti követelményeket meghatározó és mérő – vizsgáztatási rendszert kellett kialakítani, amely képes volt a deklaratív tudás mellett és helyett a procedurális tudás mérésére. A szakképesítő vizsga folyamatában kompetenciákat is kellett mérni, és ez napjainkban rendkívül fontos, mert a foglalkoztatottak 67%-a a nemzetgazdasági ágak rendszerében a szolgáltatási szektorban dolgozik. A tercier szférába tartozó munkakörökben a szakmai jellegű kompetenciák mellett felértékelődnek a társas és személyes kompetenciák. El nem hanyagolható feladat tehát a szakképzésben a kompetenciafejlesztésnek nemcsak a megtervezése, hanem a teljes folyamatban történő érvényesítése, beleértve az ellenőrzés, értékelés, számonkérés procedúráját is.

Az új típusú és tartalmú szakképzési szerkezet hatással volt a *pedagógiai munkára* is. Az ismeretalapú képzés a *kompetencia elvű képzés* felé mozdult el. E képzés célja az ismeretek, készségek és beállítódások együtteseinek (kompetenciáknak) olyan szintű megszerzése, amellyel az adott tevékenység (munkakör) azonnal, további begyakorlási idő nélkül, a megadott követelményeknek megfelelően teljesíthető, illetve az állás betölthető. A kompetencia alapú képzés megtervezésének két kritériuma van. Egyrészt a tudáselemet közvetlenül az elvégzendő munkafeladatból kiindulva, annak célirányos elemzése alapján kell meghatározni, másrészt a képzést – annak folyamatát és tananyagát – rendszerelvűen, modulokból kell meg-

tervezni, felépíteni. Ezeket a képzési formákat elsősorban a munkaerő-piaci, illetve az iskolarendszeren kívüli oktatási területen alkalmazzák.

A kompetenciaorientált képzés megtervezésekor két fő szempont domináljon. Az egyik; a lehetséges tanulási tartalmak bő tárházát szűkítve csak az kerüljön bele, ami lényeges, megvalósítható és szükséges. A másik, hogy ezek a tartalmak úgy épüljenek be a tanfolyamba, hogy a lehető legnagyobb biztonsággal a tanuló repertoárjába is bekerüljenek és hasznosíthatóak legyenek. A tananyag kiválasztásakor és meghatározásakor nem anyagrészeket és tudástartalmakat sorolunk fel, hanem azt a cselekvést írjuk le, amelynek kapcsán a tanuló megtanulja megvalósítani a tervezett munkafeladatokat. Vagyis ajánlatos a célokat a megfigyelhető algoritmusokra bontani. A kompetenciaorientált képzés sok cselekvést igénylő kipróbálást foglal magában. Az oktatónak ehhez megfelelő repertoárral kell rendelkeznie. Természetes, hogy kizárólag csak gyakorlással nem lehet a lehető legjobb eredményt elérni. Az oktatáshoz tartozik az elmélet és reflektálás is. A magyarázat és a megértés továbbra is nélkülözhetetlen marad (Magyar 2002). Hangsúlyozzuk, hogy a kompetencia-fejlesztés nem kizárólag az iskolai oktatáshoz és tanuláshoz kötődik, kompetenciáink nagy része informális tanulási környezetben, interakciókon keresztül fejlődik.

A Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás Operatív Program (továbbiakban NFT HEFOP) keretében olyan *infrastrukturális beruházásra* is sor került, amely megváltoztatta a szakképzés korábbi szétaprózott, nehezen finanszírozható és működtethető rendszerét. A *Térségi Integrált Szakképző Központok* új szervezeti és irányítási formát kialakító, hat-nyolc szakképzést folytató intézmény fenntartóinak konzorciumi együttműködésével létrejött nonprofit központ. A TISZK-ek az iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzés folytatásával, a gazdasághoz közeli, a munkaerő-piaci igényeket rugalmasan követni tudó szakképzéssel, a szakképzéshez szükséges korszerű infrastruktúrával megteremtették az egész életen át tartó tanulás feltételeit.

A TISZK szakképzési kínálatában, a források felhasználásában hatékonyabb koordinációt biztosít mind regionális, mind helyi szinten. A moduláris és gyakorlat-orientált képzés bázisul szolgál a térség tanulóinak képzéséhez, megszünteti, illetve csökkenti a párhuzamos kapacitások kiépítését, valamint növeli a vállalati képzőhelyeken gyakorlati képzésben részesülő tanulók arányát. Jelenleg 88 TISZK működik Magyarországon, amely a szakképző intézmények körülbelül 99%-át tömöríti. A 2011. évi szakképzési törvény alapján jelenleg zajlik a TISZK-ek átalakítása.

Az előzőekben kitűnik, hogy 2006-ban alapjaiban változott meg a szakképzés korábbi rendszere, olyan úton indult el az átalakítása, amely még járatlan volt, amellyel nem volt összehasonlítható eddigi magyar vagy európai rendszer. A generális cél egyfajta szemléletváltás volt.

A kompetencia alapú, modulrendszerű szakképzési struktúrának magam is elkötelezettje voltam, és a fejlesztésben is részt vettem. A program kritikus részének éreztem, hogy a munkáltatók, a felhasználók, a képzett munkaerőt foglalkoztató szervezetek képviselői meg tudják-e határozni a kompetenciaprofilit. A modulok, az abban testet öltő követelmények időben változnak és nem láttam garanciát a rendszerben az országos modulterkép folyamatos karbantartására, illetve arra, hogyan lehet biztosítani a szakképesítések tartalmára vonatkozó állandó visszacsatolást a képző intézmény, a munkahely és a szakképesítésért felelős minisztériumok között. Szintén problémának éreztem a tanárok, szaktanárok hiányos módszertani felkészültségét. Nem a jogszabály kihirdetésével és a szakmai és vizsgakövetelmények összeállításával történik meg egy szakképzési reform implementációja. Fontosabb, hogy a reform egyes elemeit hogyan lehet a pedagógusokkal elfogadtatni, motiválttá és elkötelezetté tenni őket a reform mellett.

Ma, néhány év távlatából úgy ítélem meg, hogy a tantervi reformok nem érték el azt a hatást, amit a fejlesztők (magamat is beleértve) a 2006-os moduláris rendszer bevezetése kapcsán reméltek. Az bizonyos, hogy mára már beépült a kompetencia alapúság a tantervekbe és a pedagógiai gyakorlatba. Ugyanakkor a fejlesztések sajnos megálltak, nem maradt kellő idő és forrás a disszeminációra. A bevezetéskor az új szakképzési szerkezet és tartalom tekintetében rendkívül nagy volt az információhiány és bizonytalanság valamennyi érdekelt fél (hallgatók, szülők, oktatók, intézményvezetők, munkáltatók) esetében. Az iskolavezetők és a pedagógusok magukra voltak hagyva az új rendszerben. Ezt súlyos problémának láttam. A tényleges gyakorlati megvalósítás, rendszerbeépülés gátja lehetett a nem megfelelő tájékoztatás/tájékozottság és ezáltal az elutasítás, negatív viszonyulás az egyébként jó fejlesztési irányt kijelölő szakképzési reformmal szemben (v.ö. Farkas 2007). Az új szakképzési szerkezet bevezetése kapcsán másik, igen fontos kérdésnek éreztem a tanárok szakmai továbbképzését. A „nagy dolgok” mégiscsak a tanár-diák relációban történnek. Tartok tőle, hogy a magyar pedagógiai gyakorlat nem volt alkalmas a megújult tartalom közvetítésére. Nagyobb hangsúlyt kellett volna helyezni rövid távon a pedagógusok felkészítésére, továbbképzésére, hosszú távon pedig a pedagógusképzésre, hiszen mindig is ezen áll vagy bukik az új szakképzési tartalmak gyakorlati adaptációja. A tanulók számára nemcsak az rendkívül fontos, hogyan és hol folytathatják tanulmányaikat, hanem az is, hogy kitől tanulnak. A tanulás folyamatában különleges szerepet tölt be a tanár.

A HEFOP 3.2.1. komponens keretében megvalósult fejlesztés tovább folytatódott 2008-tól. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program (továbbiakban ÚMFT TÁMOP) 2.2.1 kiemelt projekt a szak- és felnőttképzés rendszerszintű elemei közül – többek között – a képzés kimenetét szabályozó szakmai vizsgarendszer, a tananyag és a mérési-értékelési eszközrend-

szer fejlesztésére terjed ki. A 2007–2011 között megvalósuló „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése”¹⁰ című projekt célja az volt, hogy a moduláris szerkezetű, kompetencia alapú szakmai képzési szerkezet kialakításával erősödjön a szak- és felnőttképzési rendszer munkaerő-piaci alkalmazkodása, munkaerő-piaci igényekre reagáló képessége. A programnak kilenc alprojektje volt:

- Pályakövetési rendszer kialakítása
- Egységes szak- és felnőttképzési minőségbiztosítási rendszer kialakítása
- Vizsgarendszer fejlesztése
- Tananyagfejlesztés
- Mérés-értékelés
- Szakmai tanárok, oktatók, szakoktatók szakmai ismereteinek fejlesztése
- Idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése
- Munkahelyi gyakorlati képzés ösztönzése
- Képzési kereslet növelése

Mivel az OKJ és az SZVK-k folyamatos átalakulás alatt voltak és vannak, nagyon nehéz tendenciózus változásokat elérni és nyomon követni. Mire vizsgálhatóvá válna egy tantervi reform hatása, új változások jönnek. A 2006-os tantervi reform eredményességét most lehetne vizsgálni. 2011-ben azonban a regnáló kormány új szakképzési koncepciót alakított ki, és 2013-tól új, *duális szakképzést vezettek be*. Ezzel együtt radikálisan *átalakult a korábbi OKJ struktúrája és tartalma*. A 150/2012-es kormányrendelettel kiadott és teljes körűen 2013. szeptember 1-jétől hatályos új jegyzék 485 szakképesítést és szakképesítés ráépülést, valamint 147 részszzakképesítést tartalmaz. A szakképesítés elágazások megszűntek (38. táblázat).

38. számú táblázat
Szakképzési kimenetek a régi és az új OKJ-ban

Kimenetek	2006/2010-es OKJ	2012-es OKJ
Önálló szakképesítés	311	286
Rész-szakképesítés	358	147
Szakképesítés elágazás	432	–
Ráépülő szakképesítés	202	199
Összesen	1303	632

Forrás: 133/2010. kormányrendelet és 150/2012. kormányrendelet

¹⁰ A projekt eredményei elérhetőek a projekt honlapján: www.kepzesevolucioja.hu

A szakképesítések azonosító száma 15 számjegyről 7 számjegyre változott. Átalakult a szakképesítések színtézése is és eggyel bővült a szakmacsoportok listája. Az OKJ legfontosabb tartalmi változása, hogy a szakképzési törvény 2. § 40. pontja alapján, szakközépiskolai ágazatok megjelöléssel a *szakmai érettségi végzettség* is bekerült a jegyzékbe. A köznevelési törvény alapján (2011. évi CXCV. törvény 6 § (1)) az érettségi vizsga állami vizsga, amelyet országosan egységes vizsgakövetelmények szerint kell megtartani. Az érettségi vizsga központi vizsgakövetelményeit a vizsgaszabályzat és az érettségi vizsga részletes vizsgakövetelményeiről szóló jogszabály alapján kell meghatározni. Az érettségi bizonyítvány érettségi végzettséget tanúsít, és a jogszabályban meghatározottak szerint felsőoktatási intézménybe való felvételre, szakképzésbe való bekapcsolódásra, valamint munkakör betöltésére, tevékenység folytatására jogosítja fel tulajdonosát. A szakmai érettségi ezen felül a szakképzésre vonatkozó jogszabályokban meghatározottak szerinti munkakör betöltésére is képesítést ad.¹¹ A szakmai érettségi tehát lehetőséget ad a felsőoktatási intézménybe való felvételre, és munkakör betöltésére is feljogosít, és a későbbiekben megkönnyítheti az OKJ-s szakképesítés megszerzését.

Nagyon jelentős változás a korábbi jegyzékekhez képest, hogy meghatározza a *felnőttképzésben oktatható szakmák minimális és maximális képzési idejét* is. Ennek következtében a felnőttképzésben megszerezhető szakmák képzési ideje jelentősen megnőtt. Nem csak a képzési időt, de a munkarendet is meghatározza az új OKJ. Új szabály, hogy egyes mestervizsgákkal és öt év szakmai gyakorlattal érettségire épülő szakképzésekbe is van bekapcsolódási lehetőség. Fontos változás továbbá, hogy az új OKJ-ban már nem szerepelnek az érettségire épülő 55-ös szintű felsőfokú szakképesítések.

Egy teljesen új elemet is tartalmaz a rendszer, amelynek célja, hogy az OKJ-ban szereplő 54-es, illetve 55-ös szintű szakképesítések a későbbiekben felsőoktatási kreditértékkel rendelkezzenek, és *50 kreditértékben beszámíthatóvá váljanak a felsőoktatási alapképzésbe*. Ennek módszertani kidolgozása jelenleg zajlik a Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóságán.

A 2010-es OKJ szerint utoljára 2013. augusztus 31-én lehet képzést indítani. 2013. szeptember 1. után azonban kizárólag csak a 2012-es 150/2012. (VII. 6.) kor-

11 A szakközépiskolának szakmai érettségi végzettséget adó érettségire, szakirányú felsőfokú iskolai továbbtanulásra, szakirányú munkába állásra felkészítő, valamint általános műveltséget megalapozó négy középiskolai évfolyama van, ahol szakmai elméleti és gyakorlati oktatás is folyik. A szakközépiskolában a tizenkettedik évfolyamot követően az Országos Képzési Jegyzékben meghatározottak szerint, az utolsó középiskolai évfolyam elvégzéséhez vagy érettségi végzettséghez kötött, a szakmai érettségi vizsga ágazatához tartozó szakképesítés szakmai vizsgájára történő felkészítés folyik. A szakközépiskolában - az Országos Képzési Jegyzékről szóló kormányrendeletben meghatározott ágazatokban - munkakör betöltésére képesítő szakmai érettségi vizsga tehető, továbbá az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott, a szakmai érettségi vizsga ágazatához tartozó szakképesítés szerezhető. (2011. évi CXCV. törvény 12. § (1) (2)).

mányrendelettel kiadott OKJ szerint indulhat képzés mind iskolarendszerben mind iskolarendszeren kívül. A két OKJ tehát még évekig fut párhuzamosan egymás mellett, ugyanis a képzést a megkezdésének időpontjában érvényes jogszabályok szerint kell megszervezni, lefolytatni és befejezni.

A 2006-ban kiadott és 2010-ben módosított 2013. augusztus 31-ig hatályos és a 2012-ben kiadott, 2013. szeptember 1-jétől hatályba lépő OKJ tartalmi és formai elemeinek összehasonlítását az 1. számú melléklet tartalmazza.

2.2.3. A felsőfokú szakképzés életútja

A közoktatás és a felsőoktatás határmezsgyéjén elhelyezkedő felsőfokú szakképzésre járók száma az ezredfordulótól 2011-ig hatszorosára emelkedett, majd 2012-ben jelentős mértékben, 22%-kal csökkent. Ebben az évben mintegy 14 ezren jártak nappali és további közel 3 ezren nem nappali képzésre (39. táblázat).

Az akkreditált felsőfokú iskolarendszerű szakképzés néven elinduló képzési formát a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról szóló 2003. évi XXXVIII. törvény a felsőfokú szakképzésre (továbbiakban FSZ) módosította. További pozitív változást hozott a 2004. évi LX. módosító törvény, amely az FSZ-t 2005-től a felsőoktatás hatáskörébe utalta, és bár a képzés helyileg lehetett szakiskolában, az ott folyó felsőfokú szakképzésben a 2006. szeptember 1-jétől első évfolyamon tanulmányokat kezdő résztvevőkkel a felsőoktatási gyakorlatnak megfelelően hallgatói jogviszonyt kell létesíteni. Annak ellenére, hogy a törvény-módosítással az FSZ 2005-től a jogi szabályozás szintjén egyértelműen a felsőoktatás első szintjét jelentette, mégsem tudott szervesen integrálódni a felsőoktatás képzési szerkezetébe. Sajátos híd jellege megtörte az oktatási alrendszerek működési és szervezeti logikáját, mert a felsőfokú szakképzésnek tartalmilag és szerkezetileg is a szakképzéssel és a felsőoktatással is közös jellemzői voltak. A szakképzéshez kötődött abban a tekintetben, hogy az OKJ, valamint a szakképesítést felelős miniszter által kiadott szakmai és vizsgakövetelmények által volt szabályozva. A felsőoktatással rokon jellemzője volt a képzésnek a szakképzésben szokásosnál erőteljesebb elméleti alapozása. E két jellemző eredőjeként gyakorlatorientált képzésről volt szó, amely egyben a felsőoktatásra is felkészített. Ez a kettős feladat mindig is számos problémát vetett fel.

A felsőfokú szakképzés életében újabb fordulópontot a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény hozott. A törvény értelmében a felsőfokú szakképzést *felsőoktatási szakképzésre* módosították, és a módosítás értelmében 2013 szeptemberétől már csak ebben az új formában indíthatók a képzések. Az új felsőoktatási szakképzés (FOSZ) meghatározása 15. § (2) bekezdése szerint: a felsőoktatási szakképzést teljes mértékben a felsőoktatási intézmények egy képzési szintjeként határozza meg. A törvény értelmében a képzés csak hallgatói jogviszony keretében folytatható.

39. táblázat
A felsőfokú szakképzésben résztvevők száma 2000-2012 között (fő)

Hallgatók száma	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13 felvettek
Új belépő	n.a	n.a	3 933	3 769	5 489	5 494	5 221	6 233	8 653	9 336	10 034	9 246	5 592
Utolsó éves	n.a	1 804	1 938	2 917	3 089	4 520	4 920	5 325	6 132	7 755	8 279	8 972	
Államilag finanszírozott	n.a	n.a	5 142	6 332	8 074	9 105	9 520	11 460	14 891	10 786	18 509	18 439	
Nappali tagozatos	2 835	3 810	5 132	5 917	7 452	8 331	8 471	10 219	12 759	14 975	17 129	17 811	
Esti tagozatos	0	25	0	0	84	104	113	108	129	108	75	78	
Levelező tagozatos	629	640	996	1 302	1 586	2 063	2 258	2 071	2 789	3 497	3 191	3 208	
FSZ összesen	3 464	4 475	6 128	7 219	9 122	10 498	10 842	12 398	15 677	18 511	20 441	21 115	

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium 2000-2008 és Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2009-2012 adatai alapján saját szerkesztés
 Statisztikai Tájékoztató Felsőoktatás 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012. adatai alapján saját szerkesztés

40. táblázat
A felsőoktatásban tanuló hallgatók megoszlása képzési programok szerint, 2000–2012 között (fő)

	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013
Hallgatók száma az összes tagozaton:	327 289	349 301	381 560	409 075	421 520	424 161	416 348	397 714	381 033	370 331	361 347	359 824	338 467
Ebből:													
Felsőfokú szakképzés	3 464	4 475	6 128	7 219	9 122	10 498	10 842	12 398	15 677	18 511	20 441	21 115	16 445
Felsőfokú alapképzés (Bsc)	–	–	–	–	–	15 110	92 365	146 750	191 561	220 489	224 076	226 841	216 454
Mesterképzés (MA)	–	–	–	–	–	–	110	984	6 997	19 322	31 567	39 039	39 147
Osztatlan képzés	–	–	–	–	–	–	7 583	14 591	20 030	25 070	30 389	33 766	34 547
Főiskolai szintű képzés	181 527	195 291	216 581	233 673	240 297	226 528	163 323	109 363	59 366	24 936	13 350	8 632	6 139
Egyetemi szintű képzés	113 513	117 947	124 606	133 274	138 169	138 994	113 438	87 703	62 897	38 258	18 637	8 107	3 349
Szakirányú továbbképzés	22 033	24 558	26 815	27 074	25 991	25 066	21 903	18 762	17 597	16 928	15 720	15 070	15 054
Doktori képzés PhD, DLA	6 752	7 030	7 430	7 835	7 941	7 965	7 784	7 153	6 911	6 817	7 167	7 254	7 332

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium 2000–2008 és Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2009–2012 adatai alapján saját szerkesztés

E módosítás nagymértékben korlátozza a képzés indításának jogát, hiszen korábban az FSZ-végzettséget a felsőoktatási intézményekkel szerződött szakképző iskolában, tanulói jogviszony keretében is meg lehetett szerezni.

A felsőfokú szakképzés bár viszonylag rövid életű volt és nem mondhatni, hogy meghatározó eleme volt a szakképzésnek/felsőoktatásnak, mégis állandó viták keresztüztüezében állt és több összefoglaló mű is született az FSZ életútjáról (vö. Polónyi 2002; Hrubos 2002; Sediviné 2008; Fehérvári–Kocsis 2009).

2.2.4. A felsőoktatás struktúrája

A felsőoktatás vázlatosan két jellemzővel írható le a vizsgált időszakban. Egyrészt folytatódott, majd a 2000-es évek második felében megtört a felsőoktatás expanziója. Másrészt meghatározó strukturális változást hozott a *Bologna-rendszerű képzésre történő áttérés*.

A felsőoktatásban a hallgatók száma az 1990-es évek elejétől meredeken emelkedni kezdett, ez a folyamat, a felsőoktatás expanziója az elmúlt évtized közepéig, végéig tartott. A hallgatói létszám 2006 óta csökken (*40. táblázat*), ezen belül a nappali képzésben részt vevőké 2007 óta stagnált, 2012-ben pedig mérséklődött.

1999-ben Magyarország is aláírta a Bolognai Nyilatkozatot, amelyben meghatározott célok elfogadásával a magyar felsőoktatás-irányítás is kötelezettséget vállalt az Európai Unió versenyképességének biztosítása érdekében az Európai Felsőoktatási Térség 2010-ig történő kialakításában. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a képzés többciklusú lett, azaz egymásra épülő szakaszokból épül fel:

- alapképzés (3-4 év), ez a korábbi főiskolai szintnek felel meg,
- mesterképzés (1-2 év), ez a korábbi egyetemi szintet jelenti,
- doktori képzés (3 év), tudományos fokozat (Ph.D) megszerzésének a lehetősége.

Ehhez a rendszerhez kapcsolódik a korábbiakban már részletezett felsőfokú szakképzés is (2013-tól felsőoktatási szakképzés), mely ugyan felsőfokú végzettséget nem ad, de az itt teljesített tanulmányok beszámíthatók az alapképzésbe, ha a hallgató folytatni szeretné a tanulmányait.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény rendelkezett az új képzési rendszerről és 2006. szeptember 1-jétől annak teljes körű indításáról, a képzési programok indításának feltételeiről, illetve eljárásáról. Az Európai Felsőoktatási Térség ma már egész Európát átfogja, sőt jóval azon túl terjed. Egyre harmonizáltabb tudásipiac kezd kialakulni, amely átalakulás katalizátora a bolognai folyamat.

2.2.5. A felnőttoktatás jellemzői

A *felnőttoktatás súlya* a rendszerváltást követően – pontosabban már az 1980-as évektől – *a közoktatásban csökkent*, míg a felsőoktatásban az elmúlt évtized első harmadáig nőtt. Az alapfokú oktatásban a felnőttoktatás részaránya mindig is alacsony volt, azonban a rendszerváltás után tovább csökkent, az 1990-es évek vége óta 0,3% körüli, ami az elmúlt években évente mintegy 2000 főt jelentett. A 2011/2012-es tanévben felnőttoktatásban részt vevők száma 13%-kal emelkedett (2264 fő), majd a 2012/2013-as tanévre 6%-kal mérséklődött (2142 fő). Középfokon a felnőttoktatás súlya még a rendszerváltás előtti évtizedben csökkent, az elmúlt húsz évben viszont összességében keveset változott – az 1990-es évek elejéhez képest az ezredfordulóra valamelyest emelkedett, majd újra 12-13%-ra csökkent az elmúlt évtized utolsó harmadára. 2011-ben 85,6 ezer fő tanult felnőttoktatásban középfokon. Legtöbbször, 38,8 ezren a gimnáziumokban (az összes gimnazista 17%-a), 34 000 a szakközépiskolákban (az összes szakközépiskolai tanuló 13%-a), legkevesebben, 12,8 ezren a szakiskolákban (az összes szakiskolába járó tanuló 10%-a) tanultak. A szakiskolai felnőttoktatás tanulóinak száma az ezredforduló óta folyamatosan emelkedik, az érettségít adóké együttesen inkább csökken (41. táblázat). A felsőoktatásban a felsőoktatási

41. táblázat
A felnőttoktatásban való részvétel 2000–2012 között (fő)

Tanév	Tanuló/hallgatói létszám		
	Általános iskola	Középiskola	Felsőoktatás
2000/01	2940	81 700	143 413
2001/02	2793	95 231	156 327
2002/03	2785	93 172	178 181
2003/04	3190	93 322	192 779
2004/05	2766	90 321	196 008
2005/06	2543	89 950	192 679
2006/07	2919	91 035	177 674
2007/08	2245	83 008	154 811
2008/09	2083	74 008	138 105
2009/10	2035	70 124	127 630
2010/11	1997	76 404	120 620
2011/12	2264	74 204	118 210
2012/13	2127	72 808	85 316

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013 j; 2013l; 2013m; 2013n

expanzió alatt nem csak a nappali képzés volt népszerű. Sőt, eleinte a felvettek között a nem nappali képzésben részt vevők egyre nagyobb arányt képviseltek.

Az iskolázottsági mutatók folyamatosan nőnek, azonban a nemzetközi felmérések eredményei ezt nem igazolják. Ugyanis az iskoláztatás kiterjesztése nem feltétlenül jár együtt a társadalmi szinten szükséges tudás megszerzésével. Emellett bizonyos társadalmi csoportok lemorzsolódnak az iskolai rendszerből, társadalmi perifériára szorulnak. A népesség, illetve a munkaerőpiac szempontjából elsődleges csoportok iskolai végzettségi struktúrája lényeges adottságnak tekintendő a felnőtt szakképzés tervezése szempontjából.

2.3. A felnőttképzési rendszer

Témánk szempontjából a vizsgált időszak legjelentősebb történése, hogy 2001 végén elfogadták a felnőttképzési törvényt.

2.3.1. A felnőttképzési törvény megszületése

1998 váltó év volt Európában és Magyarországon is. Európában azért, mert elkezdődtek a 2000-es lisszaboni Memorandum előkészítő folyamatai. A Memorandum meghatározó az európai oktatáspolitikában, mert ettől számíthatók az egész európai felnőttképzési fejlesztési folyamatok. Magyarországon azért jelentős az 1998-as év, mert ekkor fogadták el azt a kormányprogramot, amely megfogalmazta a felnőttképzésre vonatkozó fejlesztési terveket és feladatokat, valamint célul tűzte ki a felnőttképzési törvény koncepcionális előkészítését. *„A hangsúly a leendő felnőttképzési törvény által biztosítandó jogi garanciákra helyeződik, amely által a köz-, és felsőoktatáshoz, valamint a szakképzéshez hasonlóan ez az oktatási terület is hozzájárulhat az állampolgárok munkaerő-piaci pozíciójának javításához, társadalmunk tanuló társadalommá válásához. A törvény megalkotása során figyelembe kellett venni azt a követelményt, hogy a leendő jogszabály átfogóan rendelkezzen a felnőtt korosztály képzéséről, úgy, hogy az Alkotmányban lefektetett tanuláshoz való jog érvényesüljön, így minden állampolgár számára lehetővé váljon az oktatáshoz-, képzéshez-, művelődéshez való hozzáférés, mégpedig szabályozott módon”* (Váradi – Várnagy 2001:194-195).

Az 1998 évi kormányprogram alapján két évig folyt a felnőttképzési törvény előkészítése az Oktatási Minisztériumban. A törvénytervezet a tárcákkal való egyeztetések és folyamatos viták tárgya lett. A *felnőttképzési törvényt* (2001. évi CI. törvény) 2001 decemberében fogadta el az Országgyűlés. A törvény alapvető célja, hogy egyetemesen szabályozza az állami szerepvállalást és támogassa, illetve bővítse a felnőttek részvételét az oktatásban és a képzésben. Egyes vélemények szerint a Felnőttképzési

törvény elfogadását nem kísérte teljes körű társadalmi konszenzus, már a megszavazását követően erőteljes bírálatok érték szakmai és politikai körökből egyaránt (Henczi 2005:73). Más vélemények szerint széles szakmai egyetértés volt a törvény kialakításában és elfogadásában. Ezt igazolják a saját tapasztalataim is.¹²

A Memorandum erős hatást gyakorolt a magyar felnőttképzési rendszer kialakításra és a felnőttképzési törvény tartalmára. Még nem voltunk tagjai az Európai Uniónak, de már folytak a csatlakozási tárgyalások és volt egy erős ösztönzés az európai intézmények oldaláról. Csatlakozási szándékunk egyértelmű volt, ezért az akkori politikusokban (akik közül nagyon sokan ma is aktív politikusok), valószínűleg munkált az a koncepció, hogy érdemes az európai irányvonalakat követni. Fontos megjegyezni, hogy a felnőttképzési törvény előkészítése és elfogadása az első FIDESZ-kormány alatt történt.

A magyar felnőttképzési törvény megalkotását az OECD-országok¹³ humánerőforrás-politikájának az elmúlt évtizedben nyert tapasztalatai, a felnőttképzéssel kapcsolatos jogszabályai is indokolták. Az egész életen át tartó tanulás olyan általános követelménnyé vált, amely beépült az Európai Unió oktatás- és foglalkoztatáspolitikájába, és konkrét feladatok megfogalmazását sürgeti. A felnőttképzési törvény megszületése jelentős hiányt is pótol, hiszen az európai országok szinte mindegyike rendelkezett már a felnőttképzésre vonatkozó jogszabállyal, legtöbbjük felnőttképzési törvény formájában (pl. Dánia, Svédország, Hollandia, Németország, Szlovénia, Észtország). Ugyanakkor a törvény időszerű volt már azért is, mert hozzájárulhatott a felnőttképzés tudományának, az andragógia presztízsének növeléséhez.

Említésre méltó, hogy a felnőttképzési törvényt az Oktatási Minisztérium készítette elő, és fogadtatta el 2001-ben, a törvényben foglaltak megvalósítása azonban már a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium feladata lett. (A 2002. évi kormányváltás után a felnőttképzés az újonnan megalakult Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium ágazati irányítása alá került.)

A hazai felnőttképzési gondolkodásnak az UNESCO 1997. évi felnőttoktatási konferenciája jelentős impulzust adott, az elszigetelt hazai programok egymásra találása nem itthon, hanem a kongresszus keretében indított el egy olyan folyamatot, amelynek eredményeképpen a szakma már képes volt a politikának is üzenni: Magyarországon is meg kell alkotni a felnőttképzés törvényi szintű szabályozását

12 Abban az időben egy iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakmai képzésekkel foglalkozó, országos képző intézmény miskolci tagintézménynek a vezetője voltam, így nemcsak a szakmai érdeklődésből, hanem „hivatalból” is figyelemmel kellett kísérem a törvényalkotás folyamatát.

13 Organization for Economic Cooperation and Development – Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési szervezet. Célja a tagországok gazdasági, kereskedelmi, pénzügyi tevékenységének összehangolása. Magyarország 1996-ban csatlakozott az OECD-hez.

(Benedek 2005:13). Az 1997 nyarán Hamburgban megrendezett V. Felnőttoktatási Világkonferencia¹⁴ ajánlásaiiban megfogalmazott legfontosabb üzenet, hogy az ember nemcsak munkaerő, nem beszélő szerszám, hanem aktív állampolgár. Az ajánlás hangsúlyozta, hogy az államoknak továbbra is feladatokat kell vállalniuk a felnőttoktatás- és képzés minél szélesebb körű kiterjesztése érdekében.¹⁵ Az ajánlás megfogalmazta a felnőttoktatás- és képzés fogalmát is. „A felnőttoktatás jelenti azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét, legyenek azok iskolarendszerűek vagy mások, amelyek által az emberek – akiket felnőttnek tekint az a társadalom, amelyhez tartoznak – fejlesztik képességeiket, gazdagítják tudásukat, magasabb szintre emelik szakmai, technikai képzettségüket, vagy amely által új irányba fordulnak, hogy egyéni és társadalmi szükségleteiket kielégítsék. A felnőttek tanulása magába foglalja az iskolarendszerű és folyamatos oktatást, a kötetlen tanulási lehetőségeket, valamint az eseti tanulás széles skáláját, amelyek egy multi-kulturális társadalomban hozzáférhetőek, ahol az elméletre és a gyakorlatra alapozott tanulási formákat egyaránt elismerik.”¹⁶ (Harangi–Heribert–Sz.Tóth 1998:9-16)

Az első felnőttképzési törvényben nemcsak a hamburgi felnőttoktatási konferencia hatásait, hanem a lifelong learning memorandum kulcsüzeneteinek hatásait is tetten érhetjük. A Memorandum kulcsüzenetei – mint például a tanulóshoz való hozzáférés biztosítása – megjelennek a törvény preambulumban. Az oktatásba történő nagyobb befektetés érdekében a törvény megteremtette a felnőttképzés forrásait. Az előzetes tudás mérése és a tanácsadási folyamat szintén megjelenik a törvény tartalmi szabályozásában. Mondhatjuk tehát, hogy az első felnőttképzési törvény egy jól strukturált, előremutató, az európai fő irányvonalhoz jól illeszkedő törvény volt.

A felnőttképzés törvényi szintű szabályozása meghatározó lépés volt az európai felzárkózás folyamatában, számos európai országban fogadtak el új jogszabályt a felnőttek oktatására, képzésére vonatkozóan, így a felnőttképzés, és -oktatás felértékelődése nemcsak hazai jelenség volt. Az Európai Unió oktatás- és foglalkoztatáspolitikájának is szerves része lett az élethosszig tartó tanulás fogalma, ami szintén előmozdította a törvény-előkészítési munkákat. (Váradi–Várnagy 2001:194). Mindezen tényezők együttes hatására fogadták el 2001. december 18-án hosszú és széles körű előkészítő munka után a Felnőttképzési törvényt (2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről)¹⁷ (Henczi 2005:73). Létrejöttét a szakma komoly érdeklődéssel várta.

14 Magyarország nyolcfős kormánydelegációval és 4 tagú nem kormányzati szervek delegációjával képviseltette magát a konferencián.

15 A konferenciáról résztvevői beszámolót olvashatunk Harangi László tollából

16 Hamburgi Nyilatkozat a felnőttek tanulásáról

17 A törvény a Magyar Közlöny 2001/153. számában jelent meg, 2001. december 24-én került kihirdetésre.

A felnőttképzési törvénnyel szemben számos kimondott, illetve ki nem mondott követelmény, igény fogalmazódott meg, többek között szabályozási rendszerére, többi oktatási törvényhez való viszonyára, valamint hatályára vonatkozóan. A felnőttképzési törvénynek mindenképpen önálló törvénynek kellett lennie, amit elsősorban az Európai Unió gyakorlata indokolt. Ugyanis azokban az országokban, ahol a felnőttképzés jogilag szabályozva van, könnyebben jutottak hozzá a humánerőforrás-fejlesztési támogatásokhoz. Általános keretjelleggel kellett értelmeznie a felnőttek képzését, aminek több oka is volt: egyrészt a hazai előzmények hiánya, másrészt a szabályozás komplex mivolta. Így nem egy mindenre kiterjedő, teljes körű részletszabályozásra kellett összpontosítani, hanem elsősorban a felnőttképzés irányítására, intézményrendszerére, tartalmi követelményeire és támogatási rendszerére (Váradí–Várnagy 2001:196). Ugyanakkor nyilvánosan meg nem fogalmazott követelmény volt, hogy a hatályba lépő törvény nem vonhatott el szabályozási területet a hosszabb idő óta megfelelően funkcionáló oktatási-szakmai jogszabályoktól, viszont célszerűnek tűnt beépíteni rendelkezései közé azok fogalomrendszerének egyes elemeit, mert így növekedett az együttműködés és az átjárhatóság az oktatás különböző területei között (Zachár 2000:246). Az alkalmazás szempontjából lényeges, hogy alapvetően csak *az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésre terjedt ki*, bár az eredeti tervek szerint kitért volna az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés viszonyainak szabályozásaira is. Azonban a két terület közötti lényeges eltérések más jellegű szabályozást indokolnak, ezért sem vállalthatta fel a felnőttképzési törvény mindkét területet.

A törvény elsődleges célja a tanuláshoz való alkotmányos jog egész életpályán keresztül történő érvényesülésének elősegítése volt. Az állam vállalta, hogy biztosítja a képzési lehetőségeket, folyamatos bővítésüket, mégpedig olyan módon, hogy ezek elérhetőek legyenek minél szélesebb rétegek számára, tehát a hangsúly a hozzáférhetőségen volt, az állam a lehetőséget biztosította. A felnőttképzésben – bár nem működött olyan erős állami szerepvállalás, mint például a közoktatásban vagy a felsőoktatásban – az állam irányító szerepével találkozhattunk, mivel szigorú szabályok segítségével határozta meg a működés kereteit, követelményeket előírva a felnőttképzési intézmények számára. A képzések szervezését ugyanakkor nem kizárólag állami intézmények folytatták, azokat zömében profitorientált vállalatok és nonprofit szervezetek indították, az állam csupán ezek viszonyait szabályozta. A törvény arra is kitért, hogy a felnőttképzés – bár kiemelt szerepe van a gazdasági és technológiai fejlődés elősegítésében, mégpedig a fejlődéshez szükséges humán feltételek biztosításával – nem csupán a szakmai, munkaerő-piaci sikeresség eszköze, hanem kulturális vonatkozásai is hangsúlyosak. A jogalkotó párhuzamot vont a munka világába való sikeres bekapcsolódás, és az egyéni sikeresség, az életvitel minőségének javulása között. A felnőttképzést úgy fogta fel, mint az állam által támo-

gattott, felügyelt, szabályozott tevékenységet, amely nem csupán a munkaerőpiac kiszolgálását biztosítja – mégpedig megfelelő szakmai felkészültséggel rendelkező szakemberek rendelkezésre bocsátásával –, hanem hatókörébe tartoznak a képzésben résztvevők kulturális, szociális fejlődése szempontjából eredményt hozó képzések is (Bertalan–Matolcsi–Szántó 2006:6). Ez azt mutatja, az állam szem előtt tartotta a szakmai képzések anyagi hasznot hozó funkciója mellett az emberek életminőségének javulását is, így emberképe többdimenziós, nemcsak „embergépben” gondolkodott. Az állampolgárok életének jobbá tételét nemcsak a szakmai képzések lehetőségének biztosításában látta, hanem figyelembe vette az általános képzéseket is, amelyek szintén hozzájárulhatnak az életminőség javításához.

A törvény alapvetően *négy fő kérdésben teremtett szabályozást*:

1. Egyértelműen rögzítette a törvény hatályát, és a törvény nagyon fontos érdeke, hogy *fogalmakat alkotott és definiált*. Ma már ez „normális” eljárás, ugyanakkor 2001-ben a törvénykezésben ez nem volt még szokványos. Többek között meghatározta a felnőttképzés fogalmát is: „a felnőttképzést folytató intézmények saját képzési programja alapján megvalósuló iskolarendszeren kívüli olyan képzése, amely célja szerint meghatározott képzettség megszerzésére, kompetencia elsajátítására irányuló általános, nyelvi vagy szakmai képzés, továbbá a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatások”. A törvény így pontot tett a névhasználati anomáliák – felnőttnevelés, felnőttoktatás, felnőttképzés – körül folyó állandó viták végére. A törvényi szinten megvalósuló fogalmi elkülönülés értelmében a felnőttoktatás az iskolarendszerben folytatott, míg a felnőttképzés az iskolarendszeren kívül folytatott nevelési-oktatási-képzési tevékenység. Fontos előrelépés, hogy a törvény a korábbi szabályozással szemben – a szakképzési törvény vonatkozó szabályozása csak a szakmai képzésekre terjedt ki – kiterjesztette a felnőttképzést az általános¹⁸ és a nyelvi képzések körére is. Előírta a képzési program kötelezettségét és a felnőttképzési tevékenység tárgykörébe a felnőttképzési szolgáltatásokat¹⁹ is beleértette. Felnőttképzésben az a felnőtt vehetett részt, aki a tankötelezettségét²⁰ teljesítette.

18 A törvény definíciója szerint az általános képzés olyan képzés, amely az általános műveltség növelését célozza, amely hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához.

19 A 2001. évi törvény a felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatás formáit különösen az előzetes tudásszint felmérés, a pályaorientációs és -korrekciós tanácsadás, a képzési szükségletek felmérése és a képzési tanácsadás, valamint az elhelyezkedési tanácsadás és az álláskereső technikák oktatásában határozta meg. A felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás a törvény értelmében olyan szolgáltatás, amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul.

20 A tankötelezettség 1998-tól felmenő rendszerben 18 évre emelkedett.

2. A törvény meghatározta a felnőttképzési tevékenység működtetésének szakmai hátterét, dokumentációs rendszerét²¹, egyértelműen definiálta a képzési programot, ez volt az alapja a programakkreditációs rendszer kiépítésének. A törvény – a felnőttképzési tevékenység átláthatósága érdekében – létrehozta a teljes körű nyilvántartási rendszert.²² A törvény megszületésével együtt megújult és a 48/2001. (XII. 29.) OM-rendelettel újra szabályozásra került a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vétele. A felnőttképzési intézmények nyilvántartási rendszere 1997 óta működött, a nyilvántartást a megyei munkaügyi központok vezették. Az ekkor még hatályos 45/1999. (XII. 13.) OM-rendelet a székhely szerint illetékes munkaügyi központokat hatalmazta fel a felnőttképzési intézmények nyilvántartásának vezetésére. Érdekes változás volt e tekintetben, hogy az új szabályozás ezt a feladatot 2002. január 1-től a közoktatási törvény 1999. évi módosításával létrejövő Országos Közoktatási és Értékelési Vizsgaközpont²³ felelősségi körébe utalta. Az OKÉV tevékenységstruktúrájába egyáltalán nem illeszkedett az új feladat. (Ezt érezhettük a saját bőrünkön is.) A munkaügyi központok a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről szóló 45/1999. (XII. 13.) OM-rendelet szerinti nyilvántartást 2002. január 31-ig voltak kötelesek az OKÉV részére átadni. Az átadás-átvétel nem

21 Garanciális elem volt a dokumentációs rendszerben a képzési program, az éves képzési terv, a felnőttképzési szerződés.

22 A törvény előírta, hogy a jogalanyok kizárólag akkor jogosultak felnőttképzési tevékenység megkezdésére, ha a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásában szerepelnek

23 Közoktatási törvény 95/A. § (1) A Kormány Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont elnevezéssel központi költségvetési szervet hoz létre, amely központi hivatalként működik, irányítását az oktatási miniszter látja el. Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont feladatait országos illetékességgel látja el.

(2) Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont feladatai különösen:

- a) ellátja a közoktatás ágazati irányításának keretei között az ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségbiztosítási feladatok irányítását, szervezését, koordinálását;
- b) közreműködik a miniszter hatáskörébe tartozó, e törvényben meghatározott hatósági feladatok ellátásában;
- c) a vizsgaszabályzatban meghatározottak szerint közreműködik az alpműveltségi vizsga és az érettségi vizsga megszervezésében, a jogorvoslati kérelmek elbírálásában, működteti a tanulmányok alatti vizsgák független vizsgabizottságát;
- d) ellátja az Országos szakértői és vizsgáztatási névjegyzékkel összefüggő feladatokat;
- e) ellátja az ágazati irányítás keretébe tartozó területfejlesztéssel és az ahhoz kapcsolódó finanszírozással összefüggő feladatokat;
- f) közreműködik a közoktatás információs rendszerének működtetésével összefüggő feladatok ellátásában.

(3) Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont a nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai neveléssel, iskolai oktatással, kollégiumi neveléssel kapcsolatos feladatainak ellátásakor együttműködik az Országos Kisebbségi Bizottsággal.

(4) Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont létrehozását, működését, részletes feladat- és hatáskörét a Kormány rendeletben szabályozza.”

volt zökkenőmentes. A nyilvántartásba vétel két évig volt érvényes, a kétévenkénti beszámolót a Nemzeti Felnőttképzési Intézet összesítette és küldte meg az Oktatási Minisztériumnak, később a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztériumnak. A felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényben foglaltak alapján az iskolarendszeren kívüli szakképzések statisztikai adatgyűjtése 2003. január 1-jétől kiterjed az általános és nyelvi képzésekre, valamint a hatósági képesítésekre felkészítő képzésekre, többek között a közlekedési, a hírközlési, a vízügyi hatósági képesítésekre felkészítő képzésekre is. A felnőttképzést folytató intézmény felnőttképzési tevékenységéről a statisztikáról szóló 1993. évi XLVI. törvény előírásai szerint statisztikai célú adatszolgáltatásra kötelezett.

A törvény rögzítette a képzési terv tartalmi és a Szakmai Tanácsadó Testület működési követelményeit és a felnőttképzés irányításának²⁴ intézményrendszerét. Kiemelendő a szakmai–társadalmi kontrollt biztosító, újonnan létrejövő testületek rendszere: Országos Felnőttképzési Tanács (jogutódja Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács), Felnőttképzési Akkreditáló Testület, Nemzeti Felnőttképzési Intézet²⁵ (jogutódja Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet). A törvény rendelkezett a 2001-ben az Oktatási Minisztérium szakmai felügyelete alá tartozó regionális munkaerő-fejlesztő és képző központokról is.

3. A törvény létrehozta a képzés támogatási, finanszírozási rendszerét. Rögzítette a felnőttképzési normatív támogatást, a foglalkoztatást elősegítő képzések támogatását,²⁶ a saját munkavállaló képzésének támogatását,²⁷ a felnőttképzés technikai feltételei fejlesztésének támogatását és a személyi jövedelemadó kedvezményt. A támogatási rendszer imponánsan széleskörű volt, még a felnőttképzés technikai fejlesztésére²⁸ is igényelhetek támogatást a képző intézmények.

24 A felnőttképzési törvény hatálybalépésekor (2002. január 1.) az Oktatási Minisztérium látta el a felnőttképzés ágazati irányítását. A 2002-es kormányváltáskor átalakult a miniszterialis struktúra és a felnőttképzés ágazati irányítását a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, majd 2006-tól a Szociális és Munkaügyi Minisztérium látta el. 2010-től a felnőttképzés ágazati irányítása a Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságához tartozik.

25 A felnőttképzési rendszer fejlődésében és presztízsének megteremtésében jelentős szerepet játszott a felnőttképzési tevékenység szakmai és módszertani fejlesztésére létrehozott a Nemzeti Felnőttképzési Intézetet. A felnőttképzési rendszer így önálló szakmai háttérintézménnyel rendelkezett. A Nemzeti Felnőttképzési Intézetet 2007 januárjától összevonták a Nemzeti Szakképzési Intézettel és Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet néven működött tovább 2011 végéig. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2012 januárjától beolvadt a Nemzeti Munkaügyi Hivatalba és Szak- és Felnőttképzési Igazgatóságként működik jelenleg.

26 A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény alapján

27 A szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról szóló 2001. évi LI. törvényben meghatározott módon és mértékben

28 A technikai feltételek fejlesztésének támogatása a Munkaerő-piaci Alap Foglalkoztatási Alaprészsének felnőttképzési célú keretéből, a keret felhasználásáról rendelkező 8/2003. (VII. 4.) FMM rendelet szerint volt lehetséges.

4. A törvény a *képzés minőségét és a képzésben résztvevőket védő garanciákat teremtet*. Lehetővé tette a felnőttképzési tevékenységet végzők számára az intézményeik és programjaik önkéntes akkreditációját és létrehozta az akkreditációs kérelmekkel kapcsolatos feladatok ellátására a Felnőttképzési Akkreditáló Testületet (továbbiakban FAT). A minőségbiztosítási rendszerek nem voltak ismeretlenek a közoktatásban, szakképzésben és felsőoktatásban, de a felnőttképzésben egy teljesen új elem volt, amelyet kissé értetlenül fogadott a szakmai közvélemény. Akkor még az Európai Unió szakmapolitikai gondolkodásában sem volt meghatározó a minőségbiztosítás, napjainkban azonban már a felnőttkori tanulásról alkotott tanácsi határozat²⁹ külön kiemeli és ösztönzi a tagállamokat arra, hogy hozzanak létre akkreditációs rendszereket a felnőttképzési rendszerben is. A minőségbiztosítás bevezetésének jelentőségét Pulay Gyula is kiemeli: „A hazai felnőttképzési kínálat szabályozásáról elmondható, hogy az Európai Unió azon kevés tagállama közé tartozunk, ahol megvalósult a felnőttképzés minőségbiztosítása.” (Pulay 2010:72-73).

Megítélésem szerint a felnőttképzési törvény számos kérdésben „megelőzte” a korát. Olyan előremutató szemléletet és perspektívát teremtett, amely 2001-ben rendkívül innovatív volt és mind az európai, mind a magyar szakmapolitikai gondolkodás csak később integrált a rendszerbe.

A 2001. évi CI. törvény módosítására több alkalommal, szinte minden évben sor került. A módosítások közül a legnagyobb horderejűek a 2003. évi CVI., a 2006. évi CXIV., 2009. évi LVI., 2012. évi CCXV. törvények. A továbbiakban a törvénymódosításokkal végrehajtott legjelentősebb változásokat ismertetem.

Az első, témánk szempontjából fontos módosításra 2003-ban került sor,³⁰ amelynek célja annak biztosítása volt, hogy a felnőttképzés hazai rendszere illeszkedjen a lisszaboni konferencián megfogalmazott célkitűzéshez³¹. A módosított felnőttképzési törvény számos újdonságot tartalmazott. A 2004. január 1-jén hatályba lépett 2003. évi CVI. törvény értelmében a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartása és ellenőrzése visszakerült a megyei (fővárosi) munkaügyi központokhoz. Fontos változás volt, hogy a nyilvántartásba történő bejegyzés érvényessége – a korábbi két évről – négy évre változott, enyhítve ezzel a képző intézmények adminisztrációs terheit. A regionális és munkaerő-fejlesztő központok megnevezé-

29 A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról (2011/C 372/01)

30 2003. évi CVI. törvény

31 Az Európai Tanács 2000-ben elfogadott stratégiai döntése értelmében ugyanis az Európai Uniónak 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudás alapú társalmává kell válnia (Farkas-Kolosyné-Krémm 2005:7) .

se regionális képző központokra módosult és új feladatokat is kapott. A törvény a képző központok számára előírta a foglalkoztatást elősegítő és az új munkahelyek létrehozását támogató képzések lebonyolításában való közreműködést, valamint a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását szolgáló képzések szervezését. Mivel hazánk 2004-től az Európai Unió tagja lett, további európai uniós feladatokat is előírt ez a módosítás, így a felnőttképzési nemzetközi programokban, valamint az európai közösségi forrásokból támogatott, az emberi erőforrás fejlesztését célzó programok előkészítésében és kivitelezésében való részvétel.

A szakmai tanácsadó testület tagjainak száma – a korábbi 5 főről – 3 főre csökkent. Pontosították, illetve szigorították az intézményi- és programakkreditációval kapcsolatos követelményeket. A törvény előírta az akkreditált intézmények ellenőrzését, amelynek hátterében az állt, hogy a jogszabályalkotó és a Felnőttképzési Akkreditáló Testület célja annak figyelemmel kísérése, hogy az akkreditált szervezet fenntartja-e, fejleszti-e minőségirányítási rendszerét. Az ellenőrzés szerepe jelentősebb fogyasztóvédelmi szempontból, mint az akkreditációé, ugyanis ekkor már hosszabb ideje működő rendszer kerül felülvizsgálatra (Jakab 2004:59). Az ellenőrzés hatékonyságának növelése érdekében bevezette a nem megfelelő módon végzett felnőttképzési tevékenység szankcionálását.³² A törvény által bevezetett módosítások érintették az akkreditációra vonatkozó szabályozást is. Alapvető szigorításként az intézményi akkreditáció a korábbiaknál sokkal nagyobb hangsúlyt helyezett a minőségirányítási elemekre, és ez nagyobb követelményeket támasztott az ezen rendszereket alkalmazó, akkreditált felnőttképzést folytató szervezetekkel szemben. Másrészről viszont az akkreditáció követelményeinek változása, erősödése további garanciát adott az akkreditált szervezetek megfelelő működésére (Jakab 2004:59). Változott az akkreditációhoz kapcsolódó testületek tevékenységi köre: különösen hangsúlyossá vált a szakértők kiválasztása, felkészítése az akkreditációs és ellenőrzési eljárásban betöltendő szerepükre, valamint tevékenységük figyelemmel kísérésére (Jakab 2004:59). Még inkább a figyelem középpontjába kerültek a felnőttképzés szereplői közül a „fogyasztók”. A felnőttképzési szolgáltatásokat egyre növekvő mértékben igénybe vevők számára fontos kérdés, hogy a képzésen tanultakat a hasznukra tudják-e fordítani. A képzést igénybe vevő elemi érdeke az, hogy minden a szabályok szerint történjen az adott intézménynél, az állami támogatással (például közvetlen támogatás, ÁFA-mentesség) működő piacon az állam szabályozó tevékenysége érvényesüljön (Jakab 2004:59).

32 A munkaügyi központ ellenőrzi, hogy a felnőttképzési tevékenységet folytató intézmény szerepel-e a nyilvántartásban, valamint tevékenysége megfelel-e a jogszabályi feltételeknek. A munkaügyi központ a felnőttképzési tevékenységet nyilvántartásba vétel nélkül folytató intézménnyel szemben bírságot szab ki, amelynek összege ötvenezer forinttól ötszázezer forintig terjedhet. (2003. évi CVI. törvény 7.§. (1)-(2)).

A törvény meghatározta a normatív támogatás folyósításának szabályait. Normatív támogatás az első, OKJ-ban szereplő szakképesítés megszerzésére irányuló képzésre, illetve fogyatékossgal élők általános, nyelvi vagy szakmai képzésére volt igényelhető. A törvény a különböző támogatások igénybevételét az intézmény-akkreditációhoz kötötte.

2006. évi CXIV. törvény³³ jelentős módosítást hozott a felnőttképzési tevékenységben. A korábbi törvény kiegészült a 10/A§-sal, amely rögzítette, hogy a felnőttképzési intézménynek a képzésben részt vevő felnőttel megkötött felnőttképzési szerződésben vállalt képzés teljesítésével összefüggésben milyen *dokumentumokat kell kötelezően vezetnie*, nyilvántartania és öt évig megőriznie³⁴. Pontosította a *felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás*³⁵ fogalmát. A törvény átalakította a Felnőttképzési Akkreditáló Testület összetételét, valamint az intézményakkreditáció további feltételeként meghatározta, hogy az intézménynek legalább egy, általa már megvalósított képzési program akkreditációjával rendelkeznie kell. A módosítások egyre szigorúbb szabályokat vezettek be az akkreditáció területének szabályozására: annak megszerzésére, ellenőrzésére, minőségirányítási rendszer működtetésére, valamint a szakértők tevékenységére vonatkozóan.

A törvény az Európai Parlament és a Tanács az Unió polgárainak és családtagjaiknak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról szóló irányelveknek való megfelelést is szolgálta.

Szintén jelentős változásokat hozott a felnőttképzési intézmények életében a 2009. október 1-jén hatályba lépett *2009. évi LVI. törvény*, mely a belső piaci szolgáltatásokról szóló *2006/123/EK (2006. december 12.) európai parlamenti és taná-*

33 2006. évi CXIV. törvény egyes szakképzési és felnőttképzési tárgyú törvények módosításáról

34 Az elméleti tanórán, gyakorlati foglalkozáson, illetve konzultáción vezetett, a képzésben részt vevő felnőtt által aláírt jelenléti ívet, valamint a képzésben résztvevővel esetlegesen elektronikus úton folytatott szakmai felkészítést, ellenőrzést igazoló dokumentumot; a képzésben részt vevő felnőtt személyi adatait, valamint a képzés megkezdéséhez és folytatásához – a résztvevő oldaláról – szükséges feltételek meglétét igazoló eredeti dokumentumokat vagy azoknak a felnőttképzési intézmény által hitelesített másolatait; a képzésnek a képzési program szerinti megvalósítását, valamint a résztvevők hiányzásait dokumentáló haladási naplót; a képzésben részt vevő felnőttnek a sikeres vizsga letételét, illetve a képzés elvégzését igazoló bizonyítványának (oklevél, tanúsítvány, igazolás stb.) annak kiállítója által hitelesített másolatát, illetve a bizonyítvány átvételéről szóló elismervény eredeti példányát; a képzés megvalósításához szükséges személyi és tárgyi feltételek biztosítását szolgáló (alvállalkozói, megbízási, bérleti stb.) szerződések egy eredeti példányát; az előírt statisztikai adatszolgáltatási kötelezettség teljesítését igazoló adatlap eredeti példányát.

35 A felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás: olyan szolgáltatás, amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul. Formái különösen az előzetesen megszerzett tudás felmérése, a pályorientációs és -korrekciós tanácsadás, a képzési szükségletek felmérése és a képzési tanácsadás, valamint az elhelyezkedési tanácsadás és az álláskeresési technikák oktatása.

csi irányelvet ültette át jogrendszerünkbe. Az irányelv a szolgáltatók belső piaci tevékenységét nehezítő és drágító adminisztrációs terheinek lebontását célozta és azt, hogy megvalósuljon a szolgáltatások szabadon működő tényleges belső piaca. Ezt a célt szolgálta, hogy 2009. október 1-jétől a korábbi nyilvántartásba vétel bejelentésre módosult, azaz a felnőttképzési tevékenység megkezdéséhez és folytatásához elegendő lett a székhely szerint illetékes regionális munkaügyi központnál tett bejelentés.³⁶ Az új szabályozás alapján a bejegyzés időbeli és térbeli hatálya nélkülire változott. Ez nyilvánvalóan jó volt a képző intézményeknek, hiszen nem kellett négyévente megújítaniuk a nyilvántartásba vételt, ugyanakkor megszűnt a négyévenkénti kontroll, így mára a nyilvántartásban megsokszorozódott azon képző intézmények száma, amelyek valójában nem is végeznek felnőttképzési tevékenységet. Ezzel együtt megszűnt a felnőttképzési intézmények kétévenkénti beszámolási kötelezettsége, melyet a tevékenységükről kellett elkészíteniük és a nyilvántartást vezető számára megküldeniük. Az a felnőttképzést folytató intézmény, amely 2009. szeptember 30-án érvényes nyilvántartásba vétellel rendelkezett, automatikusan átkerült a határozatlan idejű nyilvántartásba. Az intézmény- és programakkreditációs eljárás nem tartozott az Irányelv hatálya alá, így változatlanul kérelemre indult. Az éves képzési terv és szakmai tanácsadó testület működtetésének kötelezettsége is kikerült a követelmények közül, hiszen a gyakorlat nem igazolta ez utóbbi létjogosultságát. Új elemként került be a digitális írástudás biztosításának kötelezettsége. Minden központi költségvetésből, a szakképzési hozzájárulásnak a felnőttképzésre elszámolható részéből és a Munkaerőpiaci Alap foglalkoztatási és képzési alaprészeiből támogatott, összességében legalább 240 órát meghaladó időtartamú felnőttképzési program tartalmának kötelező része lett a digitális írástudás megszerzése.³⁷

36 A bejelentés részletes szabályait a felnőttképzési tevékenység megkezdésének és folytatásának részletes szabályairól szóló 2/2010. (II. 16.) SZMM rendelet tartalmazta.

37 A 2001. évi CI. törvény 20/A §-a alapján a felnőttképzőknek biztosítaniuk kellett a digitális írástudás megszervezését, amennyiben a képző államilag támogatott forrásból 240 órát meghaladó időtartamú képzést szervezett. A digitális írástudás ismeretek és kompetenciák körét két modul keretében, az Európai Számítógéphasználati Jogositvány „Internet és Kommunikáció” és „Operációs rendszerek” volt elsajátítható. A 2010. január 1-el hatályba lépett rendelkezés 2010 áprilisában módosult. A módosítás értelmében a képzésben részt vevő felnőtt mentesült a kötelezően oktatott digitális írástudás modulok elsajátítása és vizsgája alól, amennyiben alap- vagy mesterképzési szakon megszerzett végzettséget tanúsító oklevéllel, vagy a 13/2010. (IV.22.) SZMM rendelet 1. és 2. mellékletében megjelenő valamely OKJ szakképesítéssel, vagy ECDL, START, ECDL START, ECDL Select, ECDL Select START megszerzését tanúsító bizonyítvánnyal, vagy közép vagy emelt szintű érettségi bizonyítvánnyal (a 13/2010. (IV.22.) SZMM rendeletben írt valamelyik tárgyból vizsgát tett), vagy a képző intézmény által kiadott igazolással rendelkezett, hogy a meghatározott képzési részek elvégzésével rendelkezik. Ezt a szabályozást a 2011. évi CV. törvény 129. § (2) bekezdés c) pontja hatályon kívül helyezte. Ez azt jelenti, hogy 2011. július 27. után indított képzések esetében már nem kellett beépíteni a képzési programokba a digitális írástudás modult.

2.3.2. Akkreditáció a felnőttképzésben

A felnőttképzési rendszer szabályozására megalkotott első önálló törvény jelentős érdeme a felnőttképzés minőségének és a minőség garanciális elemeinek jogszabályi deklarálása volt. Az akkreditációs rendszer *önértékelésen alapuló hitelesítési folyamatot* jelentett, amely előre meghatározott követelmények meglétének vizsgálatán alapult. Célja annak hitelesítése volt, hogy az adott felnőttképzési intézmény – szabályozott folyamatai révén – minőségi szinten képes teljesíteni a felnőttek és más érdekelt partnerek elvárásait. A felnőttképzési akkreditáció két típusa alakult ki: az intézményakkreditáció és a programakkreditáció.

A 2001. évi CI. törvény értelmében az *intézményakkreditáció* célja – a képzésben részt vevő felnőttek és egyéb érintettek érdekében – annak biztosítása volt, hogy az intézmény az általa meghirdetett felnőttképzési tevékenységet az akkreditációra vonatkozó külön jogszabályban meghatározott magasabb minőségi követelményeknek megfelelően végezze. Az akkreditációs eljárás lefolytatása után a Felnőttképzési Akkreditációs Testület tanúsítványt adott ki, mely négy év elteltével veszítette hatályát. Kezdetben az intézmény- és a programakkreditáció nem függött össze egymással, 2007-től azonban ahhoz, hogy egy felnőttképzési intézmény intézményakkreditációt nyújthasson be, alapfeltétellé vált, hogy egy, általa már megvalósított akkreditált képzési programmal rendelkezzen.

A 2001. évi CI. törvény alapján a felnőttképzési nyilvántartásban szereplő felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények külön jogszabályban meghatározott feltételek alapján kérhették képzési programjaik akkreditálását. A felnőttképzési törvény a program-akkreditációt a képzési célnak való megfelelés (különös tekintettel a munkaerő-piaci szükségességre, az életminőség javítására), a megvalósíthatóság, továbbá a képzés tartalmi elemeinek és a pedagógiai/andragógiai követelményeknek való megfelelés vizsgálata és minőség szempontjából történő hitelesítéseként határozta meg (2001. évi CI. törvény 29. §). A *programakkreditáció* célja az volt, hogy biztosítsa a megszerezni kívánt kompetenciák – az akkreditációra vonatkozó külön jogszabályban meghatározott – magasabb minőségi követelmények szerint történő elsajátítását. A program akkreditációs eljárást követően a Felnőttképzési Akkreditációs Testület kiadta a program akkreditációs tanúsítványt, mely kettőtől öt évig volt hatályos.

Az akkreditáció bevezetése azért vált szükségessé, mert a magyarországi felnőttképzési piac az 1990-es években folyamatosan bővült, a hazai piacon egyre több felnőttképzési intézmény kínálta hasonló tanfolyamait, képzéseit, minőségük azonban sok esetben megkérdőjelezhető volt. A képzésre jelentkező felnőtteknek is eligazodási pontot jelentett az akkreditált intézmények és programok rendszere. Az akkreditáció folyamatszabályozás volt, azaz nem az adott oktatási intézmény, képzési program működését értékelte, hanem azt, meghatározta-e a minőség fo-

galmát, vannak-e minőségi elvei, és ezek alapján működik-e, illetve, megfelel-e a szabályozásokban meghatározott követelményeknek. Az akkreditált intézmények garanciát vállaltak arra, hogy képzéseiket a lehető legmagasabb színvonalon, az akkreditációs követelményeknek megfelelően végzik.

Az eljárás a felnőttképzési intézmény felnőttképzési tevékenységének három területére terjedt ki: a tényleges felnőttképzési tevékenységre, az ahhoz kapcsolódó szolgáltatásokra és az irányítási, valamint a döntési folyamatok felmérésére (Sum 2002:358). E három terület vizsgálata a jogszabályoknak megfelelő működés mellett jelentette a személyi és tárgyi feltételek rendelkezésre állásának, valamint a működési folyamatoknak a vizsgálatát, illetve a vevő és partnerközpontúság feltételeinek ellenőrzését is.

Az intézmény- és programakkreditációs kérelmekről – szakértők bevonásával – a Felnőttképzési Akkreditáló Testület³⁸ döntött. Ellátta a felnőttképzési intézmény és program minősítését, minőségének hitelesítését, ellenőrizte az akkreditált felnőttképzést folytató intézményt és az akkreditált felnőttképzési programot, valamint az ellenőrzés eredményéhez képest döntött az akkreditáció visszavonásáról (22/2004. (II. 16.) kormányrendelet 2. § (2)). A Felnőttképzési Akkreditáló Testület ellenőrzése kiterjedt a követelményrendszerben, képzési tervben, az éves jelentésben, a minőségcélokban foglalt feltételek meglétének, valamint az akkreditációval kapcsolatos, jogszabályban meghatározott kötelezettségek teljesítésének vizsgálatára.

Az első intézményakkreditáció³⁹ iránti kérelem 2002. szeptember 23-án érkezett be a Nemzeti Felnőttképzési Intézethez, az első határozatot október 30-án hozta meg a Felnőttképzési Akkreditáló Testület. Folyamatosan növekedett a benyújtott kérelmek száma, amely 2002. december végére már elérte a kétszázat.⁴⁰ A képzők többsége ugyanis ekkor ismerte fel, hogy csak akkor veheti igénybe a törvény által nyújtott kedvezményeket,⁴¹ ha akkreditált. Ez különösen akkor vált sürgető-

38 Jogszabályi háttér: 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről 13. §, 22/2004. (II. 16.) kormányrendelet 2-7.§, 10. §

39 A felnőttképzési akkreditáció szabályait először a 91/2002 (IV. 26.) kormányrendelet, majd a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól szóló 22/2004. (II.16.) Kormányrendelet és az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól szóló 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet szabályozta.

40 Itt jegyzem meg, hogy a jogszabályalkotók 2011-ben azt prognosztizálták, hogy az intézmény-akkreditációs feltételeknek kb. 150-200 felnőttképzési intézmény fog tudni megfelelni.

41 Ilyen kedvezmény az állami, illetve az európai uniós források terhére történő támogatás, valamint a felnőttképzési normatív támogatás. Ez utóbbi támogatás köre folyamatosan változott. Kezdetben az első, állam által elismert, OKJ-ban szereplő képzéshez; valamint a fogyatékkal élő felnőttek számára általános, nyelvi és szakmai képzéshez nyújtotta az állam ezt a támogatást, később tovább bővítette a juttatás biztosításának lehetőségét a második, állam által elismert, OKJ-ban szereplő szakképesítés megszerzésére irányuló képzésekre vonatkozóan az 50 év feletti felnőtt számára is. (2005. évi LXXIV. törvény 2. § (1)), majd 2007-től leszűkítette a jogosultak körét a fogyatékkal élő felnőttekre (2006. évi CXIV. törvény 31. §).

vé, amikor a munkaügyi központok meghirdették tanfolyamaikat, és feltételként határozták meg az intézményakkreditáció meglétét.⁴² Az intézményeket az akkreditációs tanúsítvány megszerzése felé terelte az a tény is, hogy személyi jövedelemadó visszaigényléshez is csak akkor adhattak ki igazolást, ha akkreditáltatták magukat.⁴³ További motiváló tényező volt az is, hogy a Nemzeti Felnőttképzési Intézet olyan pályázatokat hirdetett meg, amelyeken csak akkreditált intézmények vehettek részt, és lehetőséget kínáltak infrastruktúra fejlesztésre, akkreditációra való felkészülésre és akkreditációs díj igénylésre (Bálint 2007:382). A kezdeti motivációs tényezőket sorba véve megállapíthatjuk, hogy nem szerepelt a minőség iránti igény a felnőttképzési intézmények szempontjai között, inkább a gazdasági előnyök motiválták ezeket a szervezeteket a tanúsítvány megszerzésére. Saját kutatási eredményeink szerint a felnőttképzési intézmények többsége az intézményakkreditációt elsősorban a minőségi működés biztosítása, valamint az állami és az európai uniós támogatásokhoz és forrásokhoz történő hozzáférés céljából kérelmezte (lásd 3. fejezet 18. ábra).

A felnőttképzési akkreditáció követelmény- és eljárásrendje az évek során – a tapasztalatok függvényében – folyamatosan változott, a 2000-es évek második felére kialakultak a véglegesnek mondható szabályok. Az akkreditációt mindig is sok kritika érte. Az egyik legjellemzőbb ezek közül, amely azt kifogásolta, hogy a felnőttképzési akkreditáció nem volt alkalmas a tényleges minőség megítélésére, hiszen nem tartalmi kérdéseket, hanem elsősorban a formai megfelelést vizsgálta. Szintén problémás volt, hogy 2007-től már nem volt feltétel az akkreditáció megszerzéséhez a legalább egy éves működés. Ez a követelmény nagyon jól szűrte a jelentkező intézményeket, hiszen amely kevesebb, mint egy éve működik, nem biztos, hogy megfelelő szinten tudja nyújtani szolgáltatásait. Intézményakkreditációs szakértőként számos olyan intézménnyel találkoztam, amely az akkreditációs kérelem benyújtása előtt pár hónappal alakult, akkreditáltatott egy néhány órás képzést, azt megvalósította 5-6 fővel, és ennek alapján kérelmezte az intézményakkreditációt. A legalább egy éves működés, mint akkreditációs követelmény megszüntetése sokat ártott a felnőttképzés minőségének.

42 (1) „A munkaügyi központ minden évben összeállítja és nyilvánosságra hozza azoknak a felnőttképzést folytató intézményeknek a jegyzékét, amelyek képzési ajánlata a (2) bekezdésben foglaltaknak megfelel. (2) A munkaügyi központ a jegyzékre olyan intézményt vehet fel, amely a Fktv. 12. §-a szerint akkreditált” (6/1996. (VII. 16.) MüM rendelet 3. § (1)-(2))

43 A felnőttképzés díjának adókedvezménye a felnőttképzésben részt vevő magánszemélyt illeti meg. Az adókedvezmény érvényesítésének alapja a Felnőttképzési Akkreditáló Testület által kiadott érvényes akkreditációs tanúsítvánnyal rendelkező felnőttképzési intézmény által kiállított igazolás. (1995. évi CXVII. törvény 36/A § (1)-(2)) Ezt a kedvezményt 2006-ban eltörölték.

2001 után tehát a felnőttképzési intézmények *kétszintű működése* alakult ki. Az intézményi működés első szintje a partnerségi vagy más néven nyilvántartási szint volt. A felnőttképzési intézmény és tevékenység nyilvántartásba vételének, később bejelentésének követelménye mindenki számára kötelező volt. A második, az úgynevezett minőség szintű működés az akkreditáció szintjét jelentette. Az akkreditáció önkéntes alapon működött. Az akkreditációt kezdetben a hatósági jelleg uralta, idővel azonban elég volt az önkéntesség, az önérték,⁴⁴ ahogyan ennek a folyamatnak a fontossága egyre inkább beépült a köztudatba. Az akkreditáció mind intézményi, mind program szinten mindig is önkéntes volt. Bár az intézmény-akkreditáció alapvetően önkéntes volt, azonban állami támogatáshoz csak akkreditált intézmény juthatott, ami az intézményeket erőteljesen az akkreditáció irányába terelte (Sum 2002:357).

A felnőttképzési akkreditáció bevezetését sokan elleneztek. Ugyanakkor a törvényalkotók álláspontja szerint – amellyel magam is egyetérték – nagyon időszerű volt a minőségirányítás bevezetése a felnőttképzés területén. Ezt azzal indokolták, hogy ez az a terület, amely a képzési rendszerből a legszorosabban kapcsolódik a munka világához, a gazdasághoz, ahol pedig a minőségirányítási rendszerek kiépítése minden gazdasági szervezet számára alapvető követelmény, a siker egyik kulcseleme (Sum 2002:354). Az ellenzők nem értették ennek jelentőségét és tartalmát. Az évtized végére a nyilvántartott intézmények kb. 15%-a (1500 db) vált akkreditált intézménnyé.⁴⁵

2.3.3. Intézményrendszer

Az 1990-es években kialakult *hárompólusú intézményrendszer* (kötségvetési szervek, gazdasági társaságok, nonprofit szervezetek) tekintetében nem hozott jelentős piaci átalakulást a felnőttképzési törvény hatályba lépése. A felnőttképzés piaci szereplőinek struktúrája nem alakult át jelentősen, továbbra is 50% körüli aránnyal domináltak a gazdasági társaságok, a költségvetési szervek és a nonprofit szervezetek pedig körülbelül egyharmad-kétharmad arányban viszonyultak egymáshoz.

A nyilvántartott intézmények száma folyamatosan emelkedett, 2007-ről 2011-re közel háromszorosára nőtt, 2013-ra tovább emelkedett. Az akkreditált intézmények száma nem emelkedett ilyen mértékben, számuk 1500 körül állandósult.

44 Ez a tény indokolta, hogy a rendszert és a mechanizmust a kérelmezők befizetéséből kell működtetni, ami az eljárási díj megállapításánál fontos alapelv volt. A befizetett akkreditációs díjból fedezték a dokumentumelemzést, helyszíni szemlét végző szakértő költségét, valamint az ehhez kapcsolódó működési rezsiköltséget. A helyzetet kissé árnyalja, hogy az akkreditáció az állami forrásokhoz való hozzájutás feltétele, és ez némileg tompítja annak önkéntes jellegét. (Sum 2002:367)

45 A felnőttképzési akkreditáció témakörét Takács-Miklósi Márta vizsgálta részletesen empirikus vizsgálatra alapozva (v.ö. Takács-Miklósi Márta 2011).

42. táblázat
Nyilvántartott felnőttképzési intézmények száma (db)

2001	2005		2007. március		2011. március		2012. március		2013. július	
Nyilván- tartott	Nyilván- tartott	Akkre- ditált	Nyilván- tartott	Akkre- ditált	Nyilván- tartott	Akkre- ditált	Nyilván- tartott	Akkre- ditált	Nyilván- tartott	Akkre- ditált
2235	2890	1212	3190	1317	8802	1488	9920	1502	10184	1578

Forrás: Szociális és Munkügyi Minisztérium 2007. és finy.munka.hu

A regionális képző központok, mint állami felnőttképzési intézmények – változó miniszterialis irányítás alatt, kisebb-nagyobb feladatátcsoportosítás és a képző központok jogállására, felügyeletére vonatkozó szabályok többszöri módosítása mellett – folyamatosan működtek a vizsgált időszakban. Az intézmények életében meghatározó változás történt 2011-ben. 2011. június 30-tól az addig önálló képző központok a Budapesti Munkaerőpiaci Intervenciók Központtal, mint általános jogutóddal történő egyesítés (beolvadás) révén megszűntek. A Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium felügyeletével 2011. július 1-jével létrejött a *Türr István Képző és Kutató Intézet* (továbbiakban TKKI). A korábbi kilenc képző központ az új intézmény területi igazgatóságaként működött tovább, valamint 2011 novemberétől létrejött az Ózdi Területi Igazgatóság. Az intézményrendszer átalakításának célja az volt, hogy az intézmény egységes normák szerint működjön, országos szintű programok lebonyolítására legyen lehetőség, és egységes országos szakmapolitikai és együttműködési partnerség alakuljon ki, igazodva a társadalmi felzárkózás politikai célrendszeréhez. A gazdasági aktivitás alacsony aránya, az egyre erősödő gazdasági kihívások, illetve a hátrányos helyzetű és alulképzett rétegek magas aránya miatt már nem volt elég (át)képzésekkel választ adni a társadalmi problémákra: a felzárkóztatás kérdése lett az egyik legfontosabb teendő. Szűkség volt a centralizálásra, mert így egységes, országos szintű célok alakultak ki, amelyeknek megvalósítása is egységes színvonalú és országos szintű lesz. A szervezeti keretek mellett jelentős mértékben módosult a feladatellátás szerkezete is, mivel 2011. február 19-től a képző központok, majd a 2011. július 1-jétől megalakult Türr István Intézet az állami felnőttképzési intézményi feladatok mellett ellátja a területi felzárkózási koordinációs központi feladatokat is.

2011. július 1-jétől a TKKI képzési, területi felzárkózási koordinációs feladatokat ellátó, a társadalmi felzárkózás politika eszközeit alkalmazó, a közfoglalkoztatással összefüggő feladatait kiemelt szempontként ellátó, önállóan működő és gazdálkodó, országos hatáskörű központi költségvetési szerv lett (19/2011. KIM-rendelet), tevékenységét az 1991. évi IV. törvény és a 3/2011 (II. 11.) KIM-rendelet alapján végzi. A 2012 februárjától beinduló közfoglalkoztatáshoz kapcsolódó képzések megvalósítása is az intézmény feladatkörébe tartozik.

2012 márciusára a regionális szerepkört teljesen felváltotta az ágazati szerepkör: az igazgatóságok kiépítették önkormányzatokkal, (civil) szervezetekkel, egyházakkal, kamarákkal az együttműködést, központi irányelvek és szttenderdek alapján. Ez volt az első lépés a felzárkóztatással kapcsolatos feladatok előkészítésében és sikeres megvalósításában: fontos az összefogás a különböző intézmények és szervezetek között, hiszen a leghátrányosabb helyzetű rétegek problémáira összpontosítanak elsősorban (telepprogram), amelyek rendkívül összetettek, így megoldásuk sem egyszerű feladat.

Az egykori képző központok munkájának, feladatainak összefogásával, és új, közös célok kijelölésével, valamint a működés racionalizálásával olyan intézményrendszer (intézményhálózat) jött létre, amely képes lehet arra, hogy a hátrányos helyzetű csoportokat felzárkóztassa, bekapcsolja a képzésbe, majd a munkaerőpiacra. Az, hogy a célok mennyi idő alatt és milyen eredménnyel fognak megvalósulni, a jövő kérdése. A KIM-rendelet hatályba lépését követően a képző központok irányítása ténylegesen a KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság feladata volt, 2012. május 14-étől az Emberi Erőforrás Minisztériumhoz tartozik. A Türr István Intézet megalakítását megelőzően nem készült döntést megalapozó helyzetértékelés, valamint a képző központok integrálásának várható hatásait bemutató hatástanulmány. Dokumentált módon nem vizsgálták meg az intézményi átalakítás költségvetési hatásait, és az új feladatok humánerőforrás és infrastruktúra szükségletét, nem készítettek cselekvési tervet a feladatok és az erőforrások összehangolására.

A képző központok elsősorban három forrásra támaszkodhattak fenntartásuk és működésük biztosításához: állami támogatásból (központi költségvetés) és pályázati (hazai és uniós) pénzekből gazdálkodhattak, valamint egyéni, regionális bevételeik voltak. Az évek során a központi költségvetésből egyre kevesebb pénz jutott a központoknak: az állam igyekezett piaci alapokra helyezni a képző központok működését. A hiányzó összeget pályázati forrásokból nyerték el az intézmények, de jellemző volt még a munkáltatói megrendelések során befolyó összegek felhasználása is.

Bár az állami felnőttképző intézmény az Emberi Erőforrás Minisztérium szervezete, a felnőttképzés ágazati irányítása a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz tartozik. Irányítását tekintve a legjelentősebb változás 1998-ban következett be, amikor a választásokat követően megszűnt a Munkaügyi Minisztérium, így 1998. július elsejétől az Oktatási Minisztérium volt felelős az iskolarendszerű szakképzésért, a felnőttek ki és átképzéséért, valamint a továbbképzésekért. Az *általános képzés és a szakképzés egységes irányítás alá került* az Oktatási Minisztériumban, és nem két tárca profilja lett a képzés. 2002 után ismét változott az irányítási rendszer. Az iskolarendszerű oktatásért az Oktatási Minisztérium, a felnőttképzésért a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium volt a felelős. 2006 májusában az

új kormányzati szervezetben a Szociális és Munkaügyi Minisztériumhoz került a szakképzés, így e területet a felnőttképzéssel együtt, egységes elvek alapján egy államtitkárság irányította a minisztériumban. Ez a változás megszüntette az iskola-rendszeren kívüli szakképzés irányításában kialakult kettősséget, mivel korábban a szakképzési törvény az ágazati irányítási feladatokat az oktatási miniszternek adta, ugyanakkor a felnőttképzés irányításáért a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter volt a felelős. A 2010-es kormányváltást követően a szakképzés szakmai, valamint a felnőttképzés szakmai és ágazati irányítása a Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságához került. A szakképzés ágazati irányítása a Nemzeti Erőforrásfejlesztési Minisztériumhoz, később névváltozás miatt az Emberi Erőforrások Minisztériumához tartozik.

Az 1990-ben alakult – az Oktatási és Kulturális Minisztérium háttérintézményeként működő – *Nemzeti Szakképzési Intézetet* és a 2002-ben – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium háttérintézményeként – alapított *Nemzeti Felnőttképzési Intézetet* 2007. január 1-jétől összevonták és Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet néven működött tovább 2011 végig. Az első felnőttképzési törvény „születésnapján”, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet jogi értelemben is megszűnt, és ezzel megszűnt a felnőttképzési szakma egyetlen önálló folyóirata is a Felnőttképzés folyóirat. Ma a szak- és felnőttképzési ügyeket a Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatósága koordinálja.

Bár a *kamarák* szervezetileg nem tartoznak a felnőttképzés ágazati irányítását ellátó szervezetek közé, a kamarák szak- és felnőttképzésben betöltött szerepe tovább erősödött azáltal, hogy 2004. január 27-én 16 szakma felügyelete került a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarához. 2007. február 14-i megállapodásában a szociális és munkaügyi miniszter további jogkörökkel ruházta fel a gazdasági kamarákat, úgymint a 16 szakma tekintetében vizsgálónök kijelölés, szakmai és vizsgakövetelmények gondozása, Szakma Kiváló Tanulója Verseny szervezése. A kormány és a kamara között 2010 novemberében megkötött szakképzési keretmegállapodás alapján a kamara felügyeletébe további 125 szakma került. Az érintett szakmák tekintetében a kamara feladata a szakmai és vizsgakövetelmények gondozása, karbantartása, a központi programok felülvizsgálata, a szakmai vizsgák vizsgatételeinek, azok értékelési útmutatójának kidolgozása, a szakmai záróvizsgára vizsgálónöki delegálás, a szintvizsgák szervezése, koordinálása, az SZKTV, WorldSkills, EuroSkills szakmai versenyek szervezése, közreműködés a pályaválasztási és tanácsadási rendszerben. A 2011-es szakképzési és 2013-as felnőttképzési törvény alapján a kamarák szerepe tovább erősödött, mára köztestületként hatósági feladatokat látnak el, mind a szakképzés, mind a felnőttképzés tekintetében.

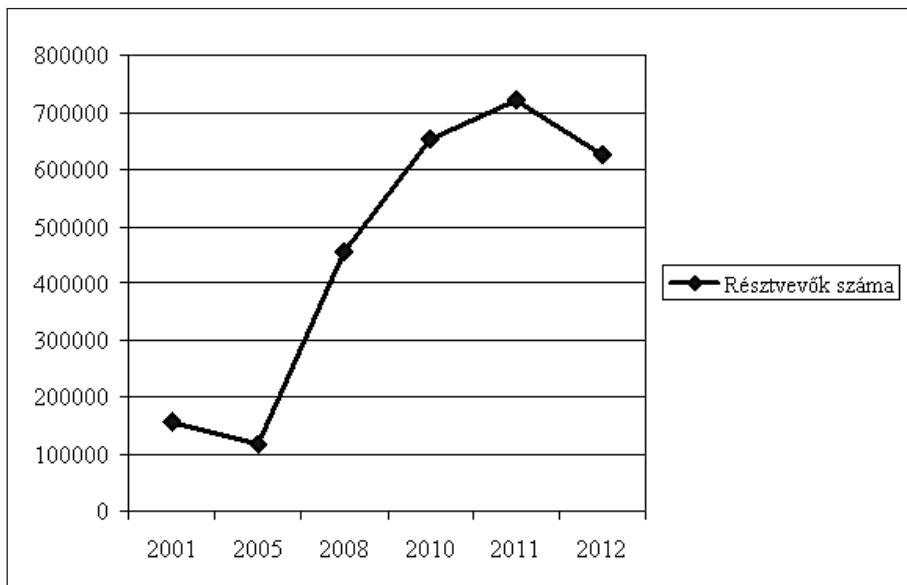
2.3.4. A felnőttképzésben való részvétel adatai

A felnőttképzésbe beiratkozottak számában 2003-ban figyelhető meg nagyon jelentős visszaesés, utána folyamatos a növekedés (43. táblázat). A következő – itt már pozitív értelemben vett – törésvonal 2007-ben illetve 2008-ban következett be (2. ábra).

A jelentős létszámnövekedés oka az európai unió által támogatott nagy számú program meghirdetésével, illetve az abban való részvétellel indokolható. A 2008-ban kirobbant gazdasági és pénzügyi világválság 2009-ben 6,9%-os GDP-csökkenést eredményezett. A gazdasági recesszió következtében emelkedett a munkanélküliek száma, visszaesett a foglalkoztatás és csökkent a lakosság életszínvonala. Ennek ellenére 2008-ról 2010-re közel kétszázezer fővel nőtt a felnőttképzésben résztvevők száma. A válság az oktatási rendszerekre is nagy hatással volt. Az OECD felmérése szerint a válság hatására megnőtt a kereslet a felnőttképzés iránt. Ennek oka, hogy a munkanélküliség kezelésének eszközeinek tekintették a tudás gyarapítását. Számos európai uniós forrás jelent meg (Balázs–Mártonfi 2011).

Az adatok tehát azt mutatják, hogy az utóbbi években jelentős igény mutatkozik a felnőttképzésre. Fontos hangsúlyozni, hogy a felnőttképzés iránti igény annak ellenére növekedett, hogy a vizsgált időszakban a fiatal korosztályok iskolarendszerben töltött képzési ideje nőtt, a fiatalok iskolázottsági szintje jelentősen növekedett. A képzésben résztvevő felnőttek jellemzően OKJ-s szakképesítést nyúj-

2. ábra
A felnőttképzésben való részvétel tendenciái



Forrás: OSAP 2013

43. táblázat
A felnőttképzésbe beiratkozottak száma 2001–2013 (fő)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Állam által elismert OKJ szak- képzést adó képzés	131 498	123 876	70 102	89 155	68 129	81 980	85 130	103 818	81 193	106 553	113 851	116 505	66 193
Általános felnőttképzés	5 483	7 374	4 154	4 850	7 887	29 946	44 482	41 655	50 657	76 635	77 469	61 186	33 014
Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	566	814	903	1 358	2 169	890	4 443	6 055	20 811	5 553	7 831	7 055	3 959
Hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képzésre felkészítő képzés	689	514	1 040	3 466	3 766	11 660	35 126	30 854	23 484	42 855	48 052	50 991	11 562
Hátrányos helyzetűek felzár- koztató képzése	165	373	357	240	93	611	539	579	2818	3 152	1 678	2 914	425
Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképe- sítést adó képzés	7 050	5 789	7 873	10 028	15 285	17 490	26 885	48 687	58 436	54 904	51 937	53 642	20 899
Nyelvi képzés	3 424	3 544	2 528	4 075	10 224	29 387	35 327	58 061	77 765	96 634	95 673	70 449	54 566
Szakképzést megalapozó szakmai képzés	5 912	4 981	1 714	2 584	1 269	3 970	7 135	7 448	47 99	3 991	7 978	3 772	3 166
Informatikai képzés	n.a.	na.	na.	na.	na.	na.	Na.	25 702	21 091	31 724	68 548	26 956	17 881
Szakmai továbbképzés	1 838	2 198	5 521	7 111	9 584	16 895	48 325	130 617	150 069	229 629	246 948	228 744	62 823
Összesen	156 625	149 463	94 192	122 867	118 406	192 829	287 392	453 476	491 123	651 630	719 965	625 112	274 590

Forrás: OSAP 2013

tó tanfolyamokon tanulnak. 2007-ig minden évben az OKJ-s tanfolyamokon való részvétel volt a domináns. 2008-tól kezdődően azonban a szakmai továbbképzések vették át a vezető helyet. A vállalati képzési aktivitást jelzi ez a szám. Az elmúlt években tehát a felnőttkori tanulás legjellemzőbben szakmai továbbképzések során valósul meg (a felnőttképzésben résztvevők 34–36%-a vesz részt szakmai továbbképző tanfolyamokon). Továbbra is jelentős az államilag elismert, azaz az OKJ-ban szereplő szakképesítések megszerzésére irányuló képzésben való részvétel (évente 16–19%). Népszerűek a nyelvi (13–15%) valamint az általános képzési programok is (11–12%).

Az OSAP adatai szerint 2011-ben 720 460, 2012-ben 625 112 felnőtt vett részt szervezett általános, szakmai vagy nyelvi képzésben. Ez a szám – bár elmarad az európai uniós átlagtól valamint a hazai demográfiai és foglalkoztatási viszonyok által indokolt szinttől – *jelentős felnőttképzési aktivitást mutat* és semmiképpen nem tekinthető elenyészőnek, az aktív korú (15–64 éves) népesség (2012-ben 6,7 millió fő) 10%-áról van szó.

A nemzetközi adatok azonban mást mutatnak. Az eltérő statisztikai adatgyűjtési módszertan miatt az EUROSTAT-adatok alacsony részvételt mutatnak a felnőttképzésre vonatkozóan. A szomorú az, hogy az adatok alapján a felnőttképzésben való részvétel csökken (44. táblázat). Ne felejtjük el, hogy a 2020-as európai uniós célkitűzés a 15%-os részvétel a lifelong learning folyamatában!

44. táblázat
Oktatásban és képzésben való részvétel aránya a 25–64 évesek körében (%)

	2006	2011
EU 27	10,1	9,6
Magyarország	4,4	2,9

Forrás: EUROSTAT 2012

2.3.5. Finanszírozás

A felnőttképzési rendszer működtetésének és működésének legfontosabb szakmapolitikai szabályozó eszköze a finanszírozás. A finanszírozás kérdése körüli diskurzus különösen felerősödött a harmadik évezred első évtizedében, így indokolt egy kicsit részletesebben elemezni a finanszírozási folyamatokat. Hazánkban már az 1990-es évek végén kialakult a felnőttképzés finanszírozásának *többcsatornás rendszere*, amely megfelelt a nemzetközi gyakorlatnak. A korábbi három meghatározó szereplő az *állam*, a *vállalat*, az *egyén* mellett 2004 után jelentős szereplővé vált az *Európai Unió*. Az államháztartás alrendszerei közül a központi költségvetés

és a Nemzeti Foglalkoztatási Alap (korábban Munkaerő-piaci Alap), mint elkülönített állami pénzalap játszik szerepet a felnőttképzés finanszírozásában a 2000-es évek elején is. Az államháztartás e két alrendszerét egészíti ki az 1989 óta működő *szakképzési hozzájárulási rendszer*, amely közvetett és közvetlen módon biztosít forrásokat a gyakorlati képzés, valamint a szak- és felnőttképzési rendszer számára. A hazai forrásokat több mint egy évtizede kiegészítik az Európai Unió közösségi költségvetéséből nyújtott támogatások, amelyek szintén az állam által prioritást élvező feladatok ellátását, fejlesztését szolgálják. A gazdaság szereplői elsősorban az adórendszereken keresztül, másodsorban alapokon, alapítványokon keresztül, de közvetlenül is (pl. gyakorlati képzés, támogatás, alapítvány) hozzájárulnak a felnőttképzés finanszírozásához. A felnőttképzés finanszírozásában jelentős szerepet töltenek be a lakosság közvetlenül oktatásra, képzésre fordított kiadásai is.

Az 1990-es években kialakult államháztartási források megmaradása mellett, a 2001. évi felnőttképzési törvény megteremtette a *felnőttképzési normatíva* lehetőségét. Forrása a központi költségvetés volt. A normatív támogatás alanyi jogon járt a szakképzettséggel nem rendelkezők és a fogyatékosok képzése esetében. A törvény 2005. évi módosítása kiterjesztette a jogot az 50 éven felüliek számára második szakképesítés megszerzése céljából.

A normatív támogatási rendszer alapvetően nem vált be, s ennek több oka volt. Az egyik, hogy megbecsülhetetlen volt az igényjogosultak aktivitása. Mivel a normatív támogatás alanyi jogon járt, a költségvetésnek a teljes igénynek megfelelő fedezetet kellett volna rá biztosítani. Ehhez pedig kis hibaszázalékkal pontosan kellett volna tudnia meghatározni a igénylők létszámát. A felnőttképzési normatíva szemben a közoktatási normatívával egyáltalán nem volt tervezhető, hiszen – igényfelmérés hiányában – nem lehetett megbecsülni, hogy az aktív korú szakképzettséggel nem rendelkezők népes táborából hányan kívánnak képzésbe kapcsolódni. A költségvetés 2003-ban 0,5 milliárd, 2004-ben 2,9 milliárd, 2005-ben 3 milliárd forintot különített el erre a célra. 2005-ben az akkreditált képző intézmények által benyújtott igény 12 milliárd forint volt. Problémát okozott az is, hogy országos vizsganyilvántartás hiányában nem volt ellenőrizhető a jogosultság, azaz a szakképzetlenség. A harmadik probléma volt, hogy a normatív rendszer jellemzően a képzési cégek érdekeltségeit szolgálta (Benedek–Szép 2006). A normatív finanszírozás 2007-től kivezetésre került a rendszerből és csak a fogyatékosággal élők számára lehetett felhasználni mintegy százmillió forint keretben.

Indirekt forrásként vezették be 2003-ban a *személyi jövedelemadó kedvezmény*, amelyről a személyi jövedelemadóról szóló törvény (1995. évi CXVII. törvény) rendelkezett. Az adókedvezmény maximum a képzési költség 30%-a, és maximum 60 ezer forint lehetett. Ezt a lehetőséget 2004-ben kb. 80 ezren vették igénybe, 1,7 milliárd 2005-ben 2,5 milliárd forint értékben. Ennél a támogatási forrásnál az

egyen igénye a képzést illetően egyértelműen érvényesül, hiszen a kedvezmény igénybevétele érdekében a képzés szempontjából semmilyen kikötés nem volt. A felnőttképzési célú személyi jövedelemadó kedvezmény rendszerét nagyon sok támadás érte, és nem váltotta be a jogszabályalkotók eredeti elképzelését sem. Ezért a 2003 és 2007 között működő rendszert 2007-ben megszüntették. Hiba volt, hogy a konstrukciót és az azt szabályozó rendeletet nem dolgozták át, hanem megszüntették. Ez volt a felnőttképzési finanszírozási rendszer egyik – ha nem az egyetlen – olyan eleme, amely a képzési költségek megosztása terén, hosszabb távon szemléletformáló hatású lehetett volna annak érdekében, hogy a felnőttek maguk is részt vállaljanak a saját tudásuk bővítésében, és amely növelte volna a képzésben résztvevők autonómiáját és a képzés iránti valós keresletet. Azokban az európai országokban, ahol magas a felnőttképzésben való részvétel, működik az egyéni adókedvezmény rendszere.

A 2000-es évek első évtizedében egyre jelentősebb lett a *szakképzési hozzájárulás saját dolgozók képzésére felhasználható részének felhasználása*. A szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvényt a 2012. január 1-jétől hatályos, 2011. évi CLV. törvény váltotta fel. Korábban a törvény megengedte, hogy a szakképzési hozzájárulási kötelezettség egy részét a vállalatok saját dolgozóik képzésére fordítsák. Ez a kötelezettség a bruttó bértömeg 1,5%-a volt, amelynek a kis- és középvállalkozások a 60 százalékát, egyéb gazdasági szereplők pedig az egyharmadát használhatták fel saját dolgozóik képzésére.

A fenti lehetőségek kihasználását a KKV-k esetében erőteljesen korlátozta az, hogy a felhasználható keret mértéke esetükben igen alacsony, nem ösztönző, nem tudják hatékonyan felhasználni. A kisvállalkozásoknál a munkavállalók képzési

45. táblázat

A szakképzési hozzájárulás felhasználása 2000–2005 között

	Munkavállalók száma	Összes költség (eFt)	Elszámolni kívánt költség (eFt)	Elfogadott képzési költség (eFt)	OKJ-s képzések száma	OKJ-s képzések elszámolni kívánt költsége (eFt)
2000	26 563	1 363 256	1 189 530	1 030 561	nincs adat	nincs adat
2001	42 884	2 625 064	2 481 419	2 372 124	1 474	745 836
2002	55 970	3 564 093	3 512 781	3 386 797	2 319	1 312 652
2003	71 744	5 403 841	4 982 997	4 822 471	2 624	1 432 288
2004	82 616	6 691 810	5 776 774	5 390 481	4 158	1 854 235

Forrás: Benedek–Szép 2006:53. oldal

időre történő helyettesítése is szinte megoldhatatlan. A nagyobb vállalatoknál a tényleges kihasználást jelentősen visszaveti a munkaügyi tanácsokhoz történő kérvények beadási kötelezettsége. A saját munkavállalók képzésének ilyen típusú ösztönzése, támogatása bevált, a munkáltatók a lehetőség kibővítését igénylik. Ugyanakkor így az állam olyan képzéseket is támogat, amelyek a piac érdekeit követve amúgy is megvalósultak volna. Tény, hogy a hozzájárulási rendszer ezen eszköze esetében a munkaerő-piaci megfeleléshez nem férhet kétség.

Korábban sokszor bíráltuk a szakképzési hozzájárulás rendszerét is, amely az elmúlt 20 évben nagyon jelentős forrás volt a felnőttképzés számára. Kifogásoltuk, hogy a régiók részesedése a szakképzési hozzájárulás forrásaiból gyakorlatilag GDP arányos, így nem jelent újraelosztást, márpedig minden jellegű adót, járulékot stb. éppen az újraelosztás céljával vezetnek be. A vállalat nagysága szerinti teljesítés is igen különböző volt és a kisvállalkozások szinte mind csak befizettek, a tényleges lehetőségekkel csak az 50 millió forintos bérköltségnél nagyobb vállalatok tudtak élni. Ezek a „problémák” ma már nem kell, hogy aggasszanak bennünket. A 2012. január 1-jén hatályba lépett, a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2011. évi CLV. törvény már nem ad lehetőséget arra a szervezeteknek, hogy a szakképzési hozzájárulási fizetési kötelezettségük egy részét saját dolgozójuk képzésére fordíthassák, azaz, hogy a vállalkozások közvetlenül költsenek saját dolgozóik továbbképzésére. Elhibázottnak minősíthető lépés. A szakképzési hozzájárulás rendszere nem volt hibátlan, érdemes lett volna régió és ágazat specifikusan, esetleg foglalkoztatotti létszámhoz viszonyítva átgondolni. Megszüntetni viszont hiba volt a munkaerő-piacon közvetlenül hasznosuló több milliárdos forrást. Ez a döntés *lehetetlen helyzetbe hozhatja a magyar felnőttképzési rendszert, hiszen a felnőttképzés bevételeinek közel felét jelentette ez a típusú forrás, és az akkreditált intézmények jelentős része érdekelt volt ebben a képzési típusban.*

Az év végén, 2012 decemberében azonban újra módosult a jogszabály, amely visszaállította – de, jelentős korlátozásokkal – a korábbi rendszert.

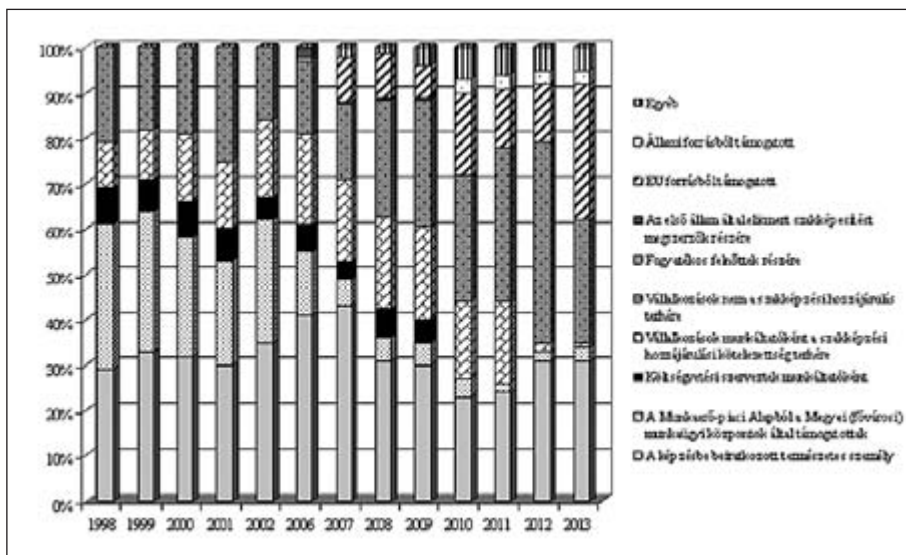
A szakképzési hozzájárulás (bruttó) összege továbbra is az egészségbiztosítási és munkaerő-piaci járulékalap 1,5 százaléka. A saját munkavállalók képzési költségeit azonban csak azok a szakképzési hozzájárulásra kötelezett cégek számolhatják el, amelyek havonta legalább 45 fő diák tanulószereződéses gyakorlati képzését biztosítják. A felhasználhatóság mértéke pedig a korábbi felére csökkent, azaz a bruttó kötelezettség 16,5%-ára (2011. évi CLV. törvény 5 §). A gyakorlati képzést végző gazdálkodó szervezetek saját munkavállalói részére szervezett képzés költségeinek a szakképzési hozzájárulás terhére történő elszámolását a nemzetgazdasági miniszter 21/2013. (VI. 18.) számú rendelete szabályozza. Eszerint a szakképzési hozzájárulási kötelezettség terhére elszámolható költségek maximális tá-

mozgatósi intenzitása általános képzés⁴⁶ esetén az elszámolható költségek 60%-a, speciális képzés⁴⁷ esetén az elszámolható költségek 25%-a. Az elszámolható költségek maximális támogatási intenzitása 10%-kal növelhető, ha a képzésben fogyatékkal élő vagy hátrányos helyzetű munkavállaló vesz részt. A középvállalkozásoknak nyújtott támogatásnál szintén 10%-kal, a mikro- és kisvállalkozások pedig 20%-kal növelhetik az elszámolható költséget.

A szakképzési hozzájárulás felhasználásának lehetősége a saját dolgozók képzésére jelenleg csak a legnagyobb vállalatok számára jelent valódi opciót. A jövőben legfeljebb mintegy 120–160 céget érinthet. A mikro-, kis- és középvállalkozások számára – akiknek a leginkább szükségük lenne képzésre fordítható forrásra – ez nem jelent megoldást. A kormány elsődleges célja nyilván nem a saját dolgozók képzésének ösztönzése volt. Valószínűbb, hogy a nagy cégeket kívánta bátorítani a gyakorlati képzésbe való bekapcsolódásra, ezen belül is a tanulószerveződés

3. ábra

A felnőttképzésben való részvétel finanszírozás szerinti megoszlása (%)



Forrás: OSAP 2013

46 Általános képzés: olyan oktatást tartalmazó képzés, amely közvetlenül és elsődlegesen a munkavállalónak a vállalkozásnál jelenleg betöltött vagy a jövőben betöltendő állásában alkalmazható, és olyan képeztést ad, amely nem vagy csak csekély mértékben hasznosítható más vállalkozásoknál vagy más munkaterületeken (Európai Bizottság 2008: 38. cikk 2. pont).

47 Speciális képzés „szakképzés”: olyan oktatást tartalmazó képzés, amely közvetlenül és elsődlegesen a munkavállalónak a vállalkozásnál jelenleg betöltött vagy a jövőben betöltendő állásában alkalmazható, és olyan képeztést ad, amely nem vagy csak csekély mértékben hasznosítható más vállalkozásoknál vagy más munkaterületeken (Európai Bizottság 2008: 38. cikk 1. pont).

46. táblázat
A felnőttképzésben való részvétel finanszírozási forrás szerint (fő)

	1998	1999	2000	2001	2002	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
A képzésbe beiratkozott természetes személy	49 604	79 492	51 721	59 006	57 058	72 213	125 469	148 503	149 697	152 674	179 923	193 350	86 778
A Munkaerő-piaci Alapból a Megyei (fővárosi) munkaügyi központok által támogatottak	54 978	75 008	42 156	43 578	43 901	24 437	16 627	25 459	25 783	27 401	16 004	15 645	7 940
Költségvetési szervezetek munkáltatóként	14 492	16 460	12 613	13 885	9 186	9 795	13 565	30 438	25 056	n.a	n.a		
Vállalkozások munkáltatóként a szakképzési hozzájárulási kötelezettség terhére	17 330	26 553	23 130	28 531	28 178	34 948	51 642	94 890	103 289	118 020	137 575	12 364	2 063
Vállalkozások nem a szakképzési hozzájárulás terhére	36 178	42 988	30 167	48 902	26 038	28 394	48 386	121 035	143 152	193 489	249 478	274 589	77 068
Fogyatékos felnőttek részére	0	0	0	0	0	1 990	179	564	180	0	0		
Az első állam által elismert szakképesítést megszerzők részére	0	0	0	0	0	3 738	985	1 054	2 386	0	0		
EU-forrásból támogatott	0	0	0	0	0	0	28 460	48 973	35 313	123 363	99 793	83 462	83 953
Állami forrásból támogatott	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21 501	21 351	17 299	7 384
Egyéb	0	0	0	0	0	0	5625	4 113	18 524	49 429	41 080	34 571	16 595
Összesen	172 579	240 501	159 787	193 902	164 361	175 515	290 938	475 029	503 380	685 877	745 204	631 280	281 781

Forrás: OSAP 2013

keretében tanulók számának emelésére. Elsősorban azok a vállalkozások képesek ezt kihasználni, amelyekkel a kormány már stratégiai megállapodást kötött vagy kötni fog a közeljövőben.

Érdemes alaposabban megvizsgálni, hogy ki/kik a felnőttképzés finanszírozói?

A 46. táblázatból⁴⁸ kitűnnek a részletes adatok, ugyanakkor a tendenciák szemléletesebben érzékelhetőek a 3. ábrán.

A költségviselő aktorok vizsgálata (3. számú ábra) azt mutatja, hogy – az állami források folyamatos csökkenése mellett – a felnőttképzésben résztvevők felének (2011-ben 52%-ának, 2012-ben 47%-ának) a munkáltatója fizeti a képzés költségeit. A munkáltató kezdeményezésére indított továbbképzéseket, azaz a munkahelyi képzéseket, mint a felnőttképzés egyik legfontosabb összetevőjét több országban ösztönzi és támogatja az állam. A munkáltatók elsősorban saját bevételeik terhére képzik munkavállalóikat (2011-ben 33%), 2012-ben 45%), másodsorban pedig a szakképzési hozzájárulási kötelezettségük saját munkavállalók részére felhasználható hányadát fordítják képzésre (2011-ben 19%, 2012-ben 2%).

A felnőttképzés finanszírozási rendszerének sajátos forrása a szakképzési hozzájárulás, amely részben az államháztartás részeként, részben pedig az államháztartáson kívüli forrásként biztosítja a felnőttképzés fejlesztését. Az államháztartási forrás egy részét 2011. december 31-ig, a Munkaerő-piaci Alap, fejlesztési és képzési alapja fedezte, 2012. január 1-jétől a Nemzeti Foglalkoztatási Alap, foglalkoztatási és képzési alapja biztosítja. A szakképzési hozzájárulás államháztartáson kívüli forrása a gazdasági szféra által szervezett gyakorlati képzés, a saját munkavállalók képzése és a fejlesztési támogatás.

A felnőttképzésben való részvétel második legnagyobb finanszírozója maga az egyén (2011-ben 24%, 2012-ben 28%). Jelentős az olyan tanfolyamok száma, amelyeken a felnőttek saját kezdeményezésükre és saját költségükön vesznek részt. A tanulásban részt vevő felnőttek nagyobb része nem közvetlen kényszerhelyzetben, hanem saját hosszú távú érdekeit felismerve, és akár egyéni anyagi erőforrásait is felhasználva kapcsolódik be a felnőttképzésbe. Számukra a megszerzett tudás későbbi életpályájuk során a jövedelmükben kifejeződő előnyökkel jár.

Az uniós csatlakozás hazánkban is generálta az oktatás és képzés előtérbe kerülését, és az európai közösségbe történő belépéssel egy időben jelentős, soha nem látott pénzügyi források nyíltak meg Magyarország számára. 2004–2006 között a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás Operatív Programban, 2007–2013 között az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében folytak a felnőttképzésben azok a képzési és integrációs programok, amelyek a munkaerőpiacról leginkább kiszoruló, többszörösen hátrányos helyzetű

48 2003, 2004, 2005-ös évekre vonatkozóan az OSAP-ból nem nyerhetőek ki reális adatok.

47. táblázat
A felnőttképzésbe beiratkozottak száma a képzés jellege és a költségviselők megoszlása szerint 2012-ben (fő)

Képzés jellege	Egyéni finanszírozás	Munkáltató saját bevétele terhére	EU forrás terhére	Állami forrás terhére	MPA NFA Terhére	Szakképzési hozzájárulás terhére
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó képzés	54 577	29 317	18 173	3 142	4 455	4 456
Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó képzés	8 651	34 882	5 142	905	705	1 552
Szakmai továbbképzés	30 441	141 934	27 728	7 650	8 193	1 114
Hatósági jellegű képzésre felkészítő képzés	31 607	14 854	960	199	195	885
Nyelvi képzés	36 217	20 840	3 532	2 842	315	3 520
Általános felnőttképzés	25 118	15 449	16 368	1 131	52	418
Informatikai képzés	3 456	15 961	5 353	334	1 045	320
Egyéb képzés	3 283	1 352	6 206	1 096	685	99
Összesen	193 350	274 589	83 462	17 299	15 645	12 364

Forrás: OSAP 2012 alapján saját szerkesztés

rétegek kompetenciáinak fejlesztését és foglalkoztathatóságuk javítását célozták. Európai uniós források terhére 2011-ben a képzésben résztvevők 13%-a, 2012-ben 14%-a tanult.

Az állami források csekélyek maradtak az elmúlt években, tendenciózan 3% körül stagnálnak.

Ezek az arányok azt mutatják, hogy a felnőttképzés a kvázi piaci státuszából – ahol a legnagyobb megrendelő az állam – elmozdult a valódi piac irányába, ahol a képzések több mint kétharmadában – a képzési költség arányában – a megrendelő és a szolgáltató közvetlenül lép egymással kapcsolatba, és csak az esetek kisebb hányadában finanszírozza a képzést harmadik fél, úgymint a Nemzeti Foglalkoztatási Alap vagy az Európai Unió.

Érdemes megvizsgálni a költségviselők megoszlását a képzés jellege szerint is.

Nem meglepő, hogy a munkáltatók elsősorban a szakmai továbbképzéseket, míg az egyének a – munkapiaci relevanciával bíró – OKJ-s képzéseket finanszírozzák (47. táblázat). Mivel a felnőttképzés legnagyobb megrendelője a munkáltató, illetve maga az egyén, a felnőttképzési piacot a kínálatvezéreltség mellett kereslet-

vezéreltség is jellemzi, hiszen a megrendelő igényei befolyásolják a kínálat alakulását és a munkáltatók által generált szükségletek és igények proaktivitásra késztetik a képző intézményeket.

Pulay Gyula számításai szerint a felnőttképzésre fordított összeg nagyságrendje 2007-ben 28,5 milliárd, 2008-ban 39 milliárd forint volt. (Pulay 2010:73). Dr. Szép Zsófia közgazdász számításai alapján 2011-ben a felnőttképzési szektor finanszírozási volumene – az európai uniós forrásokat nem számítva –, mintegy 82 milliárd forint volt (48. táblázat). Ha összegezzük a hazai felnőttképzés minden résztvevőjének ráfordításait, a GDP arányában vizsgálva, azt állapíthatjuk meg, hogy a 21. század második évtizedének elején a felnőttképzés összes ráfordítása alig valamivel több, mint 0,3%-ot tesz ki a GDP-hez viszonyítva.

48. számú táblázat

A felnőttképzési szektor finanszírozási volumene 2011-ben (millió Ft)

Költségviselő	Finanszírozási volumen
Állam	311
Egyén	50 543
Munkáltató	23 075
Foglalkoztatási Szolgálat	2 314
Egyéb (TÁMOP, költségvetési intézmények stb.)	Nincs adat
Összesen	82 293

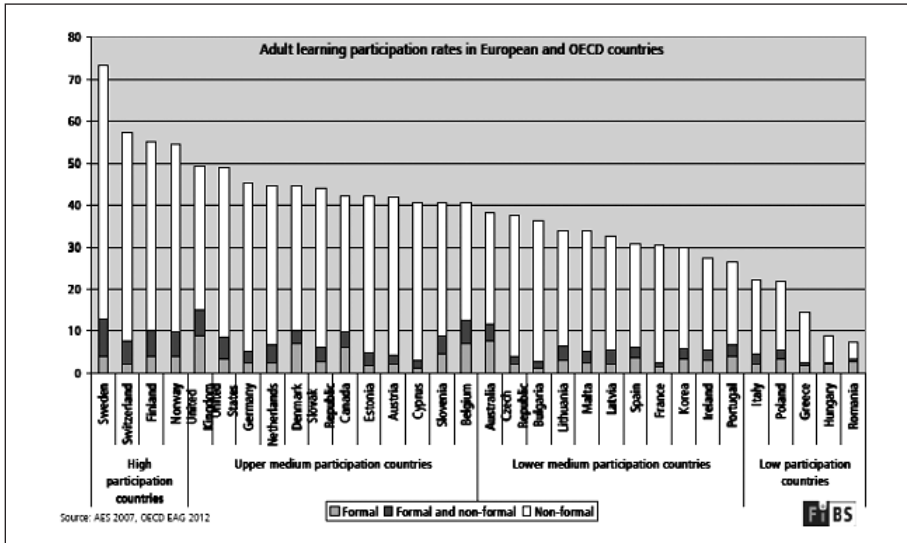
Forrás: Szép Zsófia számítása

A felnőttképzés hazai forrásallokációs rendszerének, a finanszírozás módjainak, eszközeinek és volumenének elemzése után érdemes rövid *nemzetközi kitekintést* is tenni.

A felnőttképzés finanszírozási rendszere országonként sok azonos és eltérő vonást mutat. A felnőttképzés finanszírozására alkalmazott módszereket és eszközöket többek között befolyásolja az állami feladatvállalás mértéke, az ország gazdasági fejlettsége, a kulturális és gazdasági hagyományok, az iskoláztatás színvonala. A hangsúly mindenképpen a gazdasági szereplők és jövedelemtulajdonosok (állam, vállalatok, lakosság) közötti forrásmegosztás egyensúlyán van. A finanszírozásnak nemcsak az adott – esetünkben a felnőttképzési – rendszer működtetése az egyetlen funkciója. *A finanszírozás a szakmapolitikai célkitűzések megvalósításának alapvető eszköze is.* Az állam a felnőttképzés, mint szakpolitika implementációját alapvetően befolyásolni tudja a pénzügyi források elosztásán keresztül. Az, hogy az állam mennyit költ a felnőttképzésre, nagymértékben függ a jövedelem újraelosztás mértékétől, mikéntjétől, az állami feladatvállalás rendszerétől. A ha-

4. ábra

A felnőttkori tanulásban való részvétel az európai és az OECD-országokban 2011-ben (%)



Forrás: FIBS 2012:15

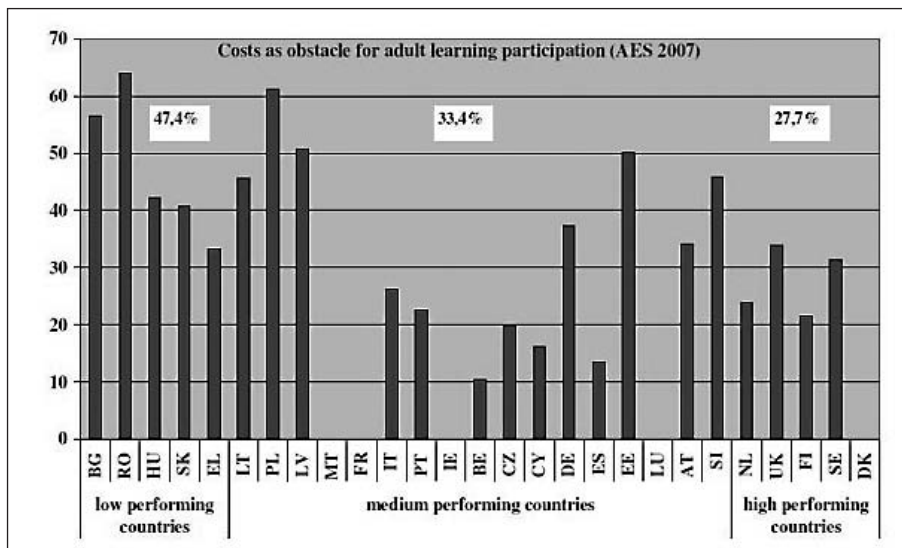
tékonyság szempontjából az sem mindegy, hogy milyen csatornákon, milyen eszközökkel, milyen érdekeltségi rendszerek mentén, illetve milyen irányítási és intézményrendszeren keresztül történik a finanszírozás.

Amíg hazai viszonylatban jelentős felnőttképzési aktivitásról beszélünk, addig nemzetközi összehasonlításban a hazai iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben való részvétel rendkívül alacsonynak minősül. 2011-ben, a 25–64 éves népességre vonatkozóan mindössze 7% volt az iskolarendszeren kívüli képzésben résztvevők aránya, ami az OECD-átlag ötöde (4. ábra).

Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a felnőttképzésben való részvételi arány összefügg a gazdasági fejlettséggel, azaz a gazdasági fejlődéssel együtt nő a felnőttképzésben való részvételi hajlandóság és lehetőség.

A finanszírozás eszközei és mértéke jelentős hatással van a felnőttképzésben való részvétel arányára. Míg Magyarországon az állam finanszírozási mechanizmusára a direkt formák a jellemzőek, a magas részvételi arányt mutató országokban az indirekt finanszírozási formák a meghatározóak. A direkt módon történő finanszírozás során a képzés biztosítója, illetve nyújtója, azaz a képző intézmény (jellemzően normatív vagy projekt alapon) vagy a munkáltató (jellemzően adókedvezmény vagy támogatás formájában) kapja a támogatást. Indirekt forma esetén a felnőtt tanuló kapja a finanszírozást adókedvezmény, ösztöndíj, hitel, egyéni képzési számla stb. formájában. A „TOP 7” országban, vagyis azokban az országokban, amelyekben a legmagasabb

5. számú ábra
A költség, mint a felnőttkori tanulásban való részvétel akadályá (%)



Forrás: FIBS-DIE 2012:12

a felnőttképzésben való részvételi arány (Svédország, Svájc, Finnország, Norvégia, Egyesült Királyság, Amerikai Egyesült Államok, Németország) az állam jellemzően *indirekt módon*, elsősorban egyéni adókedvezmény és képzési voucher formájában finanszíroz (4. ábra). A voucher típusú finanszírozásra vonatkozóan találunk utalást a Magyar Kormány egész életen át tartó tanulásról szóló stratégiájában. Célkitűzései között szerepelt – de nem valósult meg – az állampolgári jogon járó egyéni képzési számla rendszerének kidolgozása és legalább kísérleti bevezetése, amely nagyobb és kiterjedtebb támogatási lehetőséget biztosított volna az egyéneknek, mint a személyi jövedelemadó kedvezmény (Magyar Köztársaság Kormánya 2005:10).

Az adatok alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a részvételi arány összefügghet azzal, hogy a felnőttképzés irányítása és finanszírozási források elosztása centralizált vagy decentralizált módon történik. A „TOP 7 „ország mindegyikében a helyi hatóságok, az „önkormányzatok” felelősek a felnőttképzés irányításáért és finanszírozásáért (FIBS-DIE 2012).

Azokban az országokban, ahol alacsony a felnőttképzésben való részvétel (Bulgária, Románia, Magyarország, Szlovákia) a felnőttek 47,4%-a azért nem tud részt venni felnőttképzésben, mert nincs rá saját vagy támogatott pénzügyi forrás. Azokban az országokban ahol magas a felnőttképzésben való részvétel (Dánia, Svédország, Finnország, Egyesült Királyság, Hollandia) a pénzügyi forrás hiánya, mint akadályozó tényező csak 27,7%-ban van jelen (5. ábra).

2.3.6. Azonosított problémák a 2000-es évek végére

A jelenből visszatekintve talán nem túlzás azt mondani, hogy a 2002–2012 közötti évtized a felnőttképzés sikertörténete, ha úgy tetszik aranykora volt (valószínűleg, akkor ezt nem feltétlenül éreztük így). Tíz év alatt kiépültek a felnőttképzés jogi, irányítási, intézményi és pénzügyi keretei, és jelentős számú intézmény és felnőtt vett részt a rendszer működtetésében. Voltak töréspontok, de stabilizálódott és működött a felnőttképzési rendszer. A 2001. évi jogalkotói szándék előremutató és innovatív volt, igazodott a magyar gazdasági-társadalmi viszonyokhoz és az európai tendenciákhoz. Az, hogy a rendszer működése nem érte el a kívánt hatékonyságot, több okra vezethető vissza. A felnőttképzési rendszerben a harmadik évezred első évtizedének végére az alábbi problémák azonosíthatóak.

Az első vizsgált problémakört az *érderendszer* oldaláról közelíthetők, hiszen a felnőttképzési rendszer működése, eredményessége, a jogszabályokban megfogalmazott szándékok megvalósulása jelentős mértékben függ a rendszerben résztvevő érdekelt felek szándékától, helyzetétől. A felnőttképzési rendszernek rendkívül szerteágazó funkciókat kell betöltenie és egymástól eltérő – társadalmi, gazdasági, intézményi, egyéni – érdekeket kell szolgálnia. A felnőttképzés pozicionálásban az egyik legjelentősebb probléma, hogy a rendszerben a felek érdekei sokszor nem esnek egybe, időnként egymással ellentétesen hatnak. A felnőttképzés rendkívül differenciált. Nem csupán a földrajzi elhelyezkedéstől függően mutat nagy eltéréseket a képzési kínálat és az intézményrendszer, hanem még az egyes képző intézmények érdeke sem azonos. Más szempontok fontosak például egy állami felnőttképző intézmény vagy egy gazdasági társaság esetében. A szabályozási rendszer a nyilvánvaló különbségek ellenére a felnőttképzést mégis uniformizáltan, nem pedig differenciáltan kezeli. A differenciálatlanság abból is fakad, hogy a szakmapolitikában hiányzik a különbségeket figyelembe vevő, ösztönző ágazati szemlélet, hiányzik az ágazati tervezés, elemzés, hiányzik a monitoring, valamint a visszacsatolás is.

A felnőttképzési törvény előírásai minden felnőttképzéssel foglalkozó intézményre egyformán voltak érvényesek. Mindig is szakmai diskurzusok tárgya volt, hogy kell-e vagy lehet-e differenciáltan szabályozni a különböző felnőttképzési szervezeteket, tevékenységeket? A felnőttképzési szervezetek és tevékenységek rendkívül sokszínűek, és egyértelműen szükség van egy egységes szakmai alapra, követelményrendszerre. De lehet-e ugyanazt a feltételrendszert megkövetelni egy olyan felnőttképzési intézménytől, ahol együtt van jelen a tevékenység teljes körű működtetésének minden feltétele – személyi és tárgyi feltételek, saját képzési program, tartalomfejlesztés, képzés- és vizsgaszervezés – és egy olyan szervezettől, amely másik intézménytől átvett képzési program alapján csak képzésszervezéssel, képzésközvetítéssel foglalkozik bérelt infrastruktúrával? Hasonló átgondolást és esetlegesen differenciálást igényelt volna az intézmény- és programakkreditáció követelmény-

rendszere, amely – bár nagyon innovatív gondolat volt a törvényalkotás folyamatában – a kialakult formájában sokkal inkább formai elvárásokat tartalmazott, mint a minőségi szolgáltatás nyújtásának tényleges tartalmi követelményeit.

Számtalanszor kritikaként fogalmazódott meg, hogy a felnőttképzési piac kvázi piac, amelyet a kínálatvezéreltség jellemez. A vélemények azt tükrözték, hogy az egyén meglehetősen kiszolgáltatott a kínálati struktúrájának és a minőségnek. Az oktatási, képzési piacon nem működik ebből a szempontból tényleges piaci verseny. Az intézményi érdekek alapvetően nem hordozzák magukban a munkaerő-piachoz való igazodás érdekelttségét, a jogszabályi és a finanszírozási rendszer nem ösztönöz kellőképpen a korszerűsítésre, a társadalmi, gazdasági kohézió elősegítésére (v.ö. Szép 2003). A felnőttképzési piacon *egyszerre van jelen a kereslet- és kínálatvezéreltség*. A kínálatvezéreltséget támasztja alá, ha a képző intézmények képzési kínálatát vizsgáljuk meg. A legtöbb szakmai képzést informatikai, gépészeti, oktatási területen kínálják az intézmények, valamint nagyon jelentős az idegen nyelvi képzések aránya is. Tovább árnyalja a képet, ha a képző intézmények képzési kínálatát regionális megoszlásban is megvizsgáljuk. Ebben az esetben azt tapasztaljuk, hogy egy-egy régióban a szakmai képzések kínálata a 21 szakmacsoport felére sem terjed ki. Azt mondhatjuk, hogy bár a felnőttképzésben a rugalmas, hatékony, keresletvezérelt piac megteremtésének minden feltétele megvan, a képzési piac még mindig kínálati piac. Nyilvánvalóan meghatározzák egy képző intézmény képzési kínálatát a rendelkezésére álló tárgyi feltételek. A nagy gép- és eszközigényű szakmák lehet, hogy nem indulnak egy adott térségben, mert egyszerűen a képző intézményeknek nincs birtokában a képzés megvalósításához szükséges berendezés.

Bár a képzési kínálatban és a megvalósított képzésekben is a szakmai célú képzések dominálnak, a felnőttképzés nemcsak szakképzésből áll. Rendkívül kevés figyelem irányul az általános képzésre, az alapképességek megerősítésére, a kulcskompetenciák fejlesztésére, amelyek megalapozhatják a munkaerő-piaci képzésben való eredményes részvételt. A mai mély gazdasági és morális válság közepette az egyik legkényesebb kérdés az aluliskolázottak, inaktívak és szakképzetlen fiatalok magas száma és képzésbe vonása. Ezen társadalmi csoportok fejlesztése a tanuláshoz való pozitív viszony megteremtésével, nem-formális tanulási utakon keresztül, indirekt módszerekkel lehet eredményes. Nem egyértelmű azonban a felnőttképzési piac kínálatvezéreltsége akkor, ha a képzési kínálatot alakító tényezők és a költségviselők szempontjából is megvizsgáljuk a témát. Egy felnőttképzési intézmény önmagában nem tudja befolyásolni, hogy egy adott térségben milyen típusú képzések induljanak. Kutatásaink (v.ö. Farkas–Farkas–Hangya–Kovács–Kulcsár–Leszko 2012) azt igazolják, hogy a képző intézmények képzési struktúrájuk kialakításában első helyen és egyenlő mértékben veszik figyelembe a munkaerő-piaci igényeket és az egyéni jelentkezők igényeit. A rangsorban a következő helyet az intézmény ren-

delkezésére álló erőforrások, és a működőképesség fenntartása foglalja el, megelőzve a pénzügyi forrásokat, támogatásokat. A munkaerő-piaci, szakképzési kutatási eredmények, az elérhető profit maximalizálása, valamint a versenytársak tevékenysége kevésbé döntő szempont a képzési kínálat kialakítása során.

A költségviselő aktorok vizsgálata azt mutatja, hogy – az állami források folyamatos csökkenése mellett – a felnőttképzésben résztvevők felének a munkáltatója fizeti a képzés költségeit, a második legnagyobb finanszírozó pedig maga az egyén. Mivel a legnagyobb megrendelő a munkáltató, illetve maga az egyén, a felnőttképzési piacot a keresletvezéreltség is jellemzi, hiszen a megrendelő igényei befolyásolják a kínálat alakulását és a munkáltatók által generált szükségletek és igények proaktivitásra készítetik a képző intézményeket. A munkáltatók forrásai (vagy a szakképzési hozzájárulás terhére vagy saját költségére) a felnőttképzés bevételének felét jelentik. Érthető módon, erre a keresletre jelentős (és általában jó színvonalú) kínálat épült rá: a közel 1500 akkreditált felnőttképzési intézmény jó része részt vett a munkáltatók saját dolgozóik részére biztosított képzések megszervezésében és lebonyolításában.

Problémaként definiálom, hogy a felnőttoktatás és képzés hatékonyságáról konkrét vizsgálatok híján legfeljebb benyomásaink és vélekedéseink lehetnek. Az *eredményességet* és *hatékonyságot* már csak azért is nehéz mérni, mert időben és térben is a képző intézményeken kívül érhető csak tetten. A legnagyobb problémát az okozza, hogy jelenleg nem áll a munkaerő-piaci folyamatok alakításában meghatározó szereplők rendelkezésére, egy olyan országos méretű sztenderdizált, információs adatbázis, mely képet fest arról, hogy hogyan hasznosul a képzés a gazdaságban. Statisztikailag is ki kell tudni mutatni a felnőttképzés eredményeit a foglalkoztatásban. Meggyőződésem, hogy az egyik legfontosabb feladat a *pályakövetési rendszer* kidolgozása és gyakorlata kell, hogy legyen, ez biztosítaná az információ áramlását a munkaerőpiac szereplői között.

A felnőttképzéssel szemben jellemzően három eredményességi követelményt szoktak meghatározni: a felnőttképzésben azok vegyenek részt, akik a leginkább rászorulanak, alacsony legyen a képzésekből lemorzsolódók aránya, a képzés befejezését követően minél nagyobb arányú legyen az elhelyezkedés, a munkahely megtartása vagy a magasabb munkaköri pozícióba lépés. A hatékonyságot, azaz az egy főre jutó képzési költséget ki tudjuk számolni, de az eredményességre vonatkozóan csak szórványos információink – jellemzően csak a támogatott képzésekre vonatkozóan – vannak.

Nagyon fontos a *képzések hasznosulásának nyomon követése*, hogy ne csak képezzünk, hanem visszajelzést is kapjunk arról, hogy mennyire volt eredményes az oktatás. Az eredményesség és hatékonyság szempontjából fontos a megfelelő monitoring. Olyan indikátor rendszert kell kidolgozni és elfogadtatni, ami minősíti a képző cégeket. Egyfajta output minősítési rendszer kialakítása lenne célrave-

zető. Ketté kell választani a felnőttképzési elemzéseket piaci képzésekre, vállalati megrendelésekre és állami támogatáson alapuló képzésekre. A monitoring rendszer megteremtheti, hogy a felnőttképzés átlátható, rugalmas, mérhető és tervezhető legyen. Ezek a követelmények azonban egy új szemléletet is feltételeznek, ami már nem a mennyiségi paramétereken alapul. Már nem a rendszer bővítésén van a hangsúly – a demográfiai változások sem ezt indokolják –, hanem a hatékonyságon, a hozadék növelésén. Nem az a lényeg, hogy hány főt vonunk képzésbe, hanem hogy kiket és milyen hatásokkal. Ezt indokolja az a tény is, hogy a társadalom iskolázottsági mutatói folyamatosan nőnek, ugyanakkor ez nem tükröződik vissza a társadalmi-gazdasági fejlettségben.

De nemcsak a hatékonyság kérdéseire nem tudunk választ adni, hanem ettől sokkal egyszerűbb kérdésekre sem, mint például, hogy hány felnőttképzési vállalkozás működik ma Magyarországon, vagy hány felnőtt vesz részt évente felnőttkori tanulási programokban. A felnőttképzési intézmények és programok kötelező nyilvántartásba vétele 2009 végétől bejelentésre módosult, és ezzel hatályát veszítette a korábbi területi és időbeli korlátozás is. Ez további problémákat vet fel, hiszen az addigi, – a kötelező nyilvántartásba vételkor, illetve annak megújításakor elvégzett – 4 évenkénti kontroll is megszűnt. Jelenleg tízezer képzőintézmény szerepel a felnőttképzési intézmények nyilvántartásában, ugyanakkor az OSAP-ba 2012-ben csak 1690 intézmény szolgáltatott adatot. Kérdés, hol van, mit csinál a többi nyolcezer-ötszáz intézmény? Problémát okoz, hogy a felnőttképzési statisztikai adatszolgáltatási rendszer nem egységes. A statisztikai értékelési rendszerek különböző módszereket használnak. A felnőttképzésben résztvevők számát illetően más adatokat szolgáltat a KSH, az ÁFSZ, az OSAP, az EUROSTAT. Bizonytalanság van abban, hogy hányan és milyen jellegű képzéseken vesznek részt a felnőttek. A meglévő adatok alapján vélekedéseink lehetnek, azonban ezeket az adatokat kellő távolláttal kell kezelnünk. Annak ellenére, hogy kötelező az iskolarendszeren kívüli képzésekre vonatkozó statisztikai adatszolgáltatás, a felnőtt korúak képzésének egész szektorára érvényes, hogy megbízható adataink nincsenek. Kormányintézkedés szükséges ahhoz, hogy a valóságos helyzet feltárására új statisztikai adatgyűjtések és tudományos módszereken alapuló kutatások valósuljanak meg. Meg kell teremteni a statisztikák, nyilvántartások teljes körűségét és koherenciáját. Biztosítani kell a meglévő nyilvántartások – akkreditációs, vizsga-, támogatási pályázati nyilvántartások – megfelelő feldolgozását. Az adatrendszerekből nyert információkat pedig nyilvánossá kell tenni, hogy minden érdekelt fél számára elérhető és hasznosítható legyen és segítse döntéseik megalapozását.

Az előzőekben megnevezett problémák szinte közhelyszerűek, hiszen számtalanszor és számosan felvetették már. Ugyanakkor a legritkábban vitatják meg szakmai diskurzusokon, a szakmaiság és a szakmai identitás kérdését. A felnőttekkel

való oktatási, képzési célú foglalkozás egy folyamatosan változó gazdasági-társadalmi-politikai környezetben működő és formálódó, de bizonyítottan nagy jelentőséggel bíró szakma. Ha pedig szakma, akkor megfelelő szaktudás szükséges a feladatok szakszerű és hatékony elvégzéséhez. A felnőttképzés eredményességének biztosításához alapvető fontosságú a curriculum gondos megtervezése és a megfelelő minőségű tananyag elkészítése a felnőttképzés módszertani alapelveinek figyelembe vételével. A siker nagyon fontos összetevője a szakszerű szervezés és adminisztráció, valamint a megfelelő tanulási környezet biztosítása is. Nem egy bizonyítvány tesz valakit jó szakemberré, ugyanakkor a sok kiváló intézmény mellett, számos intézmény felkészületlen, szakmai végzettség/képzettség nélküli munkatársakkal dolgozik, tapasztalatra, gyakorlatra – sokszor rossz gyakorlatra – alapozva.

Annak ellenére, hogy 10 éve van felnőttképzési törvény és nyilvánvalóan a felnőttkori tanulás gyakorlata sokkal hosszabb időre nyúlik vissza, még mindig egy professzió kialakulásának a kezdetén vagyunk. Nincs a szakmának sajátos arculata, identitása és a felnőttképzési szféra szakmai önszerveződése is nagyon kezdeti állapotban van ma még. Ez nem feltétlenül a felnőttképzési intézmények és szakemberek hibája. A mi szakmánk abban a speciális helyzetben van, hogy előbb alakult ki, és indult el a gyakorlat, mint ahogy kidolgozták volna a gyakorlatot megalapozó elméletet és tudományt. Előbb jött létre a népfőiskola, mint ahogy kidolgozták a népfőiskola személyiségfejlesztő funkcióját, előbb kezdtük el a munkanélküliek átképzését, mint az azt megalapozó elméletnek és módszertannak a kidolgozását. Pedig a felnőttképzésben dolgozók szakmai felkészültsége és fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét. Az elmúlt évek gyakorlata, hogy felnőttképzési szakember nem képzés útján lesz valaki, hanem spontán kiválasztás, kiválasztódás útján. Igaz ez a felnőttképzési intézmények vezetőire, a képzésszervezőkre és a felnőttoktatókra is. A professzionalizálódás szempontjából rendkívül fontos, hogy a felnőttképzés területén dolgozók szakmai képzettséget szerezzenek. Ez lehet önképzéssel szerzett tudás, de elengedhetetlen a terület elméleti, módszertani alapjainak az ismerete. A gyakorlati tapasztalat ugyan fontos, de önmagában nem elég a gyakorlat jó minőségének, fejleszthetőségének kialakításához. Ezt támasztják alá a kutatási eredményeink is, amelyek szerint a felnőttképzési intézmények 45%-a külső szakértőhöz fordul, ha a munkafolyamattal, jogszabály-értelmezéssel, akkreditációval kapcsolatosan problémája van. A programakkreditációs kérelmek vizsgálatakor azt tapasztaltam, hogy benyújtott kérelmek közel a felénél hiánypótlást ír elő a FAT. Nem új, hanem egy 8 éve működő, „bejáratott” rendszerről van szó. A legjellemzőbb hiányosságok: a fogyatékból eredő speciális igények figyelembe vétele, az előzetes tudás mérése és beszámítása, az értékelő rendszer és a személyi-tárgyi feltételek biztosítása nem a jogszabályoknak megfelelő. Ezek a hiányosságok a szakmai felkészültség hiányát is jelölik. A felnőttképzés mi-

nőségi követelményei 2001. óta szigorúbbá váltak. Viszont semmilyen jogszabályi rendelkezés nem szabályozta a felnőttképzésben résztvevő szervezők és oktatók iskolai és szakmai végzettségét, oktatói/felnőttoktatói gyakorlatát, kivéve az akkreditált felnőttképző intézményeket. Ott az intézmény- és programakkreditáció feltételül szabták, hogy az oktatói körnek meg kell felelnie az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól szóló 24/2004. (VI. 22.) FMM-rendelet 1. számú mellékletében foglalt képesítési követelményeknek. A követelményrendszer azonban nem írt elő kötelezően andragógiai vagy felnőttoktatói végzettséget, megfelelő módszertani felkészültséget vagy felnőttképzési gyakorlatot.

Pulay Gyula (Pulay 2010) három problémára hívja fel a figyelmet, kitekintve a nemzetközi tapasztalatokra is. Az első, hogy nincs idő a tanulásra. Ez azt jelenti, hogy a munkavállalók szaktudásának, ismereteinek állandó megújítására lenne szükség, de a munkavégzés, egyéb elfoglaltság és pénzügyi korlátok miatt nem tudnak elég időt, energiát fordítani erre. Fokozottan jelentkezik ez a probléma a kis- és közepes méretű vállalatok dolgozóinak körében, ahol még nehezebb a munka és a tanulás erőforrás szükségletének összehangolása. Egyetértve a felvetéssel, úgy ítélem a legnagyobb probléma a forráshiányon kívül, a munkavállaló helyettesítésének a megoldása a képzés idejére. Korábbiakban már elemeztük, hogy a gazdasági szereplők 99%-a mikrovállalkozás, tíz fő alatti foglalkoztatotti létszámmal.

49. táblázat

A felnőttképzésben résztvevők iskolai végzettség szerinti megoszlásában (fő és %)

Iskolai végzettség	2001		2010	
	Fő	%	Fő	%
Befejezetlen 8 osztályos végzettség	823	0,5	3652	0,5
Befejezett 8 osztályos végzettség	26 418	14,7	139 510	20,1
Befejezett 10 évfolyam	0	0	9 281	1,3
Befejezett középiskolai 12 évfolyam	0	0	8 709	1,3
Szakiskola	3 032	1,7	8 064	1,2
Szaktanulmányi iskola	36 321	20,3	77 953	11,2
Szakközépiskolai érettség	44 971	25,1	122 951	17,7
Gimnáziumi érettség	38 169	21,3	91 029	13,1
Technikum végzettség	10 271	5,7	28 701	4,1
Felsőfokú oklevél, diploma	19 129	10,7	205 585	29,6
Összesen	179 134	100	695 435	100,0

Forrás: OSAP 2012

A második probléma, hogy a felnőttképzésben alulreprezentáltak a munkaerőpiacon hátrányos helyzetben lévő rétegek, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a kompetenciáik fejlesztésére. Az OSAP-adatok világosan mutatják, hogy a kevésbé iskolázottak felnőttkori tanulásban való részvételi aránya rendkívül alacsony (49. táblázat). Ez azt is jelenti, hogy a felnőttképzés inkább tovább erősíti, mintsem csökkenti az iskolarendszerű képzés folyamán rögzült egyenlőtlenségeket.

Kiemelendő, hogy a támogatott képzéseket érintő körben is probléma az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők alulreprezentáltsága. Tendenciózusan csak 25%-a rendelkezik legfeljebb befejezett általános iskolai végzettséggel. A résztvevők 75%-a befejezett általános iskolai végzettségénél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezett.

Harmadik problémaként a felnőttképzési rendszer kínálatvezéreltsége került említésre. Ennél a kérdésnél – a korábban már kifejtettek mellett – érdemes megjegyezni, hogy a támogatott képzések listáját mindig a munkaügyi központ állítja össze a munkaerő-piaci előrejelzésekre alapozva. Az oktatás hatékonyságának problémái megmutatkoznak a tanulók gyenge kompetencia szintjében, és jelentkeznek a munkaerőpiachoz való illeszkedési zavarban, a magyar népesség alacsony foglalkoztatási rátájában is.

A problématerkép meghatározásához feltétlenül szükséges megemlíteni az *Állami Számvevőszék* (továbbiakban ÁSZ) *felnőttképzési rendszerre vonatkozó jelentéseit*. A 2000-es évek végén több ÁSZ jelentés készült.⁴⁹ Az Állami Számvevőszék 1035 sz. jelentése a felnőttképzés feltételrendszerének, eredményességének, a gazdaság munkaerőigénye kielégítésében betöltött szerepének ellenőrzéséről (2010. december) rámutat a hazai felnőttképzés – a felnőttképzési szakma által is régóta hangoztatott – hiányosságaira:

- A jogszabályrendszer bonyolult és hiányos; az intézményrendszer erősen tagolt.
- A finanszírozási rendszer sokrétű, de nem koherens és nem segíti kellőképpen a felnőttképzési törvény elvárásainak teljesülését.
- A rendelkezésre álló források nem csökkentették a régiók közötti fejlettségi különbségeket. Az elmúlt négy évben felnőttképzésre felhasznált 102 Mrd Ft államháztartási forrást 74,9 Mrd Ft uniós és hazai társfinanszírozás egészítette ki, de ez sem segítette kellően az elmaradott térségek felzárkóztatását. A gazdaságilag legfejlettebb központi régióban több képzés indult, több hallgatóval, mint az összes többi régióban együttvéve, mert itt a vállalkozások képzési támogatáson felül be tudtak vonni saját forrást is a képzésekre. Ezáltal a korábban meglévő fejlettségi különbségek ahelyett, hogy csökkentek volna, elmélyültek.
- A támogatott képzések szerkezete csak részben felelt meg a gazdaság elvárásainak.

49 Pulay Gyula 2009; Állami Számvevőszék 2010; Állami Számvevőszék 2012.

- A foglalkoztatás nem nőtt, a munkanélküliség nem csökkent. Az eredményességi és hatékonysági mutatók lényegileg nem javultak az elmúlt 4-5 évben.

A feltárt hiányosságok orvoslására az ÁSZ a felnőttképzési törvény módosításának kezdeményezését javasolta a Kormánynak. Olyan törvény megalkotását szorgalmazza, amelyben *„szerepeljen az egész életen át tartó tanulás cél- és feladatrendszere, az elmaradott térségek, hátrányos helyzetű emberek felzárkóztatásának érdekében a felnőttképzés rendszerének átalakítása, a támogatott felnőttképzés eredményességi és hatékonysági követelmény rendszere, valamint az ezek mérését, értékelését szolgáló információs rendszer, a felnőttképzésért felelős miniszter feladatkörének kiterjesztését a felnőttképzés működtetéséhez és fejlesztéséhez szükséges források felmérésére és a realizált források számbavételére.”* (Állami Számvevőszék 2010).

2.3.7. Az európai uniós folyamatok hatása a magyar oktatási rendszerre

Az európai uniós folyamatok jelentősen éreztetik hatásukat Magyarországon is.⁵⁰ Az Európa Tanács hangsúlyozza, hogy a körülöttünk zajló gyors ütemű változások nemcsak az európai gazdaság mélyreható átalakítását követelik meg, hanem a szociális és oktatási rendszerek modernizációjához szükséges ambiciózus programra is szükség van. Még sohasem ismerte be az Európai Tanács ilyen egyértelműen, hogy az oktatási és a szakképzési rendszer meghatározó jelentőségű tényező az Európai Unió gazdasági és társadalmi fejlődése és jövője szempontjából. Ezért tartom fontosnak ebben a fejezetben röviden végigtekinteni a tanulás felértékelődésének folyamatát, főbb állomásait. A közös oktatási dokumentumok ajánlásainak a magyar szakképzésre gyakorolt hatása jól tetten érhető. Csak néhány jelentős mozzanatot kiemelve: 2001-ben megszületett a felnőttképzési törvény, 2006 szeptemberétől bevezették a kétciklusú képzést a felsőoktatásban, elkészült a nemzeti lifelong learning stratégia, elindult a szakképzés modularizációja stb.

Napjainkban az Európai Unió közös oktatáspolitikai alapelvei fokozottan hangsúlyozzák az egész életen át tartó tanulás⁵¹ fontosságát, összekapcsolva azt az újab-

50 Érdekesként jegyzem meg, hogy a Kormány Stratégiája az egész életen át tartó tanulásról gondolatíságában, tartalmában, de még szerkezetében is leképezi az európai uniós dokumentumokat, úgymint a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, illetve az Oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzéseit.

51 Az egész életen át tartó tanulást nemcsak a felnőttek át- és továbbképzéseként értelmezem. Meggyőződésem szerint jelentése sokkal szélesebb, nem egyszerűen több tanulást vagy felnőttkorban való tanulást jelent, hanem az oktatási rendszer megváltoztatását is. Nemcsak új ismereteket kell elsajátítani, de másféle gondolkodásmódot, és másféle emberi kapcsolatokat is. A „lifelong learning gondolkodás” magában foglalja az oktatási folyamat további alternatíváinak kidolgozását, készségek, ismeretek, végzettségek megszerzését és továbbfejlesztését, a tanulási képesség és az alkalmazkodó képesség fejlesztését, problémahelyzetek megoldását, megfelelő tanítási és tanulási formák kidolgozását, feltárását és elfogadtatását a gyermekek és a felnőttek számára.

ban népszerűvé vált „Tanuló társadalom” szlogenjével. Az egész életen át tartó tanulás koncepciója azt feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését akkor, amikor kilép a fennálló formális oktatási struktúrából, hanem a releváns tudás megszerzése – különféle informális környezetben – az ember egész életén át folytatódik. Ennek két következménye van az oktatáspolitikai jövőbeli útjainak meghatározásában. Az első, hogy a jelenleg elfogadott oktatási rendszer világos lépcsőfokokra történő felosztása – az általános iskolától a posztgraduális oktatásig – félrevezető. Az egész életen át tartó tanulás szempontjából, az oktatás különböző fokozatai jelenleg egymást metsző utak hálózataként jelennek meg. A másik, hogyha többszörös belépési lehetőséget kell biztosítani az oktatás különböző szintjeire, pontosan rögzíteni kell a formális tantermi teljesítmény, valamint a nem formális és az informális oktatásban szerzett tapasztalatok súlyát és beszámíthatóságát a további tanulási folyamatba.

Az egész életen át tartó tanulás nemcsak az oktatásban, hanem más területeken is felértékelődött az európai uniós politikában. Emögött részben globális folyamatok találhatók, amelyek túlmutatnak magán az Európai Unión. A globális folyamatok közül az első, amelyet meg kell említeni, a gazdasági növekedés és a versenyképesség tudásfüggővé válása, a tudásgazdaság megszületése, fokozatos kialakulása és terjedése. Ebben a folyamatban a tudás, mint az egyik legfontosabb termék, mint a növekedés legfontosabb forrása jelenik meg. A globális folyamatokon belül a tanulásnak meghatározó szerepe van a munkanélküliség és társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben is. A tanulás így kulcseszközzé válik a foglalkoztatáspolitikának és a szociálpolitikának. A harmadik globális folyamat, amely a tanulás felértékelődését eredményezi: az adaptivitás és az alkalmazkodó képesség általános társadalmi felértékelődése a kormányzásban. A modern vagy posztmodern társadalmak olyan bonyolult, komplex rendszereket alkotnak, amelyek irányításában és kormányzásában kiemelkedően fontossá vált az alkalmazkodóképesség és a tudás. A társadalmi rendszerek és szervezetek tanulóképessége előfeltételévé válik a sikeres kormányzásnak (Halász 2004).

Az Európai Gazdasági Közösség még nem kezelte kiemelten az oktatás ügyét. A nagy áttörést a Maastrichti Szerződés hozta meg. Ekkor az Európai Unió nem csak nevében változott meg, hanem struktúrájában és célkitűzéseiben is. A Maastrichti Szerződés az európai ügyek szintjére emelte az oktatás ügyét, az oktatáspolitikát az unió felelősségébe tartozó területté vált. A szerződés azonban rögzíti, hogy az Európai Unió tiszteletben tartja a tagállamok döntéseit és nem kívánja magát az oktatási rendszert egységesíteni és harmonizálni, viszont arra törekszik, hogy – a kölcsönös együttműködés jegyében – az oktatáspolitikákat, illetve a közös oktatáspolitikai célokat megfogalmazzák.

Az egész életen át tartó tanulás gondolata már jóval korábban bekerül a köztudatba, mégis 1993 volt az a mérőöldkő, amikor a „lifelong learning gondolkodás” kimozdul addigi helyzetéből, és kulcselemévé válik az európai unió közösségi politikáinak. A harmonizációs folyamat nagyon gyorsan elérte az oktatáspolitikai területét is, és minden tagországtól elvárták a nemzetközi trendekhez való igazodást. Az oktatásban az Európai Közösség nem követheti ugyanazon célt, mint más szakmai területen, vagyis a tagállamok minden oktatási intézményében kínált valamennyi képzésre és igényre kiterjedő egységes piac kialakítását. Itt a cél nem lehet más, mint a nemzeti oktatási rendszerek európai dimenzióval való felruháása a nemzeti sajátosságok megőrzése mellett. Az Európai Unió megreformált alapszerződésének, az Amszterdami Szerződésnek a rendelkezései is megerősítették azt az elvet, hogy az oktatás és a szakképzés tartalmával, szervezeti felépítésével kapcsolatos kérdések a tagállamok kizárólagos hatáskörébe tartoznak. E szerződés idevágó cikkelyei egyébként kifejezetten tiltják az oktatás és a szakképzés területén a jogharmonizációt. A közösségnek elsődlegesen az országok közötti együttműködés és kölcsönös tájékoztatás segítségével és ösztönzésével kell segíteni a tagállamokban a minőségi oktatás és szakképzés megszervezését (European Communities 1997, Treaty of Amsterdam, Article 149, 150).

Az Európai Unió tagállamainak oktatási rendszerére, az oktatás tartalmára vonatkozóan a szubszidiaritás elve érvényes, ami azt jelenti, hogy a döntéseket azon a legalacsonyabb szinten kell meghozni, ahol optimális az informáltság, a döntési felelősség és a döntések hatásainak következményei a legjobban láthatók és érvényesíthetők. Ennek megfelelően minden tagállam maga dönt iskolarendszeréről, az iskolában közvetített tartalmakról és értékekről. Nincs tehát szó közös vagy integrált oktatáspolitikáról. Az unió nem kívánja a tagországok oktatási, képzési rendszereit egységesíteni, mivel azok sajátos kulturális, nemzeti identitásbeli szerepüknel fogva letéteményesei Európa multikulturális jellegének. Ugyanakkor az Unió teljesítőképességének és versenyképességének fejlesztéséhez elengedhetetlenül szükséges az oktatás és képzés rendszerintegrációs kereteinek globális felállítása, illetve összehangolása. Fentiek alátámasztják, hogy Lisszabon után az oktatási szektorban elinduló folyamatok nem az oktatási rendszer harmonizációját – nem az oktatás tartalmának vagy az iskolarendszer szervezetének egységesítését – jelentik, hanem az oktatási rendszerekre irányuló politikák közösségi harmonizálását. Érdeemes megjegyeznünk, hogy ez a folyamat sokkal inkább az oktatás minőségére és nem az oktatáspolitikára minőségére irányul.

Az előzőekben már utaltunk rá, hogy az 1993-as esztendő nemcsak a magyar, de az európai uniós oktatáspolitikában is mérőöldkövet jelentett. 1993 után még a 2000-es év említésre méltó. 2000-ben a lisszaboni folyamat⁵² eredményeképpen új-

52 A lisszaboni folyamat 2000-ben indult el, amikor az unió államfői Lisszabonban találkoztak, és arról vitatkoztak, hogy mit kell tenni annak érdekében, hogy az Európai Unió helytálljon a globális versenyben, ami a tudás gazdaságra való átállás körül folyik.

ragondolták a strukturális vagy támogatási politika elveit, azaz az uniós fejlesztési pénzek elosztására vonatkozó elveket, és megszületett az egész életen át tartó tanulásról szóló koherens közösségi politika. A Memorandumot az egész életen át tartó tanulásról széleskörű, társadalmi vita előzte meg (European Commission 2000). E vita eredményeként született meg a Memorandum átdolgozott változata, Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása. A „közös tanulási politikát” több vonatkozásban kell értelmezni és realizálni. Ezek a következők: közös foglalkoztatási és szociálpolitika, oktatáspolitikai, fejlesztési és strukturális politika, és a kormányzás, a rendszerek irányításának és szabályozásának közös politikája.

Az Európai Unió versenyképessége, a fenntartható fejlődés és a foglalkoztatás szempontjából kulcsfontosságú tényező az oktatásba és a képzésbe történő befektetés. Az Európai Tanács 2000-ben megtartott lisszaboni ülésén azt a stratégiai célt tűzte ki, hogy az Európai Uniónak 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudás alapú társadalmává kell válnia. E stratégiai cél elérésben kiemelt szerepe van a minőségi oktatásnak és képzésnek. A lisszaboni stratégia megvalósítása érdekében 2001-ben az Oktatási Miniszterek Tanácsa meghatározta az oktatási és képzési rendszereket érintő, 2010-ig megvalósítandó konkrét jövőbeli célkitűzéseket, mely alapján egy tízéves munkaprogram készült. Az európai oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései (2002 február 14.)⁵³ az egyik legfontosabb munkaeszköz az európai együttműködés és mobilitás fejlesztése, illetve a világra való nyitottság növelése terén. Az oktatási miniszterek három stratégiai célt tűztek ki 2010-re; az EU-n belüli oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának a növelését, az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítését mindenki számára, az oktatás és képzés megnyitása a tágabb világ felé. Fenti célkitűzések eléréséhez 13 specifikus célt jelöltek ki, és 42 kulcskérdést fogalmaztak meg, amelyek az egész életen át tartó tanulás megvalósítása érdekében lefedik az oktatás és képzés különböző típusait és szintjeit, beleértve a formális, nem-formális és informális tanulást is. Ehhez 2003 májusában az Oktatási Miniszterek Tanácsa meghatározta és közzétette az oktatás és képzés, fejlesztés teljesítménymutatóit, mérőszámait, indikátorait 2010-ig.

A tudástársadalomban a munka tartalma nagy részben az emberekkel és az információval való bántni tudást jelenti. A munka és a tanulás, a gazdaság és az iskola, az elmélet és a gyakorlat egyre inkább összekapcsolódik. A gazdaság egyre kevesebb, de magasan és speciálisan képzett munkaerőt igényel, megjelenik a jól képzett, úgynevezett tudásmunkások iránti kereslet.

A strukturális politika jelenleg erőteljesen támogatja a képzési rendszerek modernizációját; ez 10–12 évvel ezelőtt még elképzelhetetlen lett volna. Az Unió meg-

53 A munkaprogram honlapja: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html,

nyílt abba az irányba, hogy az oktatási rendszer egészét érintő reformokat finanszírozza. Ez azt jelenti, hogy olyan elemek is megjelennek ebben, hogy minden fiatal hozzájuthasson az alapvető készségekhez, továbbá hogy különleges figyelmet fordítsanak a tanulási nehézségek leküzdésére. A strukturális támogatást az alapoktatásban történő készségfejlesztésre is fel lehet használni, persze csak akkor, ha igazolható, hogy nagyban hozzájárul a foglalkoztathatóság növeléséhez. A dokumentumok azt is tartalmazzák, hogy az elmaradott régiókban a versenyképesség erősítésének fontos eleme az oktatási és képzési rendszerek kapacitásának és eredményességének fejlesztése.

Az Európai Unió a lisszaboni stratégia részeként, a 2000. júniusi feirai csúcstalálkozón fogalmazta meg azt az elvárást, hogy a tagállamok készítsék el az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiáját. A Magyar Köztársaság Stratégiája az Egész életen át tartó tanulásról 2005 őszén került kidolgozásra és elfogadásra. Az egész életen át tartó tanulás stratégiája a kormányprogramban megfogalmazott társadalompolitikai és gazdaságfejlesztési célok megvalósításának fontos eszköze. Átfogó keretét adja az ország humán erőforrás fejlesztésének, s hatékony eszköze lehet mind az egyén életminősége, mind az ország versenyképessége javításának. A stratégia átmenet egy koncepcionális jellegű stratégiai keretrendszer alapjait lefektető dokumentum és egy a tényleges fejlesztések tengelyeit megnevező cselekvési terv között. A kormány stratégia explicit célja, hogy kijelölje azokat a fejlesztési irányokat, amelyek a 2007 és 2013 közötti programozási ciklusra vonatkozóan megadják a humán erőforrás fejlesztés keretét. Kétségtelen, hogy a kormány stratégia külső kényszer hatására készült el. Az Európai Unió elvárta Magyarországtól, hogy elkészítse, megnevezze azt a stratégiai keretet, amelyben a humán erőforrás fejlesztés operatív program prioritásai koherensen megjelennek. Az egész életen át tartó stratégiát megelőzően már voltak más ágazati stratégiák, amelyek alapjai lehettek a jelen stratégia kidolgozásának. Az egész életen át tartó tanulás azonban nem meghatározó szignálja az oktatáspolitikának. A Kormányprogramban ugyan megjelenik, de kommunikálva nem volt sem a foglalkoztatáspolitikában, sem az oktatáspolitikában. Az egész életen át tartó tanulás a fejlesztéspolitikai diskurzusokban jelenik meg, mint az európai uniós alapokhoz való hozzáférés eszköze. A stratégia célok megvalósításának szabályozási, finansziális, kulturális, társadalmi dimenzióit a II. Nemzeti Fejlesztési Terv biztosította.

Az egész életen át tartó tanulás magyarországi stratégiája – összhangban az európai koncepcióval – a tudás és a tanulás tágan értelmezett fogalmát – az egyéni kompetenciafejlesztést – állította a középpontba. A magyar stratégia az Európai Unió Strukturális Alapjainak támogatási ciklusával összhangban 2007 és 2013 közötti időszakra határozta meg az emberi erőforrás fejlesztés hosszú távú céljait.

A stratégia azt a megközelítést tükrözte, hogy az oktatási és képzési tevékenységek fejlesztéséről való gondolkodás során ki kell lépni az intézményrendszerekhez kötődő ágazati szemlélet szorításából, mivel egyik alrendszer sem fejleszthető, „mozgatható” önmagában. A stratégia hosszú távú gondolkodást igényelt, ugyanakkor nem mondhatott le az akut munkaerő-piaci problémák megoldásáról sem. A magyar stratégia az uniós dokumentumokban fontosnak ítélt területekkel összhangban – versenyképesség növelése, társadalmi, gazdasági és területi kohézió erősítése, fenntartható növekedés és környezetvédelem (23. ábra) – öt prioritás mentén hét fejlesztési kulcsterületen tartotta szükségesnek a beavatkozást. (Magyar Köztársaság Kormány 2005)

A stratégiában foglalt célok megvalósítására elkészült a 2212/2005. (X. 13.) kormányhatározat az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról. A kormányhatározat megnevezte a feladatokat, határidőket és felelősöket jelölt ki, mégis a feladatok többsége rövid idő alatt feledésbe merült. Csak vázaltszerűen:

Ami megvalósult:

- pénzügyi stratégia kidolgozása (TÁMOP)
- modul- és kreditrendszer kidolgozása, bevezetése
- Europass keretrendszer bevezetése
- szakképzés átalakítása (OKJ)
- tanulás térségi feltételeinek biztosítása (TISZK)

És ami feledésbe merült:

- koordináló, értékelő bizottság működtetése
- Nemzeti Felnőttképzési Adattár létrehozása
- kompetenciakártya, egyéni képzési számla bevezetése
- indikátorrendszer kidolgozása
- intézkedések közötti összhang megteremtése (EMMI–NGM közötti párbeszéd)

Az Európai Bizottság 2007-ben olyan akciótervet dolgozott ki, amelynek célja, hogy mindenki számára elérhető és mindenekelőtt hatékony legyen a felnőttképzési rendszer. Fő elvárásként jelent meg a minőség és a tanulási eredmények elismerése. Az akcióterv az Action Plan on Adult learning – It is always a good time to learn címet viseli. A legfőbb problémát abban látták, hogy a felnőttkori tanulásban való részvétel növekedés helyett stagnálást mutat. Ezért a cselekvési terv céljaként az egész életen át tartó tanulás megvalósítását és azon belül is a felnőttek tanulásának hangsúlyozását jelölték meg. A Bizottság úgy értékelte, hogy a felnőttképzés az, amely a képzettség szempontjából alulkvalifikált egyéneknek

lehetőséget nyújthat képességeik, készségeik fejlesztésére. A dokumentum az oktatás, képzés esélyteremtő funkcióját emelte ki (European Commission 2007).

Napjainkban három kulcsfontosságú dokumentum alakítja az európai oktatáspolitikai gondolkodást:

- EURÓPA2020 Stratégia
- A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról
- „Gondoljuk újra az oktatást” stratégia

A három irányadó stratégia legfontosabb célkitűzéseit és ezeknek a magyar oktatáspolitikára gyakorolt hatását a 6. fejezetben elemzem.

Összefoglalás

A harmadik évezred első évtizedére kialakult és stabilizálódott a gazdaság struktúrája. A magyar gazdaság gerincét a vizsgált időszakban a mikro- és kisvállalkozások adták. A nagyvállalkozások csak 0,1%-ot képviseltek a gazdaság egészében, ugyanakkor ők foglalkoztatták a munkavállalók 26,5%-át és ők adták az összes hozzáadott érték 45%-át. A munkaerő nemzetgazdasági ágak közötti átrendeződése eredményeképpen a foglalkoztatottak 65%-a a szolgáltató szektorban, 30%-a az iparban, 5%-a a mezőgazdaságban dolgozott.

A magyar munkaerőpiac karakterisztikus jellemzőjévé vált a rendkívül alacsony aktivitási és foglalkoztatási arány, amely egy átlagosnak minősíthető munkanélküliségi rátával párosul. A foglalkoztatottsági mutatók változatlanok voltak az évtized elején és végén, a 2008-as válság következtében azonban jelentősen romlottak, csak úgy, mint a munkanélküliségi mutatók. 2010-től a közfoglalkoztatás valamelyest enyhít a foglalkoztatási gondokon, de nem jelent tartós megoldást. Napjaink súlyos problémája a fiatalok emelkedő munkanélkülisége, a tartós munkanélüliek és az inaktívak magas száma.

Az iskolai végzettség és a foglalkoztatottság között rendkívül erős az összefüggés, a csak alapiskolai végzettséggel vagy azzal sem rendelkezők szinte esélytelenek a munkaerőpiacon. A munkaerőpiacon való tartós bennmaradás biztosítéka a képzésbe való folyamatos bekapcsolódás. A képzettség és foglalkozás azonban csak a munkaerő kisebb részénél azonosítható. A foglalkozások jelentős része többféle képzettséggel gyakorolható és fordítva, egyfajta képzettség többféle foglalkozás el látására alkalmas. A kínálat és a kereslet összehangolása nem irányulhat arra, hogy az oktatási rendszerből kilépők szakirányok és képzettségi szintek szerinti összetétele „pontosan” megfeleljen a keresletnek. Ez módszertanilag elérhetetlen, társadalmilag káros lenne. Az emberek az iskolarendszerben megszerzett képzettséget három-négy évtizeden keresztül hasznosítják, fejlesztik és módosítják. Ezért keresni kell annak a módját, hogy miként lehet előre jelezni a jövő új szakismeretek és új képzettségek formájában megjelenő igényeit (Tímár 1997).

Az oktatást megalapozó munkaerő-prognosztizálás ismert, bonyolult problémája, hogy a munkaerő-kínálat csak a formális iskolai képzettség alapján számszerűsíthető, míg a kereslet csak a munkahelyeket reprezentáló foglalkozások szerint mérhető.

A vizsgált évtized során kialakultak a felnőttképzési rendszer jogi, irányítási, intézményi, finanszírozási feltételei. A 2001. évi első felnőttképzési törvény egy olyan egységes felnőttképzési rendszer kiépítését alapozta meg, amelyben lehetővé vált az egész életen át tartó tanulás megvalósulása, amelyben a felnőtt megtalálhatta igényeinek, szükségleteinek és érdeklődésének megfelelő tanulási formát, a képzésekbe egyenlő eséllyel, rugalmasan bekapcsolódhatott, döntéseiben segítséget kap-

hatott a felnőttképzési szolgáltatásokon keresztül. A törvény kialakítására erőteljesen hatottak az európai és világrendenciák, az V. Felnőttoktatási Világkonferencia ajánlásai, illetve a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról kulcsüzenetei. Az első felnőttképzési törvény jól strukturált, a felnőttképzés irányítására, intézményrendszerére, tartalmi követelményeire és támogatási rendszerére összpontosító, az európai fősodorhoz jól illeszkedő szabályozás volt. A törvény nem csak a munkaerő-piaci képzésekre koncentrált, de hatókörébe tartoztak a képzésben résztvevők kulturális, szociális fejlődése szempontjából eredményt hozó képzések is. Ez azt mutatja, hogy az állam az állampolgárok életének jobbá tételét nemcsak a szakmai képzések lehetőségének biztosításában látta, hanem figyelembe vette az általános képzéseket is, amelyek szintén hozzájárulhatnak az életminőség javításához.

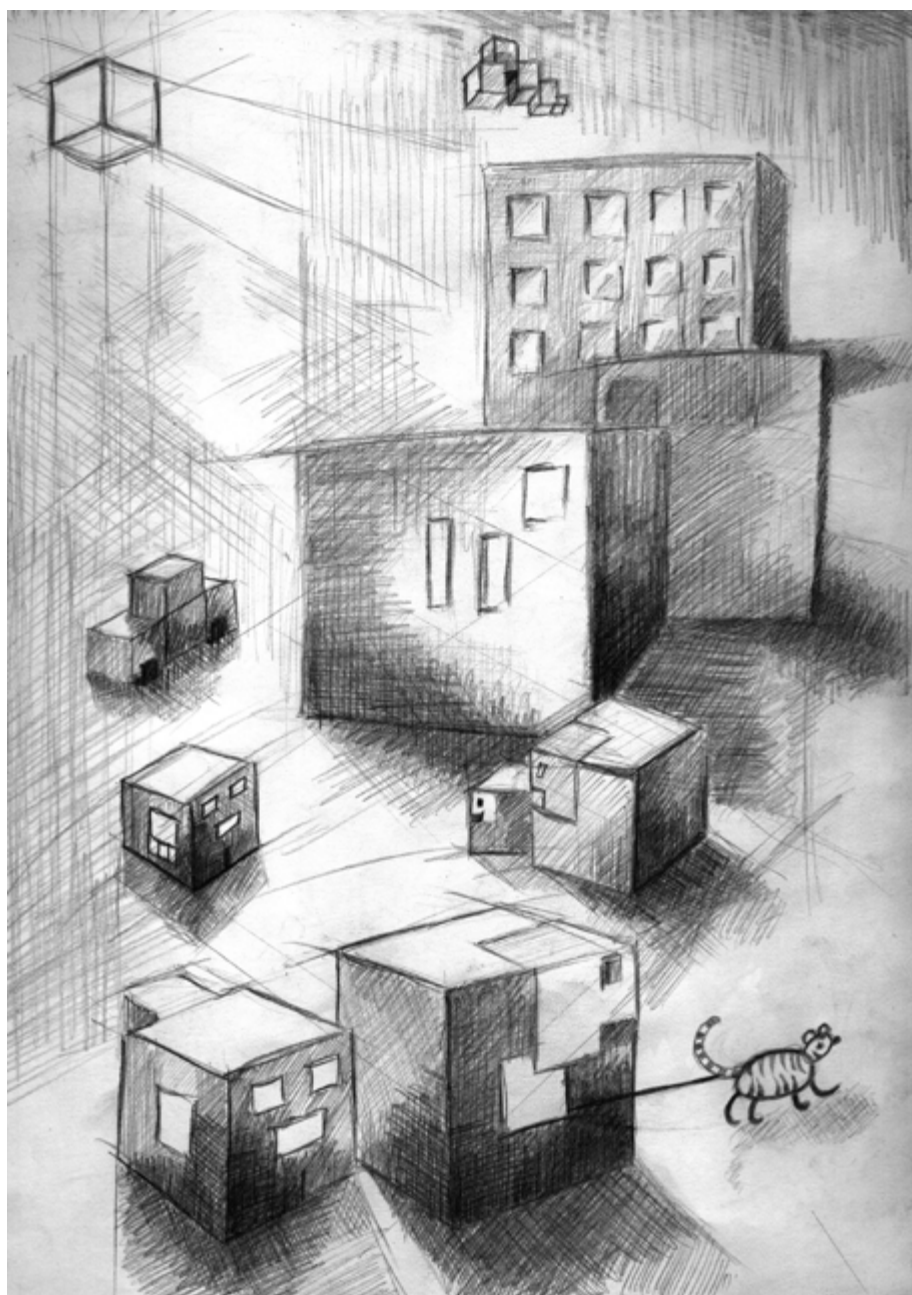
2001 után a felnőttképzési intézmények kétszintű működése alakult ki. A működés első szintje a partnerségi vagy más néven nyilvántartási szint volt. A felnőttképzési intézmény és tevékenység nyilvántartásba vételének, később bejelentésének követelménye mindenki számára kötelező volt. A második, az úgynevezett minőség szintű működés az akkreditáció szintjét jelentette. Az akkreditáció önkéntes alapon működött. Az évtized végére a nyilvántartott intézmények kb. 15%-a (1500 db) vált akkreditált intézménnyé.

Az első felnőttképzési törvény hatályba lépése nem hozott jelentős piaci átalakulást az intézményrendszer tekintetében. Az 1990-es években kialakult *hárompólusú intézményrendszerben* továbbra is 50% körüli aránnyal domináltak a gazdasági társaságok, a költségvetési szervek és a nonprofit szervezetek pedig körülbelül egyharmad-kétharmad arányt mutattak egymáshoz viszonyítva.

A 2000-es évek során folyamatosan nőtt a felnőttképzési aktivitás, 2010-ben 650 ezer felnőtt vett részt valamilyen szakmai, általános vagy nyelvi kompetenciák fejlesztésére irányuló képzésben. A felnőttképzés iránti igény annak ellenére növekedett, hogy a vizsgált időszakban a fiatal korosztályok iskolarendszerben töltött képzési ideje meghosszabbodott, és a fiatalok iskolázottsági szintje jelentősen növekedett.

A 2000-es évekre kialakult a felnőttképzés többszatszernás finanszírozási rendszere, amelyben a korábbi három meghatározó szereplő – az állam, a vállalat, az egyén – mellett 2004 után jelentős szereplővé vált az Európai Unió.

A 2002–2012 közötti évtized a felnőttképzés sikertörténeteként értékelhető. Voltak töréspontok, de stabilizálódott és működött a felnőttképzési rendszer. Meggyőződésem, hogy a 2001. évi jogalkotói szándék előremutató és innovatív volt, igazodott a magyar gazdasági-társadalmi viszonyokhoz és az Európai Unióban legkorszerűbbnek tartott elveket követte. Az implementáció azonban nem volt maradéktalanul sikeres.



3. AZ AKKREDITÁLT FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK MŰKÖDÉSÉNEK JELLEMZŐI

Mottó

*„A legsúlyosabb hiba,
ha a tények megismerése előtt kezdünk el
elméleteket gyártani.”*

– Arthur CONAN DOYLE –

Az oktatási célú kutatások többsége a közoktatási rendszer vizsgálatára, az iskola-rendszerű szakképzés tartalmi kérdéseire és a felsőoktatás aktuális változásaira irányul. Kevesebb figyelem összpontosul a felnőttképzési tárgyú kutatásokra. A kutatások egy része elsősorban statisztikai elemzésekre épül, és a képzésben résztvevők számát, összetételét vizsgálja. Másik iránya a felnőttképzési akkreditációs eljárás lefolytatása során szerzett tapasztalatok összegzése. Ugyanakkor hiányoznak a rendszerfejlesztést megalapozó aktuális kutatási eredmények. A rendszerben elszigetelten jelennek meg a felnőttképzés területén folytatott kutatások, a felnőttek tanulási aktivitásainak tartalmi, módszertani fejlesztéshez szükséges kompetenciák, ezért nem hatnak kellő mértékben a rendszer fejlődésére.

A felnőttképzési intézmények tartalmi működésére vonatkozó kutatások hiátusa indokoltta tette, hogy lefolytassunk egy, az akkreditált felnőttképzési intézmények működéséről átfogó képet nyújtó kutatást. A felmérésben a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet Andragógiai Kutatócsoport tagjai – Farkas Erika, Hangya Dóra, Kovács Anett, Kulcsár Nárcisz, Leszko Hajnalka – működtek közre.

Ezirányú munkánkat aktuálisnak és hiánypótlónak tartjuk, melynek eredményeképpen horizontálisan és vertikális irányban is megismerhettük a Magyarországon működő felnőttképzési intézmények differenciált jellemzőit, működési struktúráit, s javaslatokat tehettünk meg a felnőttképzési rendszer fejlesztésére. A kutatás eredményei, a javaslatok a felnőttképzés módszertani, tartalmi fejlesztésével foglalkozó szakembereknek, szakmapolitikai döntéshozóknak és intézményvezetőknek, valamint a foglalkoztatók és a képzésben résztvevő felnőttek számára is fontos információbázisként szolgálhatnak.

Felnőttképzésnek – a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény szerint – csak az iskolarendszeren kívül folytatott általános, nyelvi és szakmai képzést nevezzük. *Kutatásunkban ezt a felnőttképzési rendszert elemeztük, eredményeink, megállapításaink az iskolarendszeren kívüli tevékenységet végző felnőttképzési intézményekre és az általuk – saját képzési program alapján – szervezett általános, nyelvi, szakmai képzések rendszerére és az ezekben a képzésekben résztvevő felnőttekre vonatkoznak.*

3.1. A kutatás célja és a kutatás során alkalmazott módszerek

3.1.1. A kutatás célja

A kutatást a felnőttképzési rendszer fejlesztése érdekében indítottuk. Célja volt, hogy megismerjük az *akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőit*, átfogó képet kapjunk az általuk nyújtott képzések és felnőttképzési szolgáltatások kínálatáról, az esélyegyenlőség biztosításának kérdéséről, és arról, hogy a felnőttképzésre vonatkozó jogszabályok a gyakorlatban hogyan valósulnak meg. További céljaink között szerepelt, hogy kutatási eredményeink alapján meghatározzuk a felnőttképzési rendszer problématerképét, amelyre építve további adatelemzési, kutatási koncepciókat lehet megfogalmazni, illetve javaslatokat lehet tenni a felnőttképzési intézmények hatékonyabb működésére, az egyes területekre irányuló szakmapolitikai intézkedések alaposabb megtervezésére.

Kutatási eredményeinket 2012 tavaszán megküldtük a felnőttképzés ágazati irányításáért felelős szakmapolitikai döntéshozóknak is abban bízva, hogy az országos felmérés megalapozhatja az új felnőttképzési koncepció kidolgozását, valamint a jogszabályok módosításának előkészítését.

3.1.2. A kutatás során alkalmazott módszerek

A helyzetelemzéshez szükséges adatok összegyűjtésének legkézenfekvőbb módja a kérdőíves felmérés, így Magyarország akkreditált intézményeit feltérképező empirikus kutatásunk módszere: primer adatgyűjtés, *strukturált kérdőíves¹ lekérdezés* volt. A kutatás teljes körű mintavételen alapult, a mintát – a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (továbbiakban: NSZFI) adatbázisában szereplő – érvényes akkreditációval rendelkező, felnőttképzési tevékenységet folytató képző intézmények alkották.

A kérdőíveket postai úton és e-mailen juttattuk el az országban működő 1488 akkreditált képző intézmény vezetője számára. A kérdés önkitöltős módszerrel

1 A kérdőívet a 2. számú melléklet tartalmazza.

zajlott. A 60 kérdésből álló kérdőív elsősorban kvantitatív módszerre épült, hogy az adatok számszerűsítése hitelesítse a vizsgálatot. A zárt kérdések mellett több nyitott kérdés is található a kérdőívben, hogy egy-egy téma kapcsán az intézmények vezetőinek vélekedése, hozzáállása, attitűdjei is feltárhatóak legyenek.

A kérdőív papíralapú és elektronikus kiküldése után tartottuk a kapcsolatot az intézményekkel, ezzel is motiválva őket a kitöltésre, növelve a válaszadási hajlandóságot. Az adatgyűjtés a teljes körű mintavétel biztosítása érdekében névvel történt, de az adatok feldolgozása a társadalomtudományi kutatások etikai normáinak betartásával anonim módon zajlott. A kérdőívből nyert adatok kódolása, feldolgozása és elemzése SPSS statisztikai programmal történt. E rendszer segítségével gyakorisági megoszlásokat, valamint keresztábra elemzéseket végeztünk.

Az 1488 képző intézményhez eljuttatott kérdőívből – többszörös telefonos megkeresést követően – 297 feldolgozható kérdőív érkezett vissza, ez a teljes alapsokaság 20%-a. Ez az adatmennyiség lehetővé teszi, hogy felhasználásukkal leírjuk és elemezzük az akkreditált felnőttképzési intézményekben folyó szakmai munkát, a jogszabályi követelményeknek való megfelelést, az intézmények vélekedését és felkészültségük mértékét a felnőttképzés tartalmi követelményeinek megvalósítására. Az intézményekről a munkánk könnyítése érdekében saját adatbázist készítettünk, melyben feljegyeztük az elutasítások indokait. Az adatok tisztítása után megállapítottuk, hogy 58 intézmény „eltűnt” a rendszerből, azaz a Felnőttképzési Akkreditáló Testület (továbbiakban: FAT) adatbázisában szereplő elektronikus és postai címen sem voltak elérhetőek. Ebből arra következtettünk, hogy ezek az intézmények időközben megszűntek. További két esetben a telefonos felkeresést követően kaptunk információt az intézmény megszűnéséről. Továbbá 16 intézmény tagadta meg a válaszadást azért, mert időközben lejárt az akkreditációjuk érvényessége, másik 9 intézmény pedig nem folytatott felnőttképzési tevékenységet. Ezek alapján a tisztított mintánk 1403 intézményből állt, így a 297 kérdőív a tisztított minta 21,2%-a.

A kérdőív szerkezetileg hat nagy egységre tagolódott:

- I. Intézmény általános adatai (megalakulásának éve, akkreditáció éve, jogi forma stb.)
- II. Intézmény működési adatai (rendelkezésre álló személyi és tárgyi feltételek, finanszírozás, pályázatok, fejlesztések stb.)
- III. Intézmény képzési adatai 2010-re vonatkozóan (képzési kínálat, képzések típusai, megvalósított képzések száma, képzésben résztvevők száma, célcsoportok, képzési kínálat alakítását befolyásoló tényezők stb.)
- IV. Felnőttképzési szolgáltatások (szolgáltatások típusai, díja, előzetes tudás felmérésének módszerei, eszközei stb.)

- V. Esélyegyenlőség biztosítása (képzésekhez való egyenlő hozzáférés biztosítása, fogyatékkal élők képzése stb.)
- VI. Jogi szabályozás (minőségirányítási rendszer, jogi szabályozás változása, felnőttképzési akkreditáció előnyei, hátrányai stb.)

A kutatás során a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények 2010-re vonatkozó képzési adatait, jellemzőit vizsgáltuk. A teljes kutatás időbeli intervalluma: 2011. június – 2012. február. A következő fejezetekben a kutatás legfontosabb eredményeit és a kutatási eredményekre alapozott – a felnőttképzési rendszer fejlesztése érdekében megfogalmazott – javaslatainkat adjuk közre.

3.2. A kutatás legfontosabb eredményei

A kutatás eredményei a felnőttképzés egy időpillanatába, a 2010-es évbe engednek mélyebb betekintést. Az eredményeket – a kérdőív struktúrájának megfelelően – tematikailag hat nagy egységben ismertetjük. Először az akkreditált felnőttképzési intézmények általános adatait, majd az intézmények működési adatait, személyi és tárgyi feltételeit elemezzük. A következő nagyobb egység a felnőttképzési intézmények képzési portfóliójáról ad képet. Az adatok azt mutatják meg, hogy az akkreditált képző intézmények milyen szempontok szerint alakítják ki képzési kínálatukat, mennyire ismerik, illetve milyen mértékben veszik figyelembe a munkaerőpiac igényeit. A következő nagyobb blokk a felnőttképzési szolgáltatásokra, azon belül az előzetes tudás mérésére vonatkozik. A felnőttképzés e speciális területének vizsgálatával arra kívántunk választ kapni, hogy jellemzően milyen felnőttképzési szolgáltatásokat kínálnak az intézmények, milyen problémák, akadályok merülhetnek fel a megszerzett tudás mérését, beszámítását illetően. A kutatás fontos részét alkotja az esélyegyenlőség biztosításának kérdése, annak vizsgálata, hogy a felnőttképzési intézmények hogyan és milyen mértékben veszik figyelembe a fogyatékossgal élők speciális igényeit, célcsoportjuknak tekintik-e őket a képzéseik megtervezésekor, illetve mit tesznek a képzésekhez történő egyenlő esélyű hozzáférés érdekében. Az utolsó egység az akkreditált felnőttképzési intézmények jogi szabályozására vonatkozik. Képet fest arról, hogy milyen előnyeit, hátrányait látják az intézmények a felnőttképzési akkreditációnak. Gondot okoz-e számukra a felnőttképzésre vonatkozó jogszabályok értelmezése, s amennyiben igen, miben látják az érintettek a problémát, s milyen járható utakat javasolnak ezek megoldására?

A kutatási eredmények teljes körű publikálására 2012-ben került sor az alábbi kötetben: Farkas Éva–Farkas Erika–Hangya Dóra–Kovács Anett–Kulcsár Nárcisz–Leszko Hajnalka (2012): *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői*. Szeged, SZTE JGYPK FI.

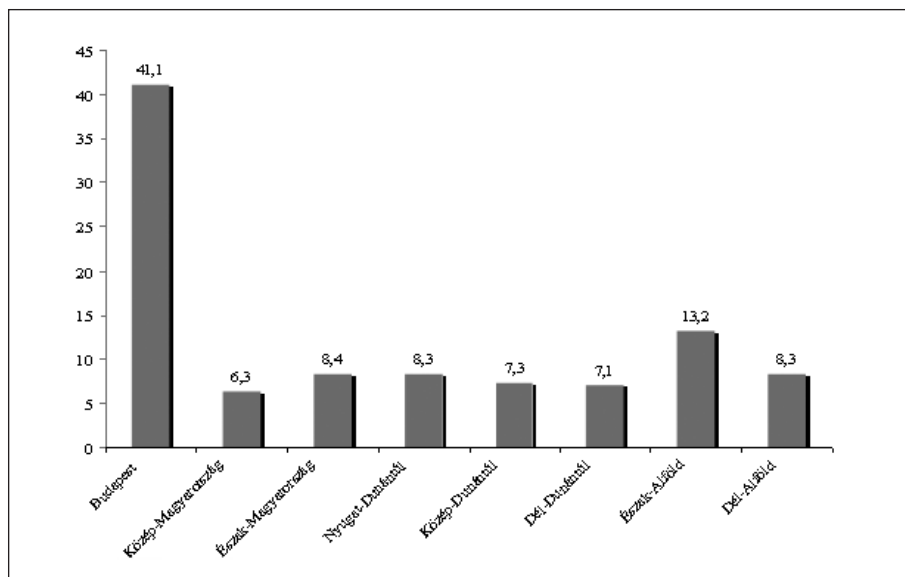
3.2.1. Az intézmények általános adatai

A nyilvántartási és statisztikai adatszolgáltatási rendszer hiányosságai miatt nincsenek megbízható adataink a Magyarországon működő felnőttképzési intézmények és az általuk indított képzéseken résztvevők számáról. Az NSZFI FAT adatbázisában 2011 márciusában 1488 akkreditált felnőttképzési intézmény szerepelt. Kutatásunk során megállapítottuk, hogy 58 intézmény semmilyen – az adatbázisban szereplő – címen nem érhető el. További 27 intézmény jelzett vissza, hogy már nem folytat felnőttképzési tevékenységet. Így a kutatás időpontjában legfeljebb 1403 működő akkreditált intézményről beszélhetünk. Az OSAP adatbázisában azonban csak 1389 intézmény szolgáltatott adatot 2010-ben. Tovább árnyalja a képet, hogy a felnőttképzési intézmények nyilvántartásában 9920 intézmény szerepelt a vizsgált időszakban.

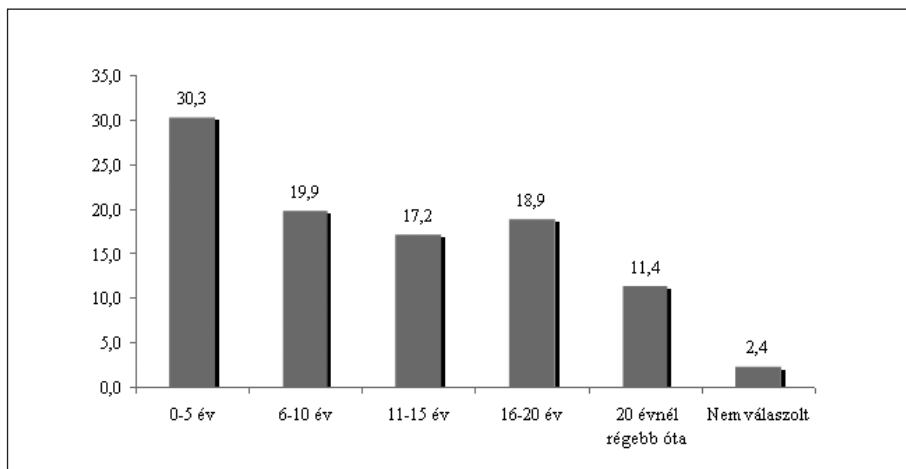
Az NSZFI FAT nyilvántartása Magyarországon a kutatás megkezdésének időpontjában 1488 akkreditált felnőttképzési intézményt regisztrált. Az akkreditált intézmények régió szerinti eloszlása főváros centrikusságot mutat, 41,1%-uk (612 intézmény) Budapesten található. Ezt követi 13,2%-kal (197 intézmény) második helyen az észak-alföldi régió, majd 8,4%-kal (125 intézmény) Észak-Magyarország és utána megközelítőleg azonos arányban a többi régió (6. ábra).

6. ábra

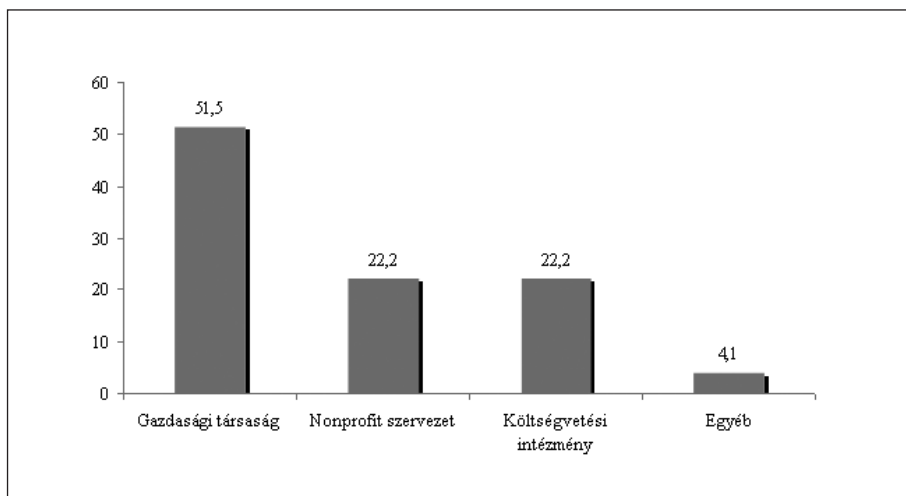
Az akkreditált intézmények régió szerinti eloszlása a FAT 2011 adatai alapján (%)



7. ábra
A felnőttképzési tevékenység folytatásának ideje %-os megoszlásban



8. ábra
A válaszadó intézmények jogi forma szerinti megoszlása (%)



A válaszadó intézmények között egyenlő arányban (30-30%) oszlanak meg azok az intézmények, amelyek 16 évnél régebben végeznek felnőttképzési tevékenységet és azok, amelyek az utóbbi öt évben kezdték el ezt a tevékenységet (7. ábra). Ez azt jelzi, hogy még az utóbbi években is „jó üzletnek” számít a felnőttképzés. Ne hagyjuk figyelmen kívül azt sem, hogy az elmúlt néhány évben nagyon jelentős európai uniós források nyíltak meg a felnőttképzési tevékenységek, programok támogatására!

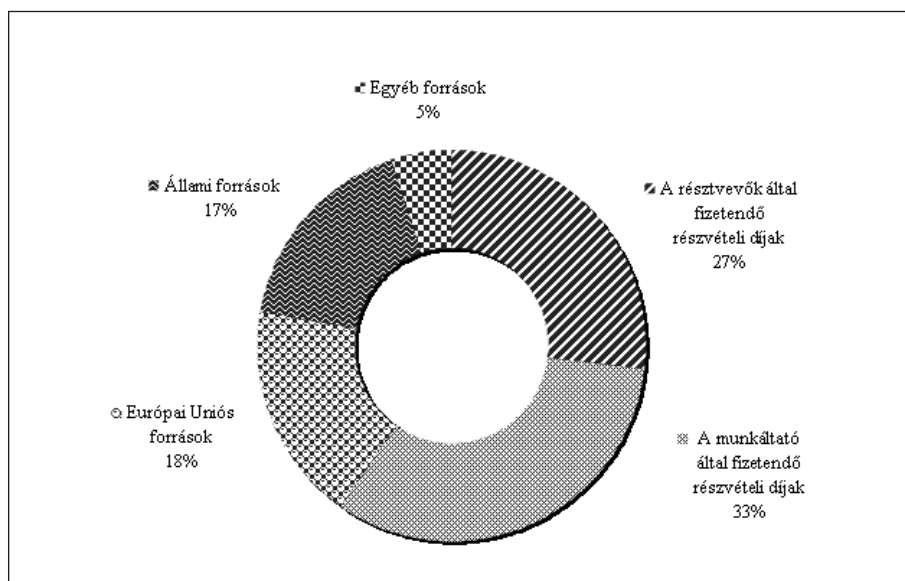
A felnőttképzési tevékenységet folytató intézményeknek több, mint a fele gazdasági társaság és megközelítőleg azonos arányban vannak jelen a költségvetési intézmények és non-profit szervezetek (8. ábra). Gazdálkodási forma szerint a mintánkban szereplő intézmények teljes mértékben reprezentálják az országos eloszlást.

A válaszadó intézmények 79%-a más tevékenységet is végez a felnőttképzésen kívül. A legtöbb tisztaprofilú intézmény (37%) a gazdasági társaságok között van. A kutatás során az intézmények által folytatott felnőttképzésen kívüli tevékenységekről is információkat gyűjtöttünk, mely által megállapíthattuk ezen tevékenységek széles skáláját. A legjellemzőbbek között találjuk a következőket: rendezvényszervezés, könyvkiadás, lapkiadás, fordítás, tolmácsolás, pályázatírás, kutatás, fejlesztés (tananyag, szoftver, szervezet), ismeretterjesztés, szociális szolgáltatások, tanácsadás (pályázati, szociális, pénzügyi, üzletviteli, vállalkozási).

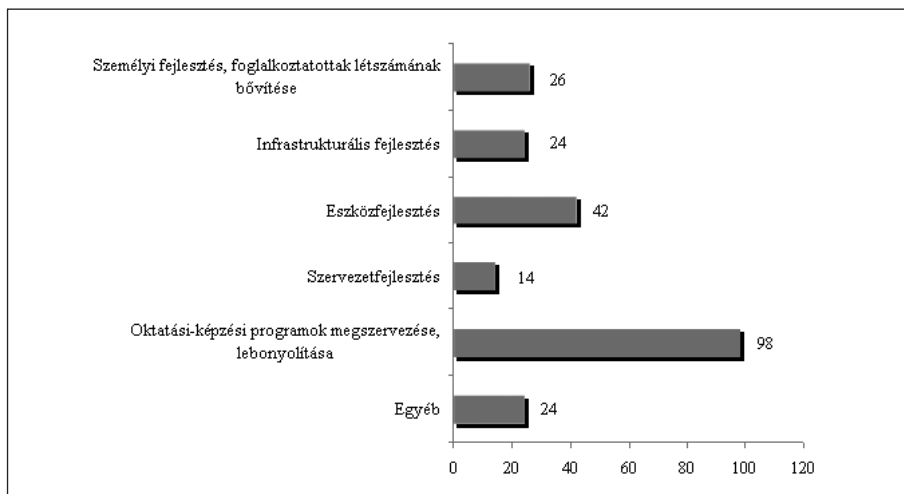
3.2.2. Az intézmények működési adatai

Az OSAP-adatok költségviselő aktorok szerint történő vizsgálata azt mutatja, hogy – az állami források alacsony szintje mellett – a felnőttképzésben résztvevők felének (2009-ben 54%-ának, 2010-ben 46%-ának) a munkáltatója fizeti a képzés költségeit, a második legnagyobb finanszírozó pedig maga az egyén. Saját kutatási eredményeink is alátámasztják, hogy elsősorban a munkáltatók által fizetett részvételi díjak, s másodsorban a résztvevők által fizetettek alkotják az intézmények legfőbb bevételi forrását (9. ábra).

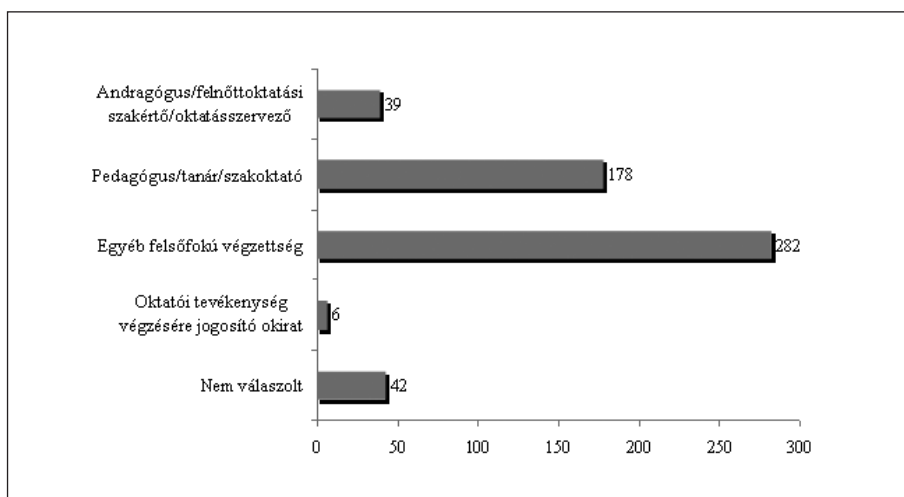
9. ábra
Az intézmények bevételeit kitevő források eloszlása (%)



10. ábra
Az akkreditált intézmények európai uniós pályázatainak tárgya (db)



11. ábra
A felnőttképzésért felelős vezető képesítése (db)

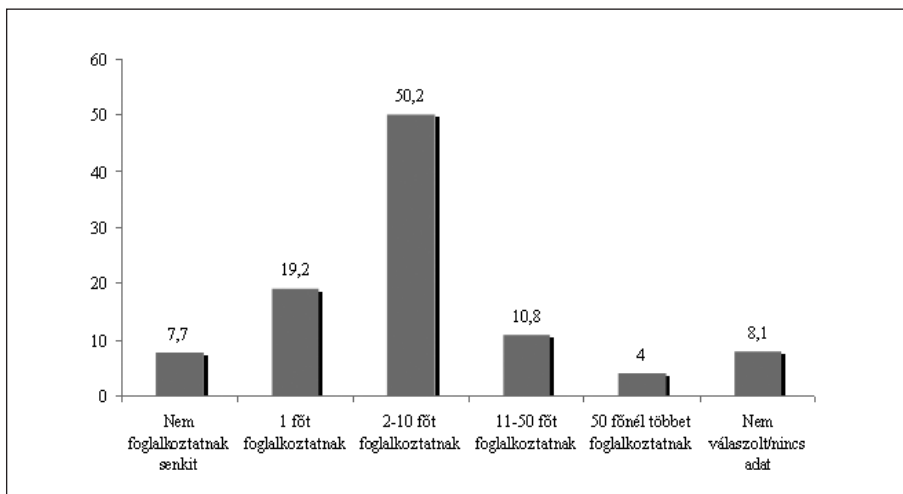


A válaszadó intézmények 46%-ának volt a megkérdezést megelőző két évben elnyert európai uniós pályázata. A pályázatok elsősorban oktatási-képzési programok megszervezésére, lebonyolítására irányultak (10. ábra).

A válaszadó intézmények mindössze 15%-ában rendelkezik a felnőttképzésért felelős személy andragógiai vagy más felnőttképzéshez kapcsolódó szakmai végzettséggel (11. ábra).

12. ábra

Az intézményeknél teljes munkaidőben foglalkoztatottak létszámának eloszlása (%)



A megkérdezett intézmények 70%-a 1–10 fő között foglalkoztat a jelzett célra főfoglalkozású munkatársakat (12. ábra). A képző intézmények főállású munkatársakat jellemzően adminisztratív munkakörben, valamint vezetői pozícióban alkalmaznak. A vizsgált intézményekben dolgozó adminisztratív (oktatásszervező) munkatársak többségének valamilyen felsőfokú végzettsége van és csak csekély számban rendelkeznek andragógiai, oktatásszervezői vagy pedagógiai végzettséggel. Hasonló a helyzet a felnőttoktatók tekintetében is, akik körében nem, vagy csak részben jelenik meg andragógiai végzettség vagy tudatos dokumentálható elméleti és módszertani tudás.

A válaszadó intézmények 41,5%-a (122 intézmény) bérli a képzési helyszínt, 39,1%-a (115 intézmény) saját tulajdonú képzési helyszínnel, valamint 13,6%-uk (40 intézmény) saját tulajdonú és bérelt állandó képzési helyszínnel is rendelkezik. Az intézmények 5,8%-a (17 intézmény) viszont nem rendelkezik állandó képzési helyszínnel.

Az intézmények 80%-a költött az elmúlt két évben tárgyi eszközök beruházására. A legtöbb megkérdezett (34%) 1 millió Ft felett vásárolt eszközöket, ezzel jellemzően az elméleti oktatás és a gyakorlati képzés tárgyi eszközeinek fejlesztését segítették. Az intézmények döntően (70%-ban) saját költségéből finanszírozták az eszközfejlesztést.

3.2.3. Az intézmények képzési adatai

A vizsgált intézmények 39%-a csak szakmai képzések szervezésével foglalkozik (13. ábra). Az intézmények képzési kínálata meglehetősen homogén, zöme az informatika és oktatás szakmacsoportba tartozó képzéseket, illetve nyelvi képzéseket indít.

Az OSAP adatai és a saját kutatási eredményeink is azt mutatják, hogy a képző intézmények legnagyobb számban nem OKJ-s szakmai (tovább)képzéseket szerveznek.

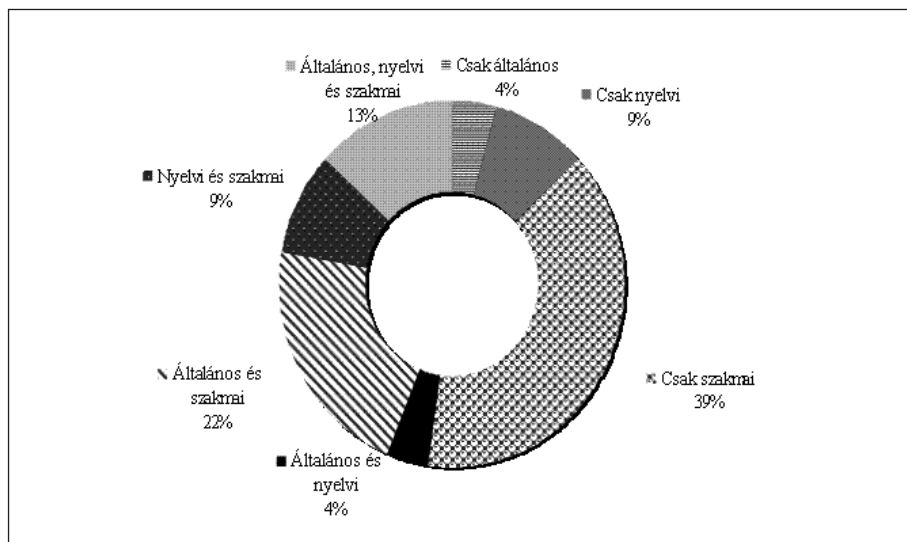
Az intézmények 56%-ában a 2010-ben indított képzések száma egy és húsz között volt. Összességében a gazdasági társaságok jóval többet indítottak, mint a költségvetési illetve a non-profit szférába tartozó intézmények.

A felnőttképzési intézmények elsősorban az érettségizettek részére kínálják programjaikat (158 intézmény). Körülbelül ugyanannyi intézmény tekinti célcsoportjának az alapfokú iskolai végzettséggel (118 intézmény) és a felsőfokú iskolai végzettséggel (diplomával) rendelkezőket (119 intézmény). A hátrányos helyzetű célcsoportokra (a megváltozott munkaképességű személyekre, a romákra, GYES-en, GYED-en lévőkre, fogyatékossgal élőkre, büntetőeljárársban terheltekre) kevésbé fókuszálnak az akkreditált intézmények. Fontos lenne, hogy ezen csoportok képzésbe történő bevonásával növekedjen a hátrányos helyzetűek társadalmi, munkaerő-piaci integrációjának esélye.

2010-ben a kutatásba vont intézmények 13 078 tanfolyamot indítottak (az országos adat 23%-a), amelyen 183 228 felnőtt vett részt (az országos adat 28%-a). A résztvevőknek több mint fele (103 557 fő) a válaszadó intézmények által szervezett nem

13. ábra

Az intézmények felnőttképzési kínálata képzési kategóriák szerint (%)



50. táblázat

Képzési és létszám adatok 2010-ben a saját kutatásunk illetve az OSAP adatai alapján (db és %)

Képzések száma 2010-ben	A kutatásban szereplő (289) válaszadó akkreditált felnőttképzési intézmény adatai alapján (db)	Az OSAP-ban szereplő (1389) felnőttképzést folytató intézmény adatai alapján (db)	Arány (%)
Indított általános képzések	2 258	4 797	47%
Indított OKJ-s szakmai képzések	2 111	6 749	31 %
Indított nem OKJ-s szakmai képzések	6 263	22 710	28%
Indított nyelvi képzések	2 446	22 686	11 %
Összesen	13 078	56 942	23%
A képzések résztvevők száma 2010ben	A kutatásban szereplő (289) válaszadó akkreditált felnőttképzési intézmény adatai alapján (fő)	Az OSAP-ban szereplő (1389) felnőttképzést folytató intézmény adatai alapján (fő)	Arány (%)
Az általános képzéseken	38 038	84 375	45 %
Az OKJ-s szakmai képzéseken	103 557	106 553	25%
A nem OKJ-s szakmai képzéseken	27 081	364 668	28%
A nyelvi képzéseken	14 552	96 634	15%
Összesen	183 228	652 590	28%

OKJ-s szakmai képzésen vett részt, ez összhangban van az OSAP adataival. A résztvevők ötöde (38 038 fő) általános képzésen tanult, a résztvevők 15%-a (27 081 fő) OKJ-s képzésre, 8%-a (14 552 fő) nyelvi képzésre iratkozott be (50. táblázat).

A vizsgálatba vont képző intézmény által indított képzések és a képzéseken résztvevő felnőttek számát érdemes összehasonlítani az OSAP adataival. Az 50. táblázat adatai kutatásunk reliabilitását erősíti, azaz jól méri a felnőttképzési aktivitást és tevékenységet. Az 1403 működő akkreditált intézmény, illetve az OSAP-ba adatokat szolgáltató 1389 intézmény 21%-áról (297 intézmény) gyűjtöttünk információkat. Ha összehasonlítjuk az OSAP adatait és a saját kutatásunk adatait a 2010-ben indított tanfolyamok és az azokon résztvevő felnőttek tekintetében, akkor azt látjuk, hogy a 2010-ben indított összes képzés 23%-áról és a képzésben résztvevő felnőttek 28%-áról kaptunk adatokat kutatásunk során. Mindenképpen olyan minta nagysága, amely megbízhatóvá teszi adatainkat és lehetőséget ad általános tendenciák megfogalmazására.

A résztvevők létszáma 2010-ben 2009-hez képest intézményenként eltérően alakult. A felnőttképzési programokra jelentkezők száma a válaszadó intézmények egyik harmadánál (99 intézmény) csökkent (elsősorban a dél-alföldi intézményeknél), a másik harmadánál (101 intézmény) nőtt (elsősorban az észak-alföldi intézményeknél). A csökkenést az intézményvezetők többsége a gazdasági válság hatásának, a vállalatok és az emberek anyagi helyzetében bekövetkezett romlásának, a fizetőképes (önerős) kereslet hiányának tulajdonította. A növekedést legtöbbször a támogatott képzések megjelenésével, a pályázati lehetőségek kiszélesedésével magyarázták. Az intézmények 26%-ánál (77 intézmény) nem változott a tanfolyamokra beiratkozott felnőttek száma.

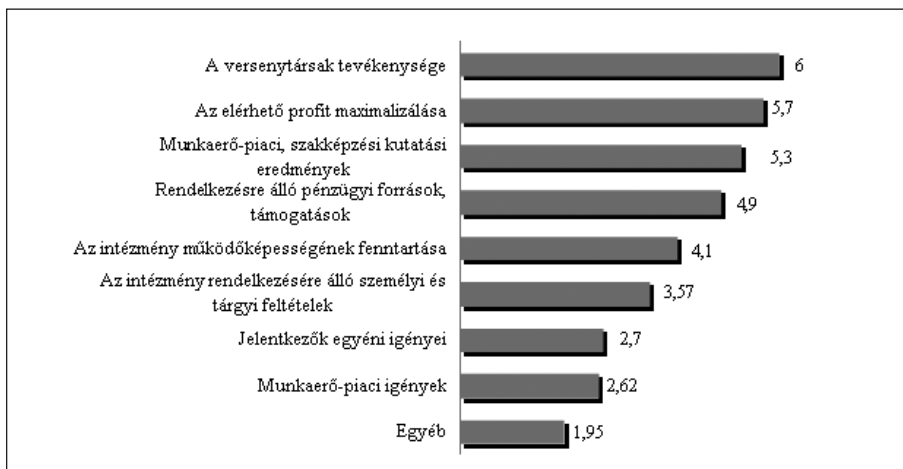
Az intézmények jellemzően egy, illetve két akkreditált képzéssel rendelkeznek, amelyek jellemzően nem OKJ-s szakmai képzések.

A felnőttképzési piacon egyszerre van jelen a kereslet- és kínálatvezéreltség. 2010-ben a beiratkozott felnőttek többsége nem OKJ-s szakmai és nyelvi képzésekben vett részt. Szintén a kínálatvezéreltséget támasztja alá, hogy a legtöbb szakmai képzést informatikai és oktatási területen kínálják az intézmények, valamint nagyon jelentős az idegen nyelvi képzések aránya is. Tovább árnyalja a képet, ha a képzési kínálatot regionális megoszlásban is megvizsgáljuk. Azt tapasztaljuk, hogy egy-egy régióban a szakmai képzések kínálata a 21 szakmacsoport felére sem terjed ki. Ebből a szempontból vizsgálva azt mondhatjuk, hogy bár a felnőttképzés esetében a rugalmas, hatékony, keresletvezérelt piac megteremtésének minden feltétele megvan, a képzési piac még mindig kínálati piac. Az egyén meglehetősen kiszolgáltatott ennek a kínálati struktúrának és a minőségnek. Bár a képzési kínálatban és a megvalósított képzések esetében is a szakmai célú képzések dominálnak, a felnőttképzés nemcsak szakképzésből áll. Rendkívül kevés figyelem irányul az általános képzésre, az alapképességek megerősítésére, a kulcskompetenciák fejlesztésére, amelyek megalapozhatják a munkaerő-piaci képzésben való eredményes részvételt.

Nem egyértelmű azonban a felnőttképzési piac kínálatvezéreltsége akkor, ha a képzési kínálatot alakító tényezők és a költségviselők szempontjából is megvizsgáljuk a témát. A felnőttképzési intézmények elsősorban a megbízó vállalat konkrét képzési igényeit veszik figyelembe a kínálat kialakításakor.² Második és harmadik helyen közel egyenlő átlaggal szerepelnek a munkaerőpiac (az adott térségben működő vállalkozások) és a jelentkezők igényei. Negyedik helyen a rendelkezésre álló személyi és tárgyi feltételek állnak, majd ezt követi az intézmény működőképességének fenntartása, végül pedig a rendelkezésre álló finanszírozási források. A vá-

2 Ennél a kérdésnél, arra kértük az akkreditált felnőttképzési intézmények képviselőit, hogy helyezzék sorrendbe a megadott szempontokat, aszerint, hogy melyik a legfontosabb illetve, melyik a legkevésbé fontos egy-egy új képzés tervezésekor. Mivel sorrendezést kértünk, így a legalacsonyabb érték jelzi azt, amit első helyen vettek figyelembe az intézmények.

14. ábra

A képzési kínálatot alakító szempontok rangsor szerinti átlagai

laszok alapján a munkaerő-piaci, vagy a szakképzés kutatási eredményei, illetve az elérhető profit maximalizálása, valamint a versenytársak tevékenysége kevésbé döntő szempont a képzési kínálat kialakításában (14. ábra). A költségviselő aktorok vizsgálata azt mutatja – ahogy erre korábban már kitértünk –, hogy a felnőttképzésben résztvevők felének a munkáltatója fizeti a képzés költségeit, a második legnagyobb finanszírozó pedig maga az egyén. Mivel a legnagyobb megrendelő a munkáltató, illetve maga az egyén, a felnőttképzési piacot a keresletvezéreltség is jellemzi, hiszen a megrendelő igényei befolyásolják a kínálat alakulását és a munkáltatók által generált szükségletek és igények proaktivitásra készítetik a képző intézményeket.

A résztvevők igényeiről elsősorban kérdőívek, személyes beszélgetések, interjúk formájában tájékozódnak a képző intézmények. A munkaerő-piaci szükségleteket illetően az intézmények rendszeres kapcsolatot tartanak a gazdálkodó szervezetekkel, a munkaügyi központtal és saját felméréseket is végeznek.

Az intézmények képzéseiket többféle módon hirdetik. A legnépszerűbb reklámeszközként a saját honlapot, valamint a szórólapokat említették. Kevésbé használják képzéseik népszerűsítésére az ingyenes hirdető újságokat, a tájékoztató füzeteket, a rádiót, a televíziót. A tanulni vágyó felnőttek elsősorban a korábbi résztvevők ajánlásai alapján jelentkeznek a képzésekre. Emellett az intézmény jó hírneve, a jó marketing tevékenység, valamint a munkáltató által elvárt képzési kötelezettség sem elhanyagolható szempont.

Az intézmények jogi formáját tekintve a gazdasági társaságok aktivitása minden tekintetben felülmúlja a költségvetési intézmények és a nonprofit szervezetek kép-

zési, forrásszerzési stratégiáját. A gazdasági társaságok indították a legtöbb képzést, ők rendelkeznek a legjobb mutatókkal a vállalati képzéseket és a pályázaton való részvételt illetően. A költségvetési intézmények – annak ellenére, hogy ők rendelkeznek a leginkább teljes körű tárgyi és személyi feltételekkel (pl. saját tulajdonú képzési helyszín, főállású oktatásszervezők és oktatók) – kisebb erőfeszítéseket tesznek a felnőttkori tanulási tevékenység szervezése terén. A közalkalmazotti jogviszony, a folyamatosan rendelkezésre álló feltételek elkényelmesítik a költségvetési intézmények munkatársait. A gazdasági társaságoknak „életbemaradási kérdés” a felnőttképzési tevékenység maximális működtetése. A nonprofit szervezetek számára jelentős erőfeszítést igényel a működési feltételek megteremtése.

3.2.4. Felnőttképzési szolgáltatások

51. táblázat

A válaszadó intézmények által nyújtott szolgáltatások finanszírozási forma szerinti megoszlása (db)

Felnőttképzési szolgáltatás	Finanszírozási forma			Össz.
	Minden érdeklődő számára ingyenes	Adott képzésben résztvevők számára ingyenes	Külön díjazás ellenében vehető igénybe	
Előzetesen megszerzett tudás mérése, értékelése	167	104	10	281
Egyéni, csoportos és számítógéppel támogatott tanácsadás	25	33	7	65
Pályaválasztási tanácsadás	39	27	4	70
Pályaorientációs tanácsadás	55	36	4	95
Pályakorrekciós tanácsadás	31	28	6	65
Képzési szükséglet felmérése és képzési tanácsadás	123	49	11	183
Mentálhigiénés szaktanácsadás	7	15	9	31
Jogi tanácsadás	9	12	6	27
Álláskereső tanácsadás	49	51	6	106
Mentorálás	8	32	8	48
Tutorálás	5	18	6	29
Karriertanácsadás	13	16	6	35
Help desk	20	13	2	35
Egyéb	30	26	11	67
Összesen	581	460	96	1137

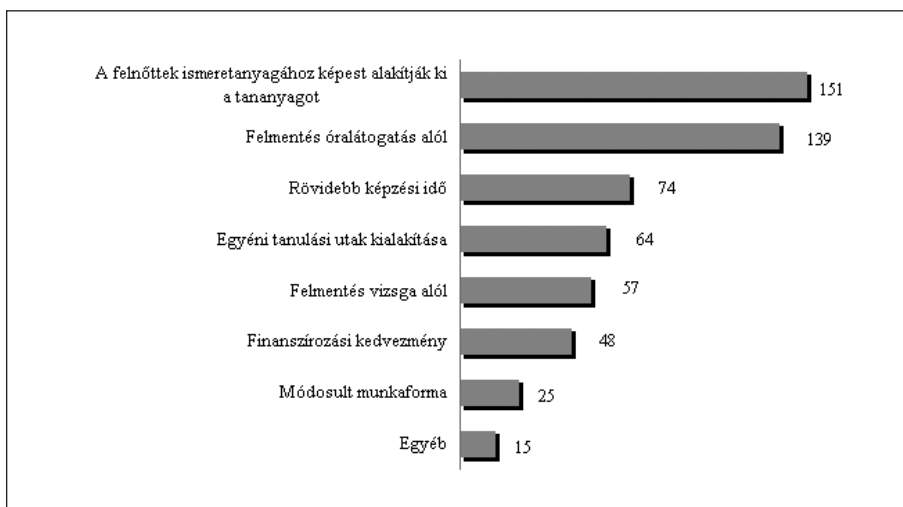
A felnőttképzési intézmények többsége – a jogszabályi előírás minimumának eleget téve – két felnőttképzési – jellemzően ingyenesen igénybe vehető – szolgáltatást nyújt az érdeklődők számára. A leginkább felajánlott – egyben kötelező – szolgáltatás az előzetes tudásszint felmérése, ezt követi a képzési szükséglet felmérése és képzési tanácsadás (az intézmények 61%-ánál), valamint az álláskeresési tanácsadás (az intézmények 36%-ánál). Kisebb arányban ugyan, de az intézményeknél van lehetőség részt venni pályaválasztási, pályaaorientációs, pályakorrekciós illetve elhelyezkedési tanácsadáson. A jogi tanácsadás, a mentorálás, a mentálhigiénés-, illetve rehabilitációs tanácsadás, a tutorálás, a karrier tanácsadás kevésbé szerepel a képző intézmények kínálatában (51. táblázat).

A felnőttképzési szolgáltatásokra eltérő kereslet mutatkozik a résztvevők részéről. A felnőttképzési intézmények 31%-ánál közel 100%-os az igénybevétel a felnőttek részéről, az intézmények 28%-ánál azonban a 10%-ot sem éri el a felnőttképzési szolgáltatások igénybevétele. Kérdés, hogy a felnőttek vajon mennyire vannak tisztában a felnőttképzési szolgáltatások mibenlétével, és az intézmények mennyire reklámozzák és ajánlják fel ténylegesen a szolgáltatásokat a képzésben résztvevők számára.

Az előzetes tudás felméréséhez a leggyakrabban használt mérőeszköz a felmérő teszt, majd a szóbeli feladatsor, harmadik helyen pedig a gyakorlati alkalmazás szerepel. A már felmért tudást a válaszadó intézmények közel fele úgy számítja be, hogy a felnőtt előzetes ismeretanyagához igazítja a tananyagot. További vizsgálat tárgya lehet ennek a gyakorlatban történő megvalósítása. Egyrészt akkredi-

15. ábra

Az előzetes tudás figyelembe vételének legjellemzőbb lehetőségei a válaszadó intézmények körében (db)



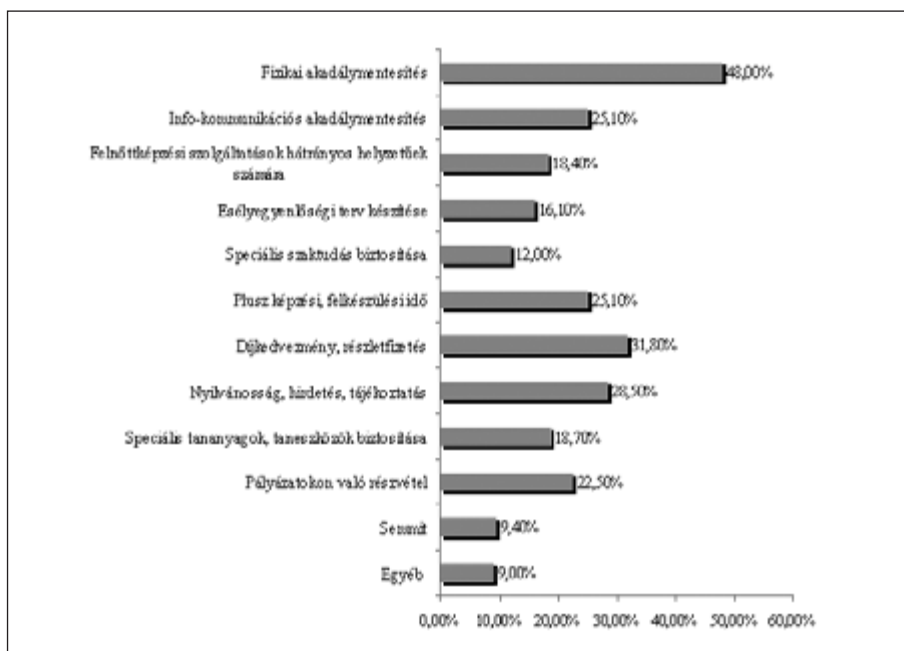
tált képzéseknél nincs lehetőség a képzési tartalom és az óraszám változtatására, másrésztől ez feltételezi az egy csoporton belüli differenciált oktatást. Jellemző az óra látogatása alóli felmentés, a rövidebb képzési idő, valamint az egyéni tanulási utak kialakításának biztosítása is (15. ábra). Meglepően sok intézmény válaszában szerepelt a vizsga alóli felmentés, ami azonban a 20/2007. (V.21.) SZMM rendelet alapján nem lehetséges. Ennek kapcsán és az egész kérdéskört tekintve megkérdőjelezhető a felmérést végző személyek szakmai felkészültsége. Az előzetes tudás felmérését többnyire az adminisztratív munkatársak és az oktatók végzik jellemzően andragógiai ismeretek nélkül. A felnőttek előzetes tudásának, differenciált kompetenciakészletének precíz felméréséhez andragógiai, mérőmódszertani, esetleg pszichológiai ismeretek lennének szükségesek.

3.2.5. Esélyegyenlőség biztosítása

Az akkreditált intézmények 48%-a fizikai akadálymentesítéssel, 31%-a díjkezdve-ménnyel, 28%-a nyilvánossággal, tájékoztatással, 25%-a pedig plusz képzési és felkészülési idővel biztosítja, hogy mindenki egyenlő eséllyel férhessen hozzá a képzésekhez és szolgáltatásokhoz. Az intézményeknek, amikor akkreditálni kívánják

16. ábra

Mit tesznek annak érdekében, hogy mindenki egyenlő eséllyel férjen hozzá az általuk kínált képzésekhez és szolgáltatásokhoz? (%)



intézményüket vagy programjaikat, jogszabályi kötelezettségüknek eleget téve nyilatkozniuk kell arról, hogy a fogyatékossgal élők, mely csoportjának vagy csoportjainak tudják biztosítani a képzésekhez történő hozzáférést (16. ábra). Ezt akkor is meg kell tenniük, ha nem tekintik célcsoportjuknak a fogyatékossgal élőket.

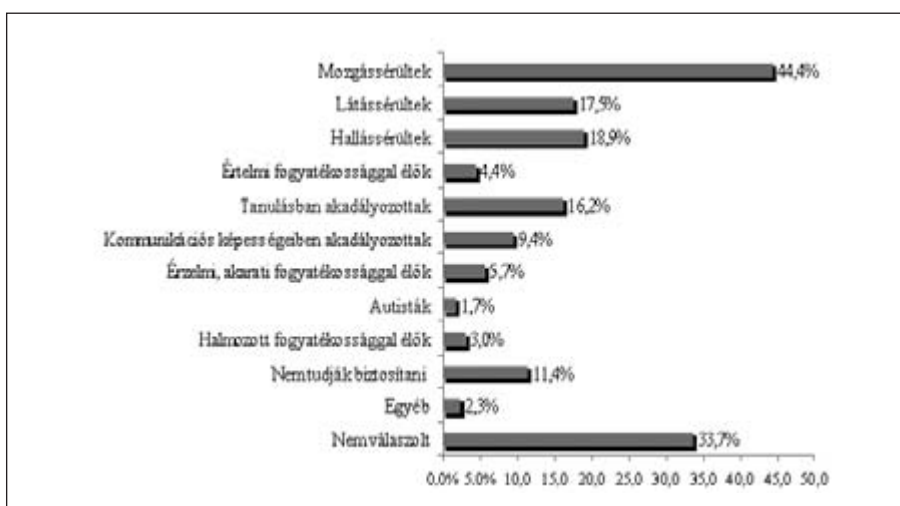
A képző intézmények 44%-a mozgássérülteknek, 16–18%-a hallás- és látássérültek, illetve tanulásban akadályozottak számára tudja biztosítani a képzésekhez történő egyenlő esélyű hozzáférést (17. ábra). Mozgássérültek számára jellemzően fizikailag akadálymentes környezetet és képzési helyszínt, a látássérültek számára elsősorban speciális taneszközöket, felolvasó programokat, a hallássérült felnőttek számára pedig több vizuális és interaktív tananyagot, jelnyelvi tolmácsot, a tanulásukban akadályozottak számára egyéni tanulást segítő módszertant biztosítanak.

Az intézmények 29-29%-a sorolta jövőbeni feladatai közé a fizikailag akadálymentes környezet kialakítását és a pályázatokon való részvételt. Az intézmények 22-22%-a az infokommunikációs akadálymentesítés megteremtését és a munkatársak szakirányú továbbképzését tervezi. A jövőre vonatkozó tervek döntő többségének megvalósításához az intézmények pályázati forrásokat vennének igénybe.

Az intézmények 43%-ának képzésén vett már részt fogyatékossgal élő személy, jellemzően mozgássérült. Kifejezetten fogyatékossgal élők számára mindössze 37 intézmény hirdet képzéseket, elsősorban informatikát. Mindössze 8 intézmény tekinti célcsoportjának a fogyatékossgal élőket. Ennek oka, hogy az e célcsoport számára szóló képzések lefolytatása speciális feltételeket igényel. Pozitív tendencia, hogy a képzők egyre inkább figyelmet fordítanak a képzők képzésére is.

17. ábra

A fogyatékossgal élők mely csoportjának tudja biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést? (%)



3.2.6. Jogi szabályozás

Az akkreditált képző intézmények zöme a FAT-nak megfelelő minőségirányítási rendszert működtet. Néhány intézmény ISO-rendszerrel rendelkezik. Nagyon kevés működtet TQM és az EFQM minőségirányítási rendszert.

A felnőttképzési intézmények többsége az intézmény-akkreditációt elsősorban a minőségi működés biztosítása, valamint az állami és az európai uniós támogatásokhoz és forrásokhoz történő hozzáférés céljából kérelmezte (18. ábra). Az intézmények több mint fele ezt a két legfontosabb szempontot nevezte meg az intézmény-akkreditáció előnyeként is. Egyöntetű véleményük szerint az intézményakkreditáció legnagyobb hátránya, hogy túl sok adminisztrációs teherrel jár, túlzott dokumentációt igényel, valamint rendkívül bürokratikus.

A programakkreditáció kapcsán a legnagyobb előny szintén az állami és európai uniós forrásokhoz, valamint a szakképzési hozzájáruláshoz való hozzáférés, valamint az áfa-mentesség biztosítása. Hátránya csakúgy, mint az intézmény-akkreditációnak a bonyolult és túl sok adminisztráció. További hátrányként említették, hogy a program-akkreditáció nem rugalmas, a program akkreditálása után nem változtatható, így nem lehet figyelembe venni a megrendelő igényeit (19. ábra).

Az akkreditált felnőttképzési intézmények leginkább az interneten, illetve szakmai fórumokon tájékozódnak a felnőttképzésre vonatkozó törvényi szabályozás változásairól. Figyelemre méltó, hogy az intézmények 27%-a szakértőktől tájékozik a felnőttképzés területét érintő aktuális változásokról.

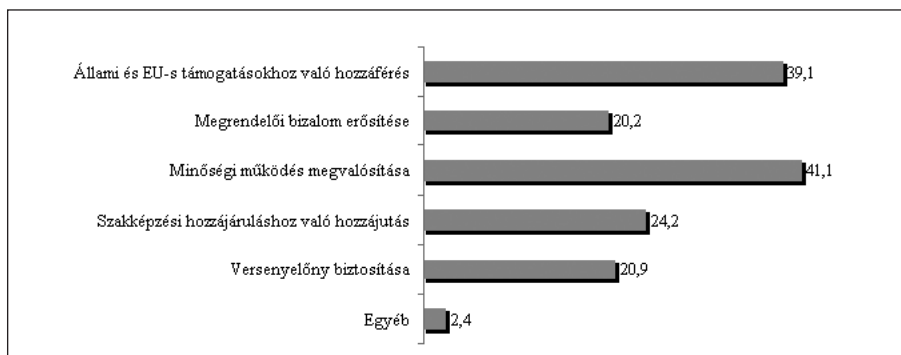
Az intézmények 59%-ának gondot okoz a jogszabályok értelmezése. Leginkább az állandó változások okoznak nehézséget. További gondot jelent a kapcsolódó jogszabályokban történő eligazodás, valamint a nem egyértelmű formai és tartalmi követelményeknek való megfelelés nehézsége. Szintén figyelemre méltó, hogy ezeknek a problémáknak a megoldása céljából a válaszadó intézmények 40%-a külső felnőttképzési szakértőkhöz fordul segítségért (20. ábra).

A felnőttképzésre vonatkozó törvényi szabályozás legnagyobb előnye az egységes követelményrendszer, a szabályozottság és az átláthatóság, valamint az, hogy meghatározza a felnőttképzési tevékenység minimális feltételeit. Az intézmények 21%-a úgy vélte, hogy meglehetősen túlszabályozott, bonyolult, nehezen értelmezhető, merev és rugalmatlan volt a jogszabályi rendszer. A törvény hátrányaként említették továbbá a felnőttképzést érintő jogszabályok gyakori módosítását, illetve, hogy a jogi szabályozás túl általános volt, nem tett különbséget képzők és képzések között.

A jogszabályok hátrányainak megszüntetése érdekében az intézmények szerint a törvényi szabályozásnak jobban figyelembe kellene vennie a képzésben résztvevők és a munkáltatók érdekeit és jogszabály módosításakor a szakmapolitikai döntéshozóknak egyeztetni kellene az érdekelttekkel. Az intézmények fontosnak tartják az adminisztrációs teher csökkentését, a felnőttképzési akkreditáció egy-

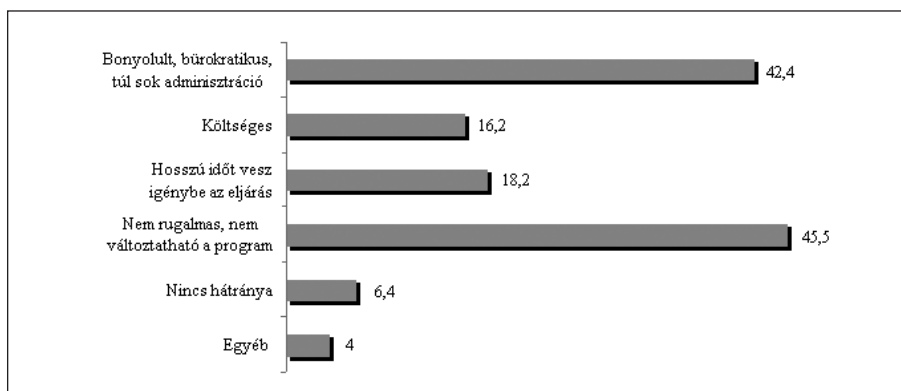
18. ábra

Az intézményakkreditáció célja (%)



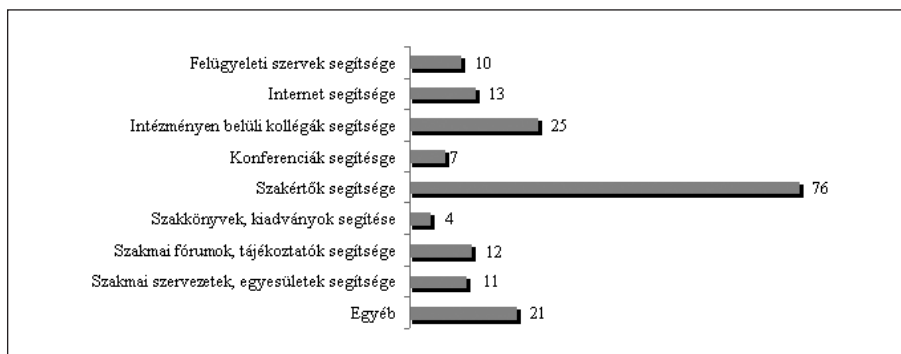
19. ábra

A program-akkreditáció legnagyobb hátrányai (%)



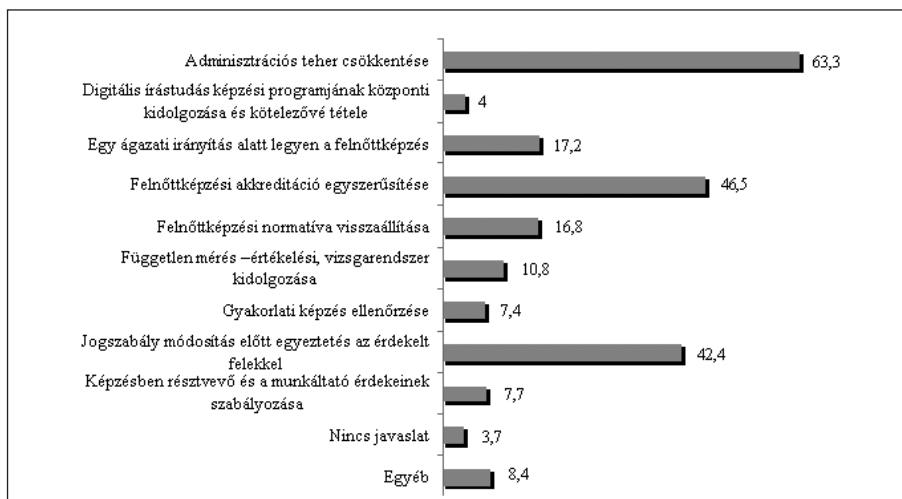
20. ábra

Felmerült nehézségek megoldásához igénybe vett segítség (db)



21. ábra

A felnőttképzési tevékenység törvényi szabályozásával kapcsolatos konkrét javaslatok (%)



szerűsítését, a felnőttképzési normatíva visszaállítását és hogy egy minisztérium irányítása alá tartozzon a terület. Javaslatként fogalmazódott meg továbbá, hogy ki kell dolgozni a független mérésértékelési és vizsgarendszert (21. ábra).

3.3. A kutatás megállapításaiból következtethető javaslatok

Kutatási eredményeinkre építve, 2012 tavaszán – még a felnőttképzési koncepció és törvénytervezet megjelenése előtt – 13 javaslatot fogalmaztuk meg a felnőttképzési rendszer fejlesztésére vonatkozóan. Jelen monográfia írásakor, az új felnőttképzési törvény³ paragrafusainak ismeretében reflektálok a valamivel több, mint egy évvel ezelőtt megfogalmazott javaslatainkra.

1. Problémát okoz, hogy a felnőttképzési statisztikai adatszolgáltatási rendszer nem egységes. A statisztikák értékelési rendszerei különböző módszereket használnak. A felnőttképzésben résztvevők számát illetően más adatokat szolgáltat a KSH, az ÁFSZ, az OSAP, az EUROSTAT. Bizonytalanság van abban, hogy hányan és milyen jellegű képzéseken vesznek részt. A meglévő adatok alapján vélekedéseink lehetnek, azonban ezeket az adatokat kellő távolságtartással, objek-

3 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. Hatályos: 2013. szeptember 1-jétől.

tivitással kell kezelnünk. E probléma kiküszöbölése céljából létre kell hozni, egy egységes statisztikai rendszert és szankcionálni kell azokat a felnőttképzési intézményeket, amelyek nem tesznek eleget statisztikai adatszolgáltatási kötelezettségüknek. A jelenlegi statisztikai adatok alapján – európai összehasonlításban – Magyarországon nagyon alacsony a felnőttképzésben való részvétel. Véleményünk szerint a hivatalos statisztikai adatok kedvezőtlenebb képet mutatnak a valóságnál. Az OSAP-adatok szerint 2011-ben több mint 700 ezer felnőtt vett rész általános, szakmai és nyelvi képzésekben. Ez nem mondható alacsonynak, bár alulmarad az elvárt európai uniós szinttől. Kormányintézkedés szükséges ahhoz, hogy a valóságos helyzet feltárására új statisztikai adatgyűjtések és tudományos módszerekkel alapuló kutatások valósuljanak meg. 2013. szeptember 1-jétől a felnőttképzési intézmények az új felnőttképzési törvény (a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény) szabályai alapján kezdhetik meg és folytathatják felnőttképzési tevékenységüket.

Az új törvény szűkítő jellegű. Míg a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről a felnőttképzési tevékenység teljes spektrumára kiterjedt, addig a 2013. évi szabályozás négy képzési kört sorol a felnőttképzési törvény hatálya alá:

- *a szakképzésről szóló törvény szerinti, állam által elismert szakképesítés, azaz a 150/2012. (VII. 6.) kormányrendelettel kiadott OKJ szerinti szakképesítés megszerzésére irányuló szakmai képzés;*
- *nem OKJ-s, támogatott egyéb szakmai képzés – olyan, államilag el nem ismert (nem OKJ-s) szakmai végzettség megszerzésére irányuló képzés, amely valamely foglalkozás, munkakör vagy munkatevékenység végzéséhez szükséges kompetencia megszerzésére irányul*
- *általános nyelvi képzés és támogatott egyéb nyelvi képzés – az általános nyelvi képzés az Európa Tanács Közös Európai Referenciakeretben ajánlott hatfokozatú szintjeiben (A1, A2, B1, B2, C1, C2) megfogalmazott követelmények teljesítésére irányuló nyelvi képzés; a támogatott egyéb nyelvi képzések listáját a támogatást nyújtó szerv vagy a hatóság, azaz a Nemzeti Munkaügyi Hivatal határozza meg*
- *támogatott egyéb képzés – olyan képzés, amely az általános műveltség növelését, megnevezhető szakképesítéshez, szakmai végzettséghez vagy nyelvi képzettséghez nem köthető kompetenciák fejlesztését célozza, hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához*

A felnőttképzést folytató intézmény engedélyezett képzéseinek folytatásáról a képzést megelőzően három nappal adatot kell szolgáltatniuk a hatóság (Nemzeti Munkaügyi Hivatal) felé. Az adatszolgáltatási kötelezettségnek elektronikus úton kell eleget tenni.

Az új felnőttképzési törvény tehát csak azoknak a felnőttképzési programoknak a szabályozására irányul, amelyekért az állam garanciát illetve felelősséget vállal. Ezen képzések esetében az adatszolgáltatási rendet is szigorítja.

Azok a képző intézmények, amelyek nem tartoznak a felnőttképzési törvény hatálya alá, a fogyasztóvédelemről szóló 1997. évi CLV. törvény szerint végezhetik képzési tevékenységüket és nem kell megfelelniük a felnőttképzési törvény minőségbiztosítási adminisztrációs követelményeinek. A felnőttképzési törvény hatályán kívüli intézmények számára egy kötelezettséget ír elő a törvény, nevezetesen, hogy a felnőttképzést folytató intézmény tevékenységéről az OSAP szerint statisztikai célú adatszolgáltatás kötelező számára. Kérdés, hogy a felnőttképzési törvény hatálya alá nem tartozó intézmények milyen fegyellemmel fognak eleget tenni ennek a kötelezettségnek.

2. Jelenleg nincs olyan országos méretű sztenderdizált, információs adatbázis, amely a munkaerő-piaci folyamatok alakítását meghatározó szereplők rendelkezésére állhatna, és amely képet festene arról, hogy hogyan hasznosul a képzés a gazdaságban. Statisztikailag is ki kell mutatni a felnőttképzés eredményeit a foglalkoztatásban. Meggyőződésünk, hogy az egyik legfontosabb feladat a *pályakövetési rendszer* kidolgozása és gyakorlata kell, hogy legyen. Ez biztosítaná az információ áramlását a munkaerőpiac szereplői között. Elengedhetetlen a képzések hasznosulásának nyomon követése, hogy ne csak képezzünk, hanem visszajelzést is kapjunk arról, hogy mennyire volt eredményes az oktatás. Az eredményesség és hatékonyság szempontjából fontos a megfelelő monitoring. Olyan indikátor rendszert kell kidolgozni és elfogadtatni, ami minősíti a képző cégeket. Egyfajta output minősítési rendszer kialakítása lenne célravezető. A felnőttképzési elemzéseket külön kell választani piaci képzések, illetve vállalati megrendelésen, vagy állami megrendelésen (támogatáson) alapuló képzések szerint. A monitoring rendszer megteremtheti, hogy a felnőttképzés átlátható, rugalmas, mérhető és tervezhető legyen.

Ezek a követelmények azonban egy új szemléletet is feltételeznek, ami már nem a mennyiségi paramétereken alapul. Már nem a rendszer bővítésén van a hangsúly – a demográfiai változások sem ezt indokolják –, hanem a hatékonyságon, a hozadék növelésén. Nem az a lényeg, hogy hány főt vonunk képzésbe, hanem hogy kiket és milyen hatásfokkal. Ezt indokolja az a tény is, hogy a társadalom iskolázottsági mutatói folyamatosan nőnek, ugyanakkor ez nem tükröződik vissza a társadalmi-gazdasági fejlettségben. A pályakövetési rendszer a munkaerő-piaci folyamatok alakításának szereplői – a képzésben résztvevők, a potenciális munkavállalók, a képző intézmények, a tanárok, a munkáltatók, a szülők – számára naprakész információkkal szolgálhat. Egyrészt segítheti a

képző intézményeket a munkaerő-piaci igényekhez való alkalmazkodásban azáltal, hogy képet fest arról, hogy milyen kompetenciákkal rendelkező munkavállalókat igényel a munkaerőpiac, a képzésből kikerülők milyen eséllyel tudnak elhelyezkedni valamint az adott képesítéssel milyen munkaköröket tudnak betölteni. Másrészt a foglalkoztatók számára is információs bázisként szolgálhat, ugyanis segítségével feltérképezhetik a képzés színvonalát, és hogy mit várhatnak el a munkavállalóktól. A foglalkoztatók visszajelzése segítséget nyújt a képzések tervezésében, az állami források elosztásában. A rendszer a szakmát választóknak is segít abban, hogy tájékozódjanak későbbi elhelyezkedési esélyeikről, megalapozottabb döntést tudjanak hozni azoknak az információknak a birtokában, amelyekből tájékozódhatnak hogy a képzésről kilépők milyen gyorsan, és milyen állásokat tudtak betölteni az adott szakképesítéssel, mennyire tudták hasznosítani a megszerzett tudást, milyen presztízst sikerült elérniük a képzés után.

A 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény 22 §-a rögzíti a pályakövetési rendszer működtetését. A részletes szabályozást kormányrendelet fogja tartalmazni, amely jelen mű írásakor még nem jelent meg.

3. A képző intézmények által indított tanfolyamok jellegét és az ezekben résztvevők számát tekintve a szakmai képzések túlsúlyban vannak. De az általános képzésnek is ilyen fontosnak kell lennie. Sokkal nagyobb hangsúlyt kell tehát kapnia az általános képzéseknek, pl. kompetenciafejlesztő képzéseknek, mert ma már úgy tűnik, hogy a jól szocializálható munkaerő és a csapatmunkára való hajlandóság legalább olyan fontos, vagy talán még fontosabb is, mint maga a szaktudás. A kompetenciákban való gondolkodás lehet a problémák megoldásának kulcsa. Az Európai Parlament és a Tanács 2006. évi ajánlása nyolc kulcskompetenciát fogalmaz meg, amelyek nélkülözhetetlenek az egész életen át tartó tanuláshoz. Ezek közül a „tanulás megtanulása” kompetenciát tartjuk az egyik legfontosabbnak, amely az önállóan vagy csoportban, bármely formális, informális vagy nem formális úton történő tanulás megszervezésének képességét, az idővel és információval való hatékony gazdálkodást jelenti. Az egyénnek képesnek kell lennie a tudatos és hatékony ismeretszerzésre és -feldolgozásra, annak meglévő tudás- és kompetenciarendszerébe történő beépítésére és különféle kontextusokban történő alkalmazására. Bár tanulási képességgel mindenki rendelkezik, aki valaha is járt iskolába, mégis úgy tűnik ez ma a legnagyobb kompetenciahiány Magyarországon a fiatalok és felnőttek körében egyaránt.

Az új szabályozás értelmében a nem támogatott általános képzések (az új törvényi terminológia szerint: egyéb képzések) nem tartoznak a felnőttképzési törvény hatálya alá.

4. Szükséges a felnőttképzési szolgáltatások nyújtásának ösztönzése, támogatása, pl. információnyújtás, személyre szóló tanácsadás, személyes segítők, mentorok, pszihoszociális támogatás alkalmazása. Ezek a szolgáltatások elősegíthetik a felnőtt tájékozódását a mára rendkívül bonyolulttá vált lifelong learning világában, hozzájárulhatnak a lemorzsolódás csökkenéséhez, a tanulási folyamat eredményességéhez és a munkaerő-piaci integrációhoz.

Az új felnőttképzési törvény fenntartja a felnőttképzési szolgáltatások rendszerét, felnőttképzést kiegészítő tevékenység címen. Fogalmi meghatározása nem változott: olyan tevékenység, amely a felnőttképzésben folytatott képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul.

5. A felnőttképzés szakma, amely egyre nagyobb volument képvisel és egyáltalán nem mindegy, hogy a felnőttképzési szakemberek milyen felkészültséggel vesznek részt az évente több százezer felnőttet érintő képzési programok megszervezésében, lebonyolításában, és járulnak hozzá a felnőttek tanulásának sikerességéhez vagy sikertelenségéhez. Ha pedig szakma, akkor megfelelő szaktudás szükséges a feladatok szakszerű és hatékony elvégzéséhez. A felnőttképzés eredményességének biztosításához alapvető fontosságú a curriculum gondos megtervezése és a megfelelő minőségű tananyag elkészítése a felnőttképzés módszertani alapelveinek figyelembe vételével. A siker nagyon fontos összetevője a szakszerű szervezés és adminisztráció, valamint a megfelelő tanulási környezet biztosítása is. A felnőttképzés jogi szabályozásában rögzíteni kell, hogy a felnőttképzési intézményeknél alkalmazott munkatársak (szervezők és felnőttoktatók) rendelkezzenek andragógiai végzettséggel. Nem egy bizonyítvány tesz valakit jó szakemberré, ugyanakkor a sok kiváló intézmény mellett, számos intézmény felkészületlen, szakmai végzettség/képzettség nélküli munkatársakkal dolgozik, tapasztalatra, gyakorlatra – sokszor rossz gyakorlatra – alapozva. A felnőttképzési intézmények vezetőinek, a képzések szervezésével foglalkozó szakembereknek és a felnőttoktatóknak rendkívül összetett szerepkört kell betölteniük, alkalmasnak kell lenniük bemeneti kompetenciák és a hozott tudás mérésére, projektek megvalósítására, pályázatok írására, tananyagok fejlesztésére, képzési programok készítésére, tutori és mentori feladatok ellátására, különféle tanácsadói tevékenységek ellátására, oktatásra stb. A felnőttképzés akkor válik ténylegesen szakmává, ha a benne dolgozók szakmai képzettséget szereznek. A felnőttek tanulásával-tanításával foglalkozó szakembereknek ismerniük kell e munka elméleti és módszertani alapjait. A gyakorlati tapasztalat persze fontos, de önmagában nem elég. Ezt támasztják alá a kutatási eredményeink is, amelyek szerint a felnőttképzési intézmények 40%-a külső szakértőhöz fordul,

ha a munkafolyamattal, jogszabály értelmezéssel, akkreditációval kapcsolatosan problémája van. Az andragógiai végzettség hiányát saját kutatási eredményeink is igazolják. Amennyiben a tanárrá válásnak jogszabályban deklarált feltételei vannak és a „tanárságot” szakmának tekintjük, mi indokolja azt, hogy a rendkívül heterogén összetételű, évente több százezer főt érintő felnőttoktatási és képzési programokban bárki, speciális andragógiai ismeretek nélkül, szélsőséges esetekben még szakképzettség vagy diploma nélkül, „amatőrként” oktatható? A felnőttek tanulás–tanításának sikerességét alapvetően befolyásolja a felnőttoktatásra jellemző módszerek és eljárások megfelelő alkalmazása. A felnőttképzési programok hatékonysági problémái mögött véleményünk szerint sokszor a megfelelő felkészültségű szakemberek hiánya áll. A felnőttképzés szakszerűségi és minőségbiztosítási követelményeinek teljesülése részben adott az egyetemi andragógus képzés kibontakozásával. Ez azonban csak akkor érvényesülhet, ha a felnőttképzés jogi szabályozásába explicit módon bekerül az andragógus diplomával rendelkező szakemberek alkalmazásának a követelménye. Az egyetemi képzés mellett intézményes képzési formát kell biztosítani a nem hivatásos felnőttoktatók andragógiai szemléletének kialakítása, módszertani kultúrájának emelése érdekében, hogy képesek legyenek egyrészt motiválni és bevonni a nem tanuló tömegeket, másrészt irányítani és támogatni a tanulásba már bevonható felnőtt tanulók önirányító, önszervező tanulását.

Az új felnőttképzési törvény nem tartalmaz konkrét kritériumokat a képzés megvalósítására vonatkozó személyi feltételekre vonatkozóan. Ezt kormányrendeletben kívánják szabályozni, amely a jelen mű írásakor még nem jelent meg. A törvény előírja azonban az oktatói minősítési rendszer működtetését.

6. Andragógiai szempontból nézve a speciális csoportok képzési módszertana hiányos. Gyakori kritikaként fogalmazódik meg a képzőkkel kapcsolatban, hogy nem elég felkészültek a terület által megkívánt szakmai kompetenciák terén, jellemző a szemlélet és a szaktudás harmóniájának hiánya. Mindez ismételt az azt jelzi, hogy a képzők képzésére is jelentős figyelmet kell fordítani. A hátrányos helyzetű, köztük fogyatékkal élő emberek képzéséhez szükséges speciális ismeretek, készségek és képességek elsajátítása a képzők számára elengedhetetlen. Ezért nagy szükségét érezzük az andragógia alapszakokon speciális képzési ismeretek átadásának, hogy az andragógus szakemberek az integrált képzések esetében kellő tudással rendelkezzenek a koordináció, valamint az egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása terén, hiszen sok esetben kulcskérdés a személyi segítség. Fontos, hogy a gyakorló szakemberek számára is legyenek megfelelő továbbképzési lehetőségek, hiszen jelenleg elmondható, hogy nagyon kevés azon akkreditált felnőttképzési programok száma, melyek tartalma erre a speciális

területre összpontosít. Ahogyan a rehabilitáció is egy rendkívül komplex terület úgy a megoldási javaslatokat sem egyénileg, egy-egy szakma képviselőinek kell megtalálnia. Nagyon fontos a kooperáció, az együttműködés, a ventilláció a különböző szakemberek között, de cáfolhatatlan, hogy az andragógusok felelőssége meghatározó.

Az új törvény nem tartalmaz szabályozást, de még utalást sem a hátrányos helyzetűek képzéshez történő egyenlő esélyű hozzáféréseinek biztosítására vonatkozóan. A 2001. évi CI. törvény definiálta a hátrányos helyzet és a hátrányos helyzetű felnőtt fogalmát, illetve az akkreditációs követelmények között kötelező jelleggel előírta az egyenlő esélyű hozzáférés követelményének biztosítását.

7. A felnőttképzési rendszer működtetésének és működésének legfontosabb szakmapolitikai szabályozó eszköze a finanszírozás. Újra kell gondolni a felnőttképzés finanszírozásának rendszerét, hogy az ösztönzőleg hasson mind az intézményekre, mind a képzésben résztvevőkre. A finanszírozási rendszer átalakítása motiváló lehet arra nézve is, hogy felnőttképzési programok ne csak a nagyobb városokban, hanem a kistelepüléseken is megvalósuljanak. Újra át kell gondolni a felnőttképzési célú adókedvezmény bevezetését, és a szakképzési hozzájárulás saját munkavállaló részére történő közvetlen felhasználásának lehetőségét, valamint a támogatott képzések rendszerét.

Az új felnőttképzési törvény a felnőttképzés támogatásának forrásait az alábbiakban jelöli meg: központi költségvetés, európai uniós források, szakképzési hozzájárulás saját dolgozó képzésére elszámolható része. Ez utóbbi forrást 2012. január 1-jén teljes egészében kivonták a felnőttképzés rendszeréből, majd 2013. január 1-jétől újra visszakerült a rendszerbe, de a felhasználása erősen korlátozott.

8. A felnőttképzési intézmények számára nehezen értelmezhetők a jogszabályok és az intézmények kevés szakmai, módszertani segítséget kapnak a jogszabályi követelmények szakszerű megvalósítása érdekében. Több olyan módszertani kiadványra lenne szükség, mely segíti az intézményeket az előzetes tudás felmérésében, a fogyatékossággal élők képzéséhez szükséges szakmai ismeretek elsajátításában és az akkreditációs eljárások lebonyolításában.

Az új szabályozási rendszerre történő átállásban nagyon sok segítségre van szükségük a felnőttképzési intézményeknek. Ezt a segítséget az érdekképviseleti és szakmai szervezeteitől várhatják az intézmények. A módszertani kiadványok készítésében jelentős szerepük lehet a felsőoktatási intézményeknek.

Az új felnőttképzési törvény értelmében a képzés megkezdését megelőzően el kell végezni a képzésben résztvevő előzetesen megszerzett tudásának felmérését. Ez annak felmérése, hogy a képzésre jelentkező dokumentumokkal nem igazolt tanulmá-

nyai vagy megszerzett gyakorlati tapasztalatai alapján képes-e a képzés során elsajátítandó tananyagegység követelményeinek teljesítésére, amelynek eredményeként a követelmények megfelelő szintű teljesítése esetén a tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a képzésre jelentkezőt fel kell menteni. Az előzetes tudásmérést az OKJ-s képzések és a támogatott nyelvi képzések esetében kötelezően, a nem OKJ-s támogatott képzés és a támogatott egyéb képzések esetén a képzésre vonatkozó támogatási szerződés kötelező előírása alapján, egyébként a jelentkező kérésére kell biztosítani. Ennek a kötelezettségnek a teljesítéséhez a felnőttképzési intézmények munkatársainak módszertani felkészítésre lesz szükségük.

9. A felnőttképzés rendkívül differenciált. Nem csupán a földrajzi elhelyezkedéstől függően mutat nagy eltéréseket a képzési kínálat és az intézményrendszer, hanem még az egyes képző intézmények érdeke sem azonos. Más szempontok fontosak például egy állami felnőttképző intézménynek vagy egy gazdasági társaságnak. A szabályozási rendszer a nyilvánvaló különbségek ellenére a felnőttképzést mégis uniformizáltan, nem pedig differenciáltan kezeli. A differenciálatlanság abból is fakad, hogy a szakmapolitikában hiányzik a különbségeket figyelembe vevő, ösztönző ágazati szemlélet, hiányzik az ágazati tervezés, elemzés, hiányzik a monitoring, valamint a visszacsatolás is. Át kell gondolni, hogy kell-e vagy lehet-e differenciáltan szabályozni a különböző felnőttképzési szervezeteket, tevékenységeket? A felnőttképzési szervezetek és tevékenységek rendkívül sokszínűek, és egyértelműen szükség van egy egységes szakmai alapra, követelményrendszerre. De lehet-e ugyanazt a feltételrendszert megkövetelni egy olyan felnőttképzési intézménytől ahol együtt van jelen a tevékenység teljeskörű működtetésének minden feltétele – személyi és tárgyi feltételek, saját képzési program, tartalomfejlesztés, képzés- és vizsgaszervezés – és egy olyan szervezettől, amely másik intézménytől átvett képzési program alapján csak képzésszervezéssel, képzésközvetítéssel foglalkozik bérelt infrastruktúrával. Kutatásunk lezárásakor megfogalmaztuk, hogy az intézmény- és program-akkreditáció követelményrendszere átgondolást és differenciálást igényel, mert az sokkal inkább formai elvárásokat tartalmazott, mint a minőségi szolgáltatás nyújtásának tényleges tartalmi követelményeit. Javaslatot tettünk a felnőttképzési törvény tartalmi elemeinek és az akkreditáció szabály- és követelményrendszerének átgondolására.

Az új felnőttképzési törvény már differenciáltan szabályoz. Az új törvény csak azoknak a felnőttképzési programoknak a szabályozására irányul, amelyekért az állam garanciát illetve felelősséget vállal. Ilyenek tehát az állam által elismert OKJ-s szakképesítések valamint a kormányzati vagy európai uniós forrásból támogatott képzések, amelyek lehetnek nem OKJ-s szakmai képzések, nyelvi képzések és egyéb (általános) képzések.

Azok a felnőttképzési intézmények, amelyek nem a fentiekben részletezett négy képzési kör szerinti képzéseket indítanak (pl. nem támogatott egyéb képzések, tréningek, nem támogatott szakmai továbbképzések, vállalati képzések stb.) nem tartoznak a felnőttképzési törvény hatálya alá, képzéseiket „szabadon” szervezhetik. A közel tíz éves múltra visszatekintő felnőttképzési akkreditáció megszűnik. Az új törvény értelmében a felnőttképzési tevékenység hatósági engedély birtokában végezhető. A képzési köröket és az azokba tartozó képzéseket is külön kell engedélyeztetni.

10. Támogatni kell a felnőttképzés tényleges tartalmi működését feltáró kutatások elindítását, meg kell teremteni a rendszeres felnőttképzési kutatások bázisát. Továbbra is biztosítani kell a Felnőttképzés folyóirat megjelenését és szükséges elindítani egy – a szakma tudományos eredményeit implementáló – Andragógiai folyóiratot.

2011 végén – az első felnőttképzési törvény tizedik születésnapján jogi értelemben is megszűnt a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. A korábbi intézeti feladatokat ma a Nemzeti Munkaügyi Hivatalon belül működő Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság látja el. A korábban az NSZFI által indított és támogatott kutatások megszűntek. Az NSZFI „átalakulásával” megszűnt a felnőttképzés egyetlen önálló folyóirata, a Felnőttképzés. 2012 szeptemberében új lapcsaládot indított útjára a Nemzeti Munkaügyi Hivatal. A Szak- és Felnőttképzés című lap a Szakoktatás és a Felnőttképzés utódjaként évente tíz alkalommal jelenik meg, Ismeretterjesztő havilapként a szak- és felnőttképzés aktuális eseményeiről számol be riportokkal, tudósításokkal, rövid elemzésekkel.

11. A felsőoktatási intézményekben folyó andragógia alap és mester szakos képzés curriculumát felül kell vizsgálni és folyamatosan a felnőttképzési rendszer gyakorlati működéséhez kell igazítani. Fontos, hogy a leendő andragógus szakemberek az általános felnőttképzési ismereteken túl szakmaspecifikus ismeretekre és tapasztalatokra is szert tegyenek, úgymint a speciális célcsoportokkal való foglalkozás, mérés-értékelési ismertek, minőségbiztosítási ismeretek.

Az andragógus képzés 2006-ban indult el a magyar felsőoktatásban. Az aktuális oktatási kormányzat 2012 novemberében a magas munkaerő-piaci értékű szakok közé sorolta az andragógiát, és az állami támogatásban nem részesülő 16 szak közé került. Később a tizenhat „üldözött” szak is kapott államilag támogatott helyeket, de a bekerülési pontszámokat radikálisan megemelte, az andragógiai szak esetében 430 pontra. Így az andragógus képzés – a felsőoktatáspolitikai döntések nyomán – 2013-ra ellehetetlenült.

12. Olyan jogi, irányítási, finanszírozási rendszerre van szükség, amely képes együtt kezelni az állami, a gazdasági és az egyéni érdekeket, illetve törekszik

azok összehangolására. Ilyen koncepció azonban nincs, ennek az egyik oka, hogy a felső irányítási szinten a felnőttkori tanulás egészének nincs gazdája, vagy úgyis mondhatnánk, hogy túl sok gazdája van, hiszen a felnőttképzés különböző területei más-más, jelenleg három minisztérium felügyelete alá tartoznak. Mindig is probléma volt és ma is az, hogy nem rendszerszinten közelítjük meg a felnőttképzést, hanem részterületenként próbálunk koncepciókat kidolgozni.

Az oktatás és ezen belül a felnőttképzés irányítása ma is több minisztérium felelősségi körébe tartozik. A közoktatás és a felsőoktatás az Emberi Erőforrások Minisztériuma ágazati irányítása alá a szakképzés és a felnőttképzés a Nemzetgazdasági Minisztérium irányítása alá tartozik. Ez utóbbiban a felnőttképzés főosztályvezetői szinten „képviseletti” magát. A hátrányos helyzetűekkel való foglalkozásért a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium, társadalmi felzárkóztatásért felelős államtitkársága felelős. A közmunkaprogramokért, amelyek szintén összekapcsolódnak a felnőttképzéssel, a Belügyminisztérium a felelős.

A felelős minisztériumok közötti párbeszédhiányból adódódik, hogy ma Magyarországon az oktatáspolitikai nem rendelkezik országos stratégiával.

13. A szakmapolitikai döntésekben és diskurzusokban kapjon megfelelő elismerést, presztízt a felnőttképzés kérdésköre, amely közügy, napjaink gazdasági-társadalmi problémáinak megoldási lehetősége, az emberi méltóság eszköze, a szociális minimum része, az emberhez méltó létminimumhoz való jog. Támogató szakmapolitikai környezet esetén a felnőttképzés rugalmas, hatékony, keresletvezérelt piacának megteremtéséhez minden feltétel adott.

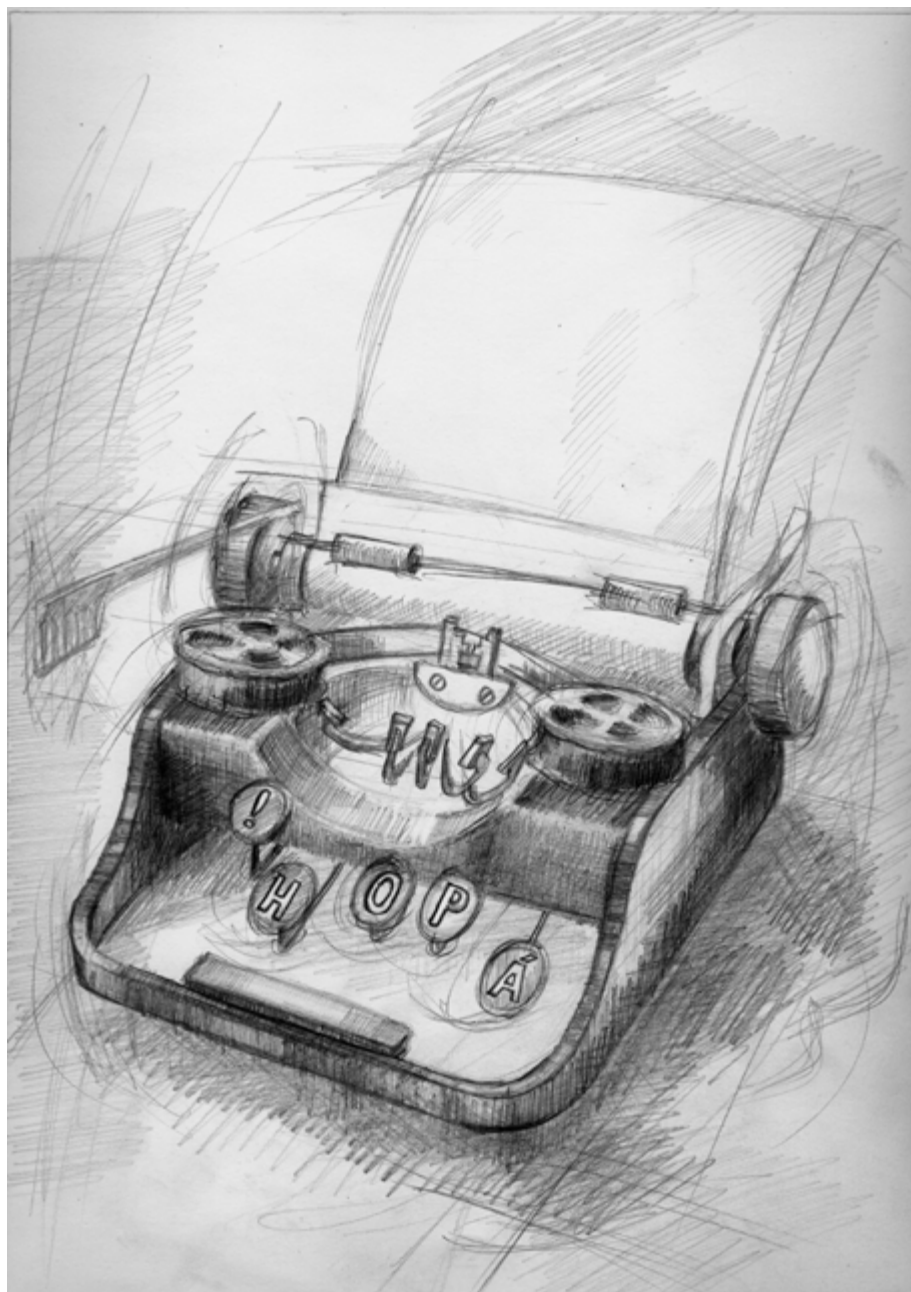
A felnőttképzés sosem kapta meg az őt megillető figyelmet és megbecsültséget. Mára azonban valamiféle megmagyarázhatatlan logika eredményeképpen drámaian periférikus helyzetbe, szinte ellenséges környezetbe kényszerül és szakképzési ügyé degradálódik. Pedig megfelelő támogatás és társadalmi elismerés mellett a válságból kivezető út egyik legfontosabb építőeleme lehetne.

Összefoglalás

A felnőttképzési rendszer diverzifikáltsága sokrétű és sokszínű megközelítési módot kínál a kutató számára. Jelen kutatásunk a felnőttképzési rendszer működtetésében alapvető szerepet játszó akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőit vizsgálta egy adott időpillanatban, 2010-ben. Kutatásunk során igyekeztünk az intézmények működési területeinek legszélesebb skáláját feltárni. Az empirikus kutatás objektív értékmérő, amelynek eredményei objektív helyzetképet adnak a vizsgált rendszer működéséről és nagyon fontosak a felnőttképzés gyakorlatának szakmai megalapozásához, valamint a rendszer hatékonyságának további fejlesztéséhez. A kutatás során számos olyan fontos információt nyerhetünk, amelyek más módon nem válnak explicitté. A kutatás egyfajta visszacsatolási folyamat, amely alapján képet kaphatunk a felnőttképzési rendszer valós működéséről, igazolja a szakma eredményeit és feltárja a működés hiányosságait és lehetővé teszi a változások követését és figyelését. A kutatási eredmények tükröt tartanak elénk. Országos kutatásunkkal ennek a tükörnek a felállítását tűztük ki célul. A tükörben látott kép alapján pedig mindenki levonhatja a saját maga számára érvényes és hasznosítható következtetéseket.

Bár kutatásunk nem reprezentatív, mintánk nagyelemszámú, kérdőívünk jól mérte a felnőttképzési aktivitást és tevékenységet. A ténylegesen működő 1403 akkreditált intézmény, illetve az OSAP-ba adatokat szolgáltató 1389 intézmény 21%-áról (297 intézmény) gyűjtöttünk információkat. Ha összehasonlítjuk az OSAP adatait és a saját kutatásunk adatait a 2010-ben indított tanfolyamok és az azokon résztvevő felnőttek tekintetében, akkor azt látjuk, hogy a 2010-ben indított összes képzés 23%-áról és a képzésben résztvevő felnőttek 28%-áról kaptunk adatokat kutatásunk során. Ez mindenképpen olyan minta nagyság, amely megbízhatóvá teszi adatainkat és lehetőséget ad általánosítások megfogalmazására.

Az elkészült elemzések, kutatási eredmények a felnőttképzés fejlesztésével foglalkozó szakemberek, oktatáspolitikai döntéshozók és intézményvezetők számára, illetve nem utolsósorban a munkaerőpiac szereplői számára is hasznos információkkal szolgálhatnak.



4. FELNŐTTOKTATÓI SZEREPEK ÉS KOMPETENCIÁK A FELNŐTTKÉPZÉSI SZAKEMBEREK KÉPZÉSI RENDSZERE

Mottó

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

– DURKÓ Máttyás –

A felnőttképzési rendszer működtetéséhez, a felnőttkori tanulási programok elkészítéséhez és megvalósításához jól képzett szakemberekre van szükség. A felnőttképzés eredményességének sokféle feltétele van. A kitűzött célok eléréséhez elengedhetetlen a curriculum gondos megtervezése és a megfelelő minőségű tananyag elkészítése a felnőttképzés módszertani alapelveinek figyelembe vételével. A siker záloga a szakszerű szervezés és adminisztráció, valamint a megfelelő tanulási környezet biztosítása is. Ezen feltételek megteremtéséhez képzett vezetők-re, oktatásszervezőkre, képzési menedzserekre van szükség. De valamennyi előző szempontot felülírja az oktatók szakavatott munkája. A tanári munka minőségének meghatározó szerepe van a képzésben résztvevők tanulási eredményességében, így a képzési folyamat eredményességének legjelentősebb fokmérője a felnőttoktató (tutor, mentor, facilitátor) szakmai, módszertani, emberi felkészültsége, rátermettsége.

Ebben a fejezetben a felnőttoktatói szerepeket és kompetenciákat valamint a felnőttképzési szakemberek képzési útjait vizsgálom. Bemutatom a felnőttoktatók helyzetét, szakmai felkészültségük mértékét, foglalkoztatási viszonyait, a felnőttoktatói szerepegyüttest és a kompetenciák leltárát. Az elemzés teljessége érdekében kitérek a felnőttképzésben résztvevő szakemberek ezirányú képzettséget adó rendszerére és javaslatot teszek a felnőttoktatók módszertani képzését, továbbképzését segítő tréningprogramra.

4. 1. „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”

Felnőttkori tanulásunk eredményességét alapvetően befolyásolják korábbi tanulási tapasztalataink. „Tanulni tudásunk”, tanulási technikáink nagyrészt a korábbi iskolai tanulmányaink során, a tanítás által kifejlesztett tanulási képességek komplexumra támaszkodik. A felnőttkori tanulás igénye pedig függvénye a gyermekkori tanulásnak is. A közoktatásnak rendkívüli felelőssége van ebben a tekintetben is. Meghatározza azt, hogy később milyen életutat jár be az ember. Az iskolarendszerben eltöltött hosszú évek, az ott ért hatások, élmények nem múlnak el nyomtalanul, hatnak a felnőttkori tanulási szokásainkra, attitűdjeinkre, sikereinkre és kudarcainkra egyaránt. Ezen indokok okán – bár központi témánk a felnőttoktató és az ő szerepei, kompetenciái – nem felesleges röviden áttekinteni a McKinsey-tanulmány legfontosabb megállapításait.

A McKinsey & Company 2006 májusa és 2007 márciusa között kutatást végzett, annak feltárására és megértésére, hogy a jól működő iskolarendszerek miért teljesítenek jól, melyek azok a tényezők, amelyek ezt befolyásolják.¹ A kutatás eredménye megmutatta, hogy azok az eszközök, amelyeket az egyes országok leggyakrabban alkalmaznak az iskolai teljesítmény növelésére – pénzügyi ráfordítások, reformok bevezetése, állami szerepvállalás csökkenése, nagyobb intézményi autonómia, az osztálylétszám csökkentése – önmagukban nem hozzák meg a várt sikert, nem növelik jelentősen a tanulás eredményességét. A kutatás eredményei egyértelműen bizonyították, hogy a „tanulók iskolai teljesítményét alapvetően a *tanárok minősége határozza meg*, a tanulás minőségét csak a tanítás minőségén keresztül lehet javítani.” (McKinsey & Company 2007:15) „Ha két átlagos nyolcéves más tanárhoz kerül (egyikük egy jól, a másik egy gyengén szereplő pedagógushoz), teljesítményük három éven belül több mint 50 százalékponttal eltérhet egymástól. Összehasonlításképpen: az adatok azt mutatják, hogy az osztály létszámának huszonháromról tizenötre csökkentése legfeljebb nyolc százalékos javulást eredményez” (McKinsey & Company 2007:15).

„Az elmúlt évtized hazai és nemzetközi kutatási eredményei egyértelműen bizonyították, hogy a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a tanári munka minősége határozza meg. A fejlett országban a tanulási–tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összeg nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – alig van kimutatható hatása a tanulók eredményére” (Sági–Varga 2010:295)

¹ A világ oktatási rendszerei közül huszonötöt vizsgáltak a kutatás folyamán, a tíz legjobban teljesítőt külön kiemelten kezelve, miközben mennyiségi eredményeket kapcsoltak össze minőségi felismerésekkel, keresve a közös pontokat.

Olyan vizsgálati eredmény is született, ami igazolta, hogy a jól teljesítő tanárok diákjai háromszor gyorsabban haladnak, mint akik gyengén teljesítőkhöz kerülnek. A rosszul teljesítő tanárok negatív hatása jelentős, különösen az első iskolaévekben. Ez azért is nagyon lényeges, mert akik több éven keresztül gyengén teljesítő tanárnál tanulnak, szinte biztos, hogy ennek a hátrányát a későbbiekben már nem fogják tudni behozni. A tanulmány szerint még a jó rendszerekre is igaz, hogy az első iskolai évek annyira fontosak, hogy akik nem megfelelő tanárokhoz kerülnek, azok gyakorlatilag behozhatatlanul lemaradnak (McKinsey&Company 2007:15). Témánk szempontjából ez azért fontos, mert az iskolarendszer funkciózavarait a későbbiekben a felnőttoktatásnak és képzésnek kell korrigálnia.

A vizsgálat megállapította, hogy a jól működő iskolarendszerek három tevékenységet folytatnak hatékonyan:

- A megfelelő embereket alkalmazzák tanárként
- A tanárjelölteket hatékony pedagógussá képzik
- Minden gyerek számára igyekeznek elérhetővé tenni a színvonalasabb oktatást (McKinsey&Company 2007)

Az előzőekben leírtakból kitűnik, hogy az iskolarendszer minősége hatványozottan a tanárok teljesítményétől függ. A legsikeresebb rendszerekben a tanárok az egyetem végzették legjobbjainak felső egyharmadából kerülnek ki. Ez azt is jelenti, hogy ezeken a helyeken a tanári pálya vonzó, nagy a presztízse és a jelentkezőknek magas elvárásoknak kell megfelelniük ahhoz, hogy felvegyék őket az egyetemekre és ahhoz, hogy pedagógusként el tudjanak helyezkedni. Jó (de nem kimagasló) kezdő fizetést kínálnak, ezzel is vonzóbbá téve a pályát. Országunként eltérő stratégiákat alkalmaznak, hogy növeljék az e pályára jelentkezők megbecsültségét. Finnországban például az általános iskolai tanárok elismertsége nagyobb a középiskolai tanárokénál. Ez azzal is magyarázható, hogy az előbbiek magasabb fizetést kapnak. Nem túlságosan sokkal, de ez is elég volt a pedagógus csoport munkája fontosságának minősítéséhez. Angliában az oktatási reformok következtében a tanítás a legnépszerűbb karrier lett. A politikai döntéseknek nagy hatása van a tanári pálya megítélésére. Magyarországon nem a fizetéseket, hanem a kötelező óraszámot emelik, ez nem bír motiváló erővel. A 2000-es évek elején egyértelműen kimutatható volt nálunk, hogy a gyengébb felkészültségű továbbtanulók közül kerülnek ki az új tanárok (Varga 2007). Elkerülhetetlen, hogy Magyarországon is adminisztratív eszközökkel növeljék a tanítói-tanári pálya becsületét, státuszát, mert különben azok közül, akikből valóban jó tanár válhatna, nem vagy csak nagyon kevesen fogják ezt a pályát választani. Erre hívja fel a figyelmet a második McKinsey-jelentés. Ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó színtről magas színvonalúra javuljon, különösen fontos a pedagógus hivatás fejlesztése (Mourshed–Chijioke–Barber 2010).

A tanárok képzése tehát központi eleme a rendszer minőségi fejlesztésének. Bár a felnőttoktató a tanárnál diverzifikáltabb feladatrendszerrel, komplexebb szerepegyüttessel jellemezhető, a felnőttoktató és a tanár közé nem lehet éles határvonalat húzni, „egylényegű” mesterségként értelmezhető. Így a tanárookra vonatkozó megállapítások a felnőttoktatókra is vonatkoztathatók.

4.2. Európai törekvések a tanárok, felnőttoktatók felkészültségének javítására

Egyre több hazai és nemzetközi kutatás és tanulmány foglalkozik a felnőttképzésben dolgozó szakemberek központi szerepével, mivel a felnőttképzésben dolgozók szakmai fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét. Ezt a tendenciát erősítik az európai uniós dokumentumok is.

Már a „The concrete future objectives of education system in Europe 2010” munkaprogram stratégiai célkitűzései között is szerepelt az Európai Unión belüli oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának növelése, amelynek egyik legfontosabb kritériumaként a (felnőtt)oktatók oktatásának és képzésének fejlesztését jelölték meg. A tanárok képzésére, a tanári képesítésre és kompetenciákra vonatkozó közös európai alapelvek⁷ mellett a dokumentum az alábbi elvárásokat fogalmazta meg a tanárokkal szemben:

- A tanár meg tudja felelni a „tanuló társadalom” kihívásainak, aktívan vegyen részt annak alakításában, diákjait készítse fel az egész életen át tartó tanulásra, az európai polgárságra
- A tanár rendelkezzen megfelelő tárgyi tudással, legyenek tananyagfejlesztési, módszertani ismeretei, vegyen részt fejlesztési, kutatási folyamatokban.

A tanulmány kiemeli, hogy *a tanári munka eredményes végzéséhez szükséges és indokolt a kompetenciáknak folyamatos fejlesztése*, hiszen a tanárképzés nem tud minden szükséges tudást és kompetenciát közvetíteni. Így a tanári professzió elválaszthatatlan az egész életen át tartó tanulástól és a tanárok maguk is a lifelong learning alanyaivá válnak (European Commission 2001).

2 A tanárok képzésére, a tanári képesítésre és kompetenciákra vonatkozó közös európai alapelvek:

- A tanár jól képzett szakember;
- A tanár az egész életen át tartó tanulás jegyében dolgozik;
- Tanárnak lenni mobilis professzió. Jelenti ez egyrészt az intézményközi, európai programokban való részvételhez szükséges földrajzi mobilitást, másfelől az egyes oktatási szintek, szintterek közötti szakmai mobilitást is
- A tanár együttműködik más intézményekkel, a munka világának szereplőivel

Az Európai Bizottság „EUROPE 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth” (European Commission 2010) című stratégiájában a tudásra és innovációra épülő gazdaság növelésének, valamint a szociális és területi kohézió erősítésének kulcsterületeként az oktatásban való részvételi arány növelését, és az oktatás minőségének javítását jelöli meg. Az oktatás minőségének javításában kulcsszerepet kap a tanár.

A felnőttkori tanulásról szóló megújított akciótervben szintén megjelenik a felnőttkori tanulás lehetőségeinek kiszélesítése, és színvonalának növelése érdekében ajánlasként fogalmazódik meg a tagállamok számára a felnőttoktatók felkészültségének javítása (Council of the European Union 2011).

A „Gondoljuk újra az oktatást” címet viselő stratégia (European Commission 2012a) kiemeli, hogy a tagországokban szükséges oktatási reformokat jól képzett, motivált és vállalkozó szellemű tanárok segítségével lehet megoldani. A stratégia egyik központi eleme „a tanári szakma támogatása a jobb tanulási eredmények érdekében”. Ezen ajánlás célja egyfelől a tanárképzés minőségének, másfelől az oktatás hatékonyságának és eredményességének javítása (European Commission 2012a). A tanári szakma európai helyzetéről készített elemzés számos kulcsfontosságú intézkedés szükségességére hívja fel a figyelmet, és célul tűzi ki az európai tanárok munkájának több irányú segítségét. A jelentés szerint – mivel a diákok eredményeit befolyásoló iskolai tényezők közül a tanári kar a legjelentősebb – valószínűsíthető, hogy a tanárokat érintő intézkedések gyakorolják majd a legnagyobb hatást az oktatási rendszerek hatékonyságára. A kiváló és képzett tanárok hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók kifejlesszék a világ munkaerőpiacán szükséges, minden eddiginél magasabb szakképzettségen alapuló kompetenciákat. Tényadatok azt mutatják, hogy a tanulók teljesítményét meghatározó egyik elsődleges tényező a tanítás és a tanulás minősége. A tanárok azonban napjainkban soha nem látott kihívásokkal szembesülnek, amelyek új kompetenciákat igényelnek a tanárok, a tanárképzést végzők és az oktatási vezetők részéről. A tagállamoknak ki kell dolgozniuk a tanári kompetenciák keretrendszerét vagy a tanárok szakmai profilját, ideértve a szakmai alap- és továbbképzésben részt vevő oktatókat is. Ezt elősegítendő, kompetenciaalapú kritériumok formájában pontosan meg kell határozni a tanárképzésben oktatók szerepét. A minőségbiztosítási intézkedésekkel együtt ennek alapján kell átalakítani a felvételi rendszereket a kiváló jelöltek tanári pályára vonzása és megtartása érdekében. (European Commission 2012a).

Az előzőekben ismertetett dokumentumok a (felnőttkori) tanulás minőségének biztosítékát a hozzáértő, szakavatott tanárok, (felnőttképzési) szakemberek létében látják. Ennek érdekében a tanítási módszerek és a tananyagok fejlesztése mellett a tagállamoknak kellő befektetéssel és egyéb intézkedéssel kell hozzájárulniuk a (felnőttképzési) szakemberek alapképzésének és a szakmai továbbkép-

zésének bővítéséhez. Az elmúlt évtized európai prioritásai megfogalmazódtak a magyar kormány egész életen át tartó tanulásról szóló stratégiájában is. A dokumentum szerint „Elengedhetetlen a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek és az ad hoc jelleggel képzők folyamatos fejlesztése. Mára a felnőttképzés a globális oktatásipar rendkívül differenciált és fejlett szakterületévé vált (e-learning, hátrányos helyzetűek, alternatív tanulási technikák stb.), ahol Magyarországnak – minden hazai erőfeszítés ellenére – komoly lemaradást kell behoznia” (Magyar Köztársaság Kormánya 2005:52). A stratégiában rögzített célok eléréséhez szükséges cselekvés elmaradt, így lemaradásunk azóta sem csökkent. Noha igaz, hogy nem egy bizonyítvány tesz valakit jó szakemberré, ugyanakkor a sok kiváló intézmény mellett, számos felnőttképzési intézmény alkalmaz felkészületlen, szakmai végzettség/képzettség nélküli munkatársakat, akik jobb híján tapasztalatra, gyakorlatra – sokszor rossz gyakorlatra – alapozzák az oktatói munkát.

4.3. Ki a felnőttoktató? Feladatok és szerepek

Egy tudásalapú társadalomban a legfontosabb dolog a tudáshoz való hozzáférés. Ezen a téren is kulcsfontosságú szerep hárul az andragógusokra, felnőttoktatókra és a képző intézményekre. Elengedhetetlen annak meghatározása, hogy a tudásalapú társadalomban betöltendő változó szerepüknek megfelelően milyen jártasságokkal rendelkezzenek az andragógusok, a felnőttoktatók és a képző intézmények. A tanulás folyamatában különleges szerepet tölt be a felnőttoktató. Ő az, aki képes felébreszteni a tudás iránti érdeklődést és segítséget nyújt a szellemi értékek megválasztásában. A felnőttképzési akciók nehézségei vagy sikertelenségei gyakran abból adódnak, hogy a gyermeknevelésre jellemző módszereket és eljárásokat alkalmazzák a felnőtt tanulóknál is, és nem veszik figyelembe a felnőttképzés didaktikai alapelveit. A felnőttek tanulás-tanításának sikerességét alapvetően befolyásolja a felnőttoktatásra jellemző módszerek és eljárások megfelelő alkalmazása. A felnőttek képzésének alapvetően különböznie kell az iskolai rendszerű oktatás szemléletétől és gyakorlatától. Az új évezred másfajta, elsősorban az önálló ismeretszerzés folyamatát támogató módszertani kultúrát és szervezeti rendszer kiépítését várja el a felnőttképzéstől. A felnőttképzési programok hatékonysági problémái mögött sokszor a megfelelő felkészültségű szakemberek hiánya áll. Sz. Molnár Anna is felhívta a figyelmet egyik tanulmányában arra a tényre, hogy nem egységes és áttekinthető a felnőttoktatásban dolgozók pozíciója, foglalkoztatási viszonya; rendkívül szerteágazóak a funkciók, valamint a végzettségek/képesítések; nincs meghatározva minimális tudás, gyakorlat, végzettség (Sz. Molnár 2005).

A felnőttoktató a képzési folyamat egyik kulcsszereplője, ugyanakkor e téma körülhatárolása nem könnyű. A felnőttoktató definiálását nem találjuk meg dokumentumokban és nehéz megfogalmazni, hogy kit tekinthetünk annak. A definíciós probléma abból is adódik, hogy a rendkívül változatos formális, nem-formális, informális felnőttkori tanulási színtereken a felnőttoktatók számos eltérő szerepet töltenek be és feladatot látnak el, ezért nehéz egyértelműen körülhatárolni működési területüket. *Felnőttoktatónak azok a szakemberek (oktatók, szakoktatók, tréner, tutorok, mentorok) tekinthetők, akik egyrészt az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben, másrészt az iskolarendszerű felnőttképzésben OKJ-s és nem OKJ-s szakmai, általános és nyelvi képzéseken látnak el oktatói tevékenységet. Számukat tekintve csak becslések vannak.*

Ma Magyarországon a jogszabályok nem fogalmazzak meg egységes elvárásokat a felnőtteket tanítókkal szemben. A tanulási formáktól, helyszínektől függ az elvárt képesítés. Így más vonatkozik az iskolarendszeren belül és azon kívül szervezett képzések oktatóira, holott lehet, hogy a célcsoport azonos. Ami közös minden esetben, az egyben sajnálatos is, hogy egyik területen sem követelmény valamely a felnőttekre, pszichológiai jellemzőikre, motivációikra, tanulási módjukra vonatkozó tudás megléte, az ezt igazoló képesítés, esetleg validációs eljárás keretében igazolt nonformális keretek között megszerzett kompetencia. Sajnos a továbbképzések sem pótolják ezt a hiányt. Semmilyen jogszabály nem ír elő kötelező, a felnőttképzéssel kapcsolatos továbbképzést a felnőttoktatásban és felnőttképzésben dolgozók számára. Nincs is nagy kínálat ezen a területen. A gyakorló felnőttoktatók többsége sem érzi ennek hiányát. Legtöbbször a gyakorlat mindenhatóságára hivatkoznak. Azt mondhatjuk, hogy egy professzió kialakulásának a kezdetén vagyunk, amely egyelőre sem szakmai, sem jogi értelemben még nem önállósult, a felnőttoktatói hivatás szakmai státusza nem stabilizálódott. Tapasztalataink szerint a felnőttoktatóknak két nagy csoportját különböztethetjük meg: az elsőkben azokat a pedagógusokat találjuk, akik szabadidejükben vesznek részt a felnőttoktatás és -képzés különböző formáiban oktatóként, a másik nagy csoportba azok az oktatók tartoznak, akik a saját szakmájuk elismert szakemberei (jogászok, közgazdászok, kozmetikusok, idegenforgalmi szakemberek, boltvezetők stb.) és szakmai tapasztalatuk, gyakorlatuk révén vesznek részt a felnőttek oktatásában. A legkevesebben vannak azok, akiknek valamilyen andragógiai és/vagy didaktikai végzettségük, ismeretük van. Kraiciné kutatása is megerősíti, hogy a felnőttek képzésével foglalkozók körében nem, vagy csak részben jelenik meg andragógiai végzettség vagy tudatos elméleti és/vagy módszertani műveltség, illetve ennek megszerzésére irányuló törekvés (Kraiciné 2006:175). A felnőttoktatók foglalkoztatási viszonyai sem tisztázottak. A tendencia tapintható, a felnőttoktatók valamilyen, jellemzően fő hivatásuk gyakorlása mellett kapcsolódnak be a felnőttek oktatásába, a főállású

oktatók száma elenyésző. Foglalkoztatásuk megbízási szerződéses jogviszonyban vagy még jellemzőbben vállalkozási szerződéses jogviszonyban történik, általában egy tanfolyamra, egy modul vagy tananyagegység oktatására szól. A főállású foglalkoztatás nem is életszerű, hiszen a felnőttképzés a rugalmasságában, az egyéni, vállalati, munkaerő-piaci igényekre való gyors reagálásban hordozza a legnagyobb előnyét az iskolai rendszerű oktatással szemben. Márpedig az igények változnak. A kérdés az, mennyire követhetők ezek a változó igények.

Az előbbi „problémák” miatt nem is tudjuk meghatározni, hány felnőttoktató működik ma Magyarországon, és vesz részt az évente több százezer formális és nem formális képzésbe bekapcsolódó felnőtt oktatásában, fejlesztésében. A felnőttképzés minőségi követelményei 2001 óta – amikor a felnőttképzésről szóló törvény elkészült – szigorúbbá váltak. Ugyanakkor semmilyen jogszabályi rendelkezés nem írja elő a felnőttképzésben résztvevő oktatók iskolai és szakmai végzettségét, oktatói/felnőttoktatói gyakorlatát. Kivételt képeznek az akkreditált felnőttképzési intézmények, ahol, ahol az intézmény- és programakkreditáció feltételül szabják, hogy az oktatói körnek meg kell felelnie az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól szóló 24/2004. (VI.22.) FMM rendelet 1. számú mellékletében foglalt képesítési követelményeknek. Azonban ez sem ír elő kötelezően andragógiai vagy felnőttoktatói végzettséget, megfelelő módszertani felkészültséget vagy felnőttképzési gyakorlatot. Hogy ez az új felnőttképzési szabályozás során hogyan fog alakulni, még nem tudjuk. A 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény nem fogalmaz meg követelményeket a személyi feltételekre vonatkozóan. A részletszabályok a végrehajtási rendeletekben kapnak majd helyet, ezek azonban 2013 augusztus végén még nem jelentek meg. Sem a korábbi közoktatási, sem a jelenlegi köznevelési törvényben *nem találunk* még említést vagy *utalást* sem *a felnőttoktatóra*. Ezért azt mondhatjuk, hogy a felnőttoktatói szakma sem jogilag, sem tartalmilag nem tisztázott. A kérdés úgy merül fel, hogy amennyiben a tanárrá válásnak jogszabályban deklarált feltételei vannak, és a „tanárságot” szakmának tekintjük, vajon mi indokolja azt, hogy a rendkívül heterogén összetételű, évente többszázezer főt érintő felnőttoktatási és képzési programokban bárki, speciális andragógiai ismeretek nélkül, szélsőséges esetekben még szakképzettség vagy diploma nélkül, „amatőrként” oktathat.

A felnőttoktatónak, mint szakembernek munkaköri körülhatárolását tovább nehezíti, hogy rendkívül nehéz meghatározni azt a feladatkört vagy szerepkört, amelyben egy felnőttoktatónak működnie kell. Az elmúlt évtizedekben végbe ment társadalmi, gazdasági, technológiai változások, az európai uniós közös oktatáspolitikai deklarációk, a termékszerkezet-váltás és függvénye a szakmastruktúra-váltás hatására jelentős átalakulások történtek a felnőttképzés funkciójában, tartalmában, formáiban, színtereiben, eszközeiben és módszereiben. A hangsúly a

tanításról a tanulásra tevődik át, a felnőttképzés középpontjában a tanuló felnőtt áll. Ez alapvetően megváltoztatta a felnőttoktatói szerepeket is. A felnőtt tanulók csoportjai rendkívül heterogének, a felnőttek nagyon eltérő szakmai, képzettségbeli és élettapasztalatbeli jegyekkel rendelkeznek. A felnőttoktató sokkal inkább a tanulási folyamat segítőjévé válik, és egyre kevésbé a tudás egyszemélyes közvetítője, átadója. Az ismeretek egyirányú közlése helyett feladata a tanuló segítése az önálló ismeretszerzésben, a tanulás akadályainak elhárításában, ami adódhat családi, kulturális, beilleszkedési, tanulásszervezési, technológiai stb. problémákból is; az októnak ezeken a területeken történő segítségnyújtásra is képesnek kell lennie. Egyre inkább előtérbe kerül a tanulási készségek fejlesztése, a motiválás, a szociális gondoskodás, a pszichoszociális támogatás. E rövid felsorolás is jelzi a felnőttoktató komplex, ugyanakkor meghatározhatatlan voltát. Számítalan szerepkört tölthet be és kell betölteni, főleg hátrányos helyzetűek számára szervezett komplex fejlesztésre irányuló képzési programok megvalósításában. A felnőttoktátónak alkalmaznának kell lennie bemeneti kompetenciák³ és a hozott tudás mérésére,⁴ projektek megvalósítására, pályázatok írására, tananyagok fejlesztésére, képzési program készítésére, tutori és mentori feladatok ellátására, különféle tanácsadói tevékenységek ellátására (pályakorrekciós tanácsadás, mentálhigiénés tanácsadás, elhelyezkedési tanácsadás, képzési tanácsadás stb.).

A Research voor Beleid kutatása szerint a felnőttkori tanulás szakemberei két nagy csoportra oszthatóak: akik közvetlenül részt vesznek a tanulási folyamatban (oktatók) és azok a szakértők (menedzserek, támogató személyzet) akik menedzséri, adminisztrációs, fejlesztési tevékenységgel támogatják a tanulási folyamatot.

3 A bemeneti kompetencia mérés a képzés megkezdéséhez szükséges kompetenciák meglétét méri fel. A bemeneti kompetencia mérés iskolai végzettség kiváltására szolgál, így ennek hiányában is lehetőséget teremt a szakképzésben való részvételre. Az OKJ-s képzések esetében a képzés megkezdéséhez szükséges iskolai végzettséget vagy annak kiváltására szolgáló bemeneti kompetencia mérésének lehetőségét az SZVK rögzíti. A bemeneti kompetencia esetén mindig a képzés megkezdéséhez szükséges (bemeneti) követelményekhez viszonyítva mérünk.

4 A hozott tudás vagy más néven előzetes tudás mérésének lehetőségét már a 2001. évi CI. törvény is tartalmazta. A 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény kötelezővé teszi az előzetes tudás mérését és beszámítását az OKJ-s és nyelvi képzések esetében. Az előzetes tudás felmérése nem a bizonyítvánnyal igazolt, már teljesített követelmények elismerésére és beszámítására irányul, hanem a különféle nem-formális tanulási folyamatok során megszerzett tanulási eredmények felmérésére. A felnőtt tudását mindig a képzés, illetve követelménymodul kimeneti kompetenciáihoz kell viszonyítani, hiszen a felmérés annak megállapítására szolgál, hogy a képzésben részt vevő rendelkezik-e olyan tudással, amelynek elsajátítására a képzés vagy a modul célja és követelménye irányul. Ha a felnőtt tudása megegyezik az egyes modultartalmakkal, akkor felmentést szerezhet az óralátogatás alól és akár azonnal modulzáró vizsgára bocsátható. Ezzel az egyén időt, energiát és pénzt takaríthat meg, mely motiváló hatással van rá, s így egyre több képzésen vehet részt élete során, megvalósítva saját élethosszig tartó tanulási folyamatát. Ez egyaránt előnyös lehet a társadalom és a felnőttképzést folytató intézmények számára is.

A kutatás szerint a felnőttképzési szakembereknek az alábbi tevékenységeket kell végezniük a felnőttkori tanulás szervezése és megvalósítása érdekében:

1. Tanulási szükségletek felmérése
 2. A képzések előkészítése
 3. A tanulás támogatása (facilitálása)
 4. Ellenőrzés (monitoring) és értékelés
 5. Tanácsadás és pálya(karrier)tanácsadás
 6. Programfejlesztés
 7. Pénzügyi menedzsment
 8. Emberi erőforrás menedzsment
 9. Intézmény teljeskörű vezetése, menedzsmentje
 10. Marketing és PR
 11. Adminisztratív támogatás
 12. Infokommunikációs támogatás
 13. Az intézményi folyamatok egészét átfogó tevékenységek
- (Buiskool–Broek–Lakerveld–Zarifis–Osborne 2010:11)

Természetesen nem egy szakembernek kell valamennyi tevékenységhez értenie és egyedül ellátni ezeket, de egy felnőttképzéssel foglalkozó intézménynek olyan emberi erőforrás struktúrát kell kialakítania, amely biztosítja a fenti tevékenységek magas szintű ellátását.

A tevékenységlistából hiányoznak a minőségügyi, pályázat és projektmenedzsment tevékenységek, valamint az előzetes tudás mérésének és értékelésének folyamata. Ezért a magyar viszonyokra vonatkozóan az alábbi tevékenységlista felállítása indokolt:

1. Tanulási szükségletek felmérése
2. A képzések előkészítése
3. Képzések és vizsgák szervezése és lebonyolítása
4. Oktatás, a tanulás támogatása (facilitálása)
5. Ellenőrzés (monitoring) és értékelés
6. Előzetes tudás felmérése és értékelése
7. Tanácsadás és pálya(karrier)tanácsadás
8. Programfejlesztés
9. Pénzügyi menedzsment
10. Emberi erőforrás menedzsment
11. Intézmény teljeskörű vezetése, menedzsmentje
12. Kommunikáció, marketing és PR
13. Adminisztratív támogatás
14. Minőségügy
15. Pályázat- és projektmenedzsment

16. Infokommunikációs támogatás
17. Az intézményi folyamatok egészét átfogó tevékenységek

A magyar gyakorlatban a felnőttképzési szakembereknek jellemzően három csoportja alakult ki: intézményvezetők (menedzserek), oktatásszervezők, felnőttoktatók. Az intézményvezetők felelőssége az intézmény vezetése, az intézményi folyamatok menedzselése, a pénzügyi és emberi erőforrás valamint projektmenedzsment, menedzsment, a marketing és PR-tevékenység. Az oktatásszervezők feladata a képzési szükségletek felmérése, a képzések előkészítése, megszervezése és lebonyolítása, a programfejlesztés, a kommunikációs és adminisztratív feladatok ellátása.

Az oktatásszervezők feladatköre sokkal jobban körülhatárolható, mint az intézményvezetőké. Az előző fejezetben bemutatott intézményi kutatás eredményeiből láttuk, hogy a felnőttképzési intézmények elsősorban oktatásszervezői munkakörben foglalkoztatnak főállású alkalmazottat. Az oktatásszervezőknek sokrétű szakmai munkát kell végezniük. Ennek „bizonyítására” tíz fő munkaszakértő bevonásával, DACUM-módszerrel elkészítettem az oktatásszervező munkakör elemzését. Az eredményeként kialakult úgynevezett „DACUM-tábla” az oktatásszervezők feladatprofilját tartalmazza. A feladatprofil azon munkafeladatok rendezett felsorolása, amelyeket az oktatásszervezőnek csinálnia kell, szakszerűen el kell tudni végeznie. A DACUM-módszer⁵ a munkakör, szakterület elemzésének Magyarországon viszonylag új és innovatív megközelítése, amely csoportmunkán alapul.

Az oktatásszervező feladatprofilja 8 feladatcsoportot tartalmaz. A feladatcsoportok 6 és 18 közötti feladatot foglalnak magukban. Így a munkakörelemzés során mintegy száz rendszeres feladatot lehetett azonosítani (52. táblázat).

A felnőttoktatóknak sem csak a hagyományos értelemben vett oktatóknak kell lenniük, de számos más szerepkört – tutor, mentor, facilitátor, tanácsadó, tréner, projektmenedzser, pályázatíró, szakértő – is be kell tölteniük. Legtöbb esetben ezek a szerepek nem határolhatók el élesen egymástól, a szerepek egymásba csúsznak.

A komplex szerep- és tevékenység együttest jól szemlélteti a szintén DACUM-módszerrel megvalósított munkakörelemzésre alapozva elkészített felnőttoktatói feladatprofil. A feladatprofil azon munkafeladatok rendezett felsorolása, amelyeket a felnőttoktátónak – a professzió birtokában – csinálnia kell, el kell tudni végeznie.

A felnőttoktatók feladatainak és kompetenciáinak meghatározásának folyamatába 12 munkaszakértőt (felnőttoktatót) vontunk be, akik több éve hivatásukként művelik a felnőttek oktatását, képzését. A munkakörelemzés eredményét további tíz gyakorló felnőttoktatóval véleményeztettük. A felnőttoktató feladatprofilja hat feladatcsoportból áll, amelyhez feladatcsoportonként 6–35 számú feladat tartozik.

5 A DACUM-módszer alapelveit a 2. fejezetben ismertettük.

52. táblázat
Az oktatásszervező munkakör feladatprofilja

DACUM-táblázat - Oktatásszervező									
FELADAT-CSOPORTOK		FELADATOK							
A Képzéseket szervez	A1 Felméri a képzési igényeket, képzési szükségletet határoz meg	A2 Részt vesz az éves képzési terv összeállításában	A3 Képzési programot készít	A4 Bejelenti a képzéseket a MK-ba	A5 Tájékoztítja és regisztrálja a jelentkezőket	A6 A képzés megkezdéséhez szükséges iskolai és szakmai végzettséggel kapcsolatos dokumentumokat fénymásol, hitelesít	A7 Szükséges gépekről, berendezésekről, anyagokról gondoskodik	A8 Biztosítja a helyszín megfellelő körülményeit	A9 Oktatókat kér fel, szerződést köt
	A10 Előzetes tudásszint-felmérést végez	A11 Képzési ütemtervet készít	A12 Felnőttképzési szerződéseket köt/bont fel	A13 Jelenléti ívet készít és vezet	A14 Haladási naplót készít és vezet	A15 Rendszeri a képzéssel kapcsolatos dokumentumokat	A16 Felnőttképzési szolgáltatásokat szervez és biztosít	A17 Szükség esetén oktató helyettesítéséről gondoskodik	A18 Képzésekről beszámolót készít és megküldi az illetékes hivatalkának
B Vizsgát szervez	B1 Ismeri és alkalmazza a vizsgaszervezéssel kapcsolatos jogszabályokat, szakmai normákat	B2 Vizsgaszervező intézménnyel felveszi a kapcsolatot szükség esetén	B3 Bejelenti az OKJ-s vizsgát az NMH SZFI-hez	B4 Megrendeli, illetve összeállítja a vizsgatételeket	B5 Megszervezi a vizsgabizottságot, felkéri a tagokat	B6 Megrendeli a bizonyítványokat	B7 Átveszi és gondoskodik a vizsgatételek őrzéséről	B8 Lebonyolítja a vizsgát	B9 Dokumentálja a vizsgát

	B10 Bizonyítványt/ tanúsítványt állít ki	B11 Bizonyítványt/ tanúsítványt ad át, átvételi elismerényt állít ki	B12 Europass bizonyítvány-ki-egészítőt állít ki	B13 Archívál a vizsgadokumentumokat	C5 Elkészíti a tanfolyamok és a vizsgák költségvetését	C6 Meghatározza a részvételi díjat	C7 Befizetéseket ellenőriz	C8 Bevételi és kiadási pénztárbizonylatot állít ki	C9 Átutalásokat végez	
C Pénzügyi tevékenységet végez	C1 Házi pénztárat kezel	C2 Ismeri és alkalmazza a pénzügyi jogszabályokat	C3 Pénzügyi forrásokat keres, kezel	C4 Számlát, nyugtát állít ki						
	C10 Pályázati elszámolást készít									
D Kommunikációs tevékenységet folytat	D1 Telefonhívásokat fogad	D2 Információt nyújt az érdeklődőknek és a képzésben résztvevőknek	D3 Hallgatói ügyeket intéz	D4 Kapcsolatot tart a fenntartóval/intézményvezetővel	D5 Kapcsolatot tart a Munkaügyi Központtal	D6 Kapcsolatot tart az oktatókkal	D7 Kapcsolatot tart a felelős minisztériummal	D8 Panaszokat kezel	D9 Résztvevői elégedettséget mér fel	
	D10 Munkatársi értekezletet szervez	D11 Kapcsolatot tart más felnőttképzési intézményekkel	D12 Kapcsolatot tart a helyi vállalatokkal	D13 Kapcsolatot tart a Kereskedelmi és Iparkamarával	D14 Kapcsolatot tart az NMH SZFI-vel	D15 Kapcsolatot tart szakmai szervezetekkel				
E Adminisztrációs tevékenységet végez	E1 Statisztikákat készít	E2 Statisztikai adatokat szolgáltat	E3 Fénymásol	E4 Nyomtat	E5 Archívál, selejtez	E6 Dokumentumokat irtat, kiad, irattáraz	E7 Hivatalos levezetést folytat	E8 Személyi adatokat jogszabály szerint kezel	E9 Figyeli a pályázati lehetőségeket	

52. táblázat – folytatás
Az oktatásszervező munkakör feladatprofilja

F Marketing-munkát végez	E10 Adatbázisokat kezel	E11 Dokumentációs tevékenységet végez	E12 Ismeri és alkalmazza az irodai szoftvereket	E13 Megrendeléseket, beszerzéseket bonyolít	E14 Figyeli a pályázatokat	E15 Elkészíti a pályázati adminisztrációt	F7 Kapcsolatot tart a sajtóval	F8 Hirdetéseket fogalmaz meg és jelentet meg	F9 A képzéseket börtéken, rendezvényeken népszerűsíti, kínálja
	F1 Placutatóst végez	F2 Marketing tervet készít	F3 Kiválasztja a marketing csatornákat	F4 Direkt-maleket küld	F5 Reklámozza a képzést	F6 Oktatási katalógust, szórólapot készít			
G Szakmailag fejleszti magát	F10 Honlapon és egyéb felületeken meghirdeti a képzést	F11 Akciókat menedzsel	F12 Protokoll feladatokat lát el	F13 Kezeli az intézmény honlapját	F14 Kezeli az arculati elemeket				
	G1 Részt vesz értekezleteken, továbbképzéseken	G2 Tájékozódik a továbbképzési lehetőségekről	G3 Részt vesz szakmai konferenciákon, fórumokon	G4 Szakmai idegen nyelvet tanul	G5 Szakmai kapcsolatokat épít és tart fenn	G6 Szakmai ismeretét önképzés útján gyarapítja	G7 Szakirodalmat olvas	G8 Nyomon követi a jogszabályváltozásokat	
H Minőségügyi dokumentumokat kezel	H1 Minőségügyi tervet készít	H2 Részt vesz a minőségpolitika meghatározásában	H3 Részt vesz a tárgyi minőségcél meghatározásában	H4 Oktatói/Résztvevői elégedettséget mér, értékeli	H5 Önértékelést végez	H6 Vezeti a minőségügyi dokumentumokat			

53. táblázat
A felnőttoktató munkakör feladatprofilja

DACUM-táblázat – Felnőttoktató										
FELADAT-CSOPORTOK	FELADATOK									
A Oktatói tevékenységet végző	A1 Részt vesz a képzési igények felmérésében, képzési szükséglet meghatározásában	A2 Részt vesz az éves képzési terv összeállításában	A3 Képzési programot készít	A4 Előzetes tudásszint-felmérő eszközt készít, fejleszt	A5 Előzetes tudásszint mérés folytat	A6 Kiválasztja és alkalmazza a képzéshez illő oktatási módszert/módszereket (beleértve az atipikus okt. módszereket)	A7 Ismeri, kiválasztja és alkalmazza az oktatási eszközöket, segédanyagokat, taneszközöket (a taneszközök (a gyakorlati és az atipikus oktatási módszerekhez kapcsolódóan is)	A8 Előzetes tudást, munkatapasztalatokat figyelembe vesz a képzést illetően (módszer, eszköz, tananyag)	A9 Óravázlatot készít	
	A10 Tematikát készít	A11 Felkészül az órára	A12 Szakmai képzettségének megfelelően a képzés és adott modulok tudásanyagát rendszerezi	A13 Tananyagot tervez, fejleszt	A14 Taneszközöket fejleszt	A15 Csoportmunkához előkészíti a szükséges feladatokat, eszközöket	A15 Prezentációt készít	A17 Szemléltető eszközöket készít	A18 Gyakorlatot vezet	
	A19 Dolgozatot írat	A20 Házi és órai dolgozatokat javít, értékeli	A21 Szaktárgyi órát tart	A22 Tréninget tart	A23 Szükség esetén korrepetál	A24 IKT eszközöket alkalmaz	A25 Nyomon követi a képzésben résztvevők előrehaladását	A26 Résztvevői problémákat kezel, konfliktusokat old meg	A27 Közvetíti a szakma kultúráját és etikáját	

53. táblázat – folytatás
A felnőttképző munkakör feladatprofilja

B Kulcskompetenciákkal kapcsolatos feladatokat lát el	A28 Résztevői teljesítményt mér, értékeli, az eredményről visszajelzést ad	A29 Jelenléti ívet készít és vezet	A30 Haladási naplót készít és vezet	A31 Tutori tevékenységet végez	A32 Mentori tevékenységet végez	A33 Felnőttképzési szolgáltatásokat nyújt	A34 Vizsgál kapcsolatos feladatokat lát el	A35 Szakterületén közreműködik a szakmai és vizsgakövetelmények meghatározásában	
	B1 Felismeri, felméri a kulcskompetenciák meglétét, hiányát a résztvevőkben	B2 Tanulási képességet fejleszt	B3 Hiányzó kommunikációs képességeket segít pótolni, fejleszteni	B4 Segít elsajátítani, fejleszteni a szociális és állampolgári kompetenciákat	B5 Magatartásával, példaadásával erősíti, fejleszt a kulturális tudatosságot	B6 Erősíti, fejleszt a vállalkozói attitűdöt, az önmegvalósítás, önmegvalósítás folyamatát	B7 Egyéb, a szakterületének megfelelő kulcskompetenciát fejleszt (digitális, természet-tudományi)		
	C1 Kapcsolatot tart a képzésben résztvevőkkel személyesen, elektronikus formában	C2 Információt nyújt az érdeklődőknek és a képzésben résztvevőknek	C3 Kapcsolatot tart a fenntartóval/intézményvezetővel	C4 Kapcsolatot tart az oktatás-szervezővel	C5 Értekezleten részt vesz, beszámol	C6 Az oktatási módokhoz kapcsolódóan interaktív kapcsolatot tart a képzésben résztvevőkkel	C7 Visszajelzést ad a képzésben résztvevőknek	C8 Kapcsolatot tart más oktatókkal	C9 Résztevői elégedettséget mér fel
D Adminisztrációs tevékenységet végez	D1 Statisztikákat készít	D2 Statisztikai adatokat szolgáltat	D3 Fénymásol	D4 Nyomtat	D5 Archivál, selejtez	D6 Dokumentumokat irtat, irattároz	D7 Hivatalos levelezést folytat	D8 Személyi adatokat jogszabály szerint kezel	D9 Figyeli a pályázati lehetőségeket

	D10 Adatbázisokat kezel	D11 Dokumentációs tevékenységet végez	D12 Ismeri és alkalmazza az irodai szoftvereket	D13 Oktatáshoz szükséges anyagokat, eszközöket megrendeli	D14 Figyeli a pályázatok	D15 Részt vesz a pályázati adminisztrációban			
E Szakmailag fejleszti magát	E1 Részt vesz értekezleteken, továbbképzéseken	E2 Tájékozódik a továbbképzési lehetőségekről	E3 Szakmai idegen nyelvet tanul	E4 Szakmai kapcsolatokat épít és tart fenn	E5 Szakmai ismereteit önképzés útján gyarapítja	E6 Szakirodalmat olvas	E7 Nyomon követi a jogszabályváltozásokat	E8 Részt vesz szakmai konferenciákon, fórumokon	E9 Használja az internetet az anyaggyűjtéshez
F Részt vesz a minőségügyi tevékenységben	F1 Részt vesz a minőségügyi terv elkészítésében	F2 Részt vesz a minőségpolitika meghatározásában	F3 Részt vesz a tárgyi minőségcélok meghatározásában	F4 Hallgatói elégedettséget mér, értékeli	F5 Önértékelést végez	F6 Részt vesz a minőségügyi dokumentumok vezetésében			

Értelemszerűen az oktatási tevékenység feladatcsoport tartalmazza a legtöbb feladatot. A feladatprofilhoz kapcsolódik a 4.4. alfejezetben bemutatott tulajdonságprofil, amely azokat a szakmai, társas, módszer, személyes kompetenciákat tartalmazza, amelynek birtokában a felnőttoktató alkalmassá válik a professzió gyakorlására, felnőttoktatói munkakör betöltésére, a feladatprofilban rögzített tevékenységek ellátására (53. táblázat).

4.4. Felnőttoktatói kompetenciák

Az előzőekben leírt feladatoknak és szerepeknek megfelelően a felnőttoktatónak olyan komplex kompetenciakészlettel kell rendelkeznie, amely alkalmassá teszi a fentiekben megfogalmazott feladatok és a feladatok által determinált szerepek ellátására.

Jelen fejezet központi fogalma a kompetencia, így érdemes kitérni annak meghatározására. A kompetencia értelmezésével általában kettős kontextusban találkozunk. Egyrészt a köznyelvben hozzáértést, alkalmasságot, szakértelmet jelent. A tudományos definíciók ettől cizelláltabbak, de nem egységesek. A kompetencia fogalmát Noam Chomsky munkásságáig érdemes visszavezetni. Az egyik legnagyobb nyelvész professzor a kompetenciafogalmat elsősorban nyelvi kifejezőképességgel és a nyelvi teljesítménnyel kapcsolta össze. Chomsky (Chomsky 1957, 2003, 2004) alapvetően szembeállította a nyelvi rendszer ismeretét (ezt nevezve kompetenciának) és felhasználását (performanciának nevezve). Álláspontja szerint a tudás mindig nagyobb, mint amit az egyén meg tud valósítani belőle, továbbá a tudás elvont leírása még nem mondja meg, hogy azt milyen mechanizmusokkal használják fel a teljesítményekben. A nyelvi kompetencia és nyelvi performancia Chomsky-féle értelmezése a kiindulópontja Csapó Benő kompetencia értelmezésének: „a kompetencia esetében tehát pszichológiailag meghatározott rendszerről van szó, amikor a tanulás módjai, a fejlődés és a fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött sémákon alapulnak. A képességek, készségek sajátos rendszerbe szervezéséről van szó, amikor viszonylag kevés elemből az elemeknek nagyon változatos, nagyon sokféle kombinációja jöhet létre. A kompetencia fejlődése nagyrészt természetes módon, a környezettel való spontán interakció révén megy végbe” (Csapó 2004:52). A természetes tanulás könnyed és hatékony, nehéz viszont mesterségesen tanítani, azaz a természetes fejlődést jelentősen meggyorsítani. A kompetenciák tehát leginkább természetes interaktív módon elsajátítva alakulnak ki. Valamilyen szinten mindenki rendelkezik a fontosabb kompetenciákkal, vagyis ha egy egészséges pszichikumú egyén a környezetével megfelelő mennyiségű interakcióba lép, akkor ezeknek a kompetenciáknak kialakul valamilyen szintje. A kompetenciák fejlettségében azonban még mindig óriási különbségek lehetnek és itt

az interakciók minőségétől, gyakoriságától, mennyiségétől függ az, hogy végül is az adott kompetencia mennyire válik szervezett, alkalmazható hatékony rendszerre (Csapó 2002). A rendszerként felfogott kompetencia alrendszerei az általános képességek, elemei pedig az ismeretek, (műveleti) készségek, értékek (attitűdök) (Kálmán 2005). Nagy József szerint a kompetencia „...meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság, az alkalmasság döntések és kivitelezések által érvényesül, a döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer” (Nagy 2000:13). Könyvében részletesen bemutatja a kompetencia területeit (kognitív, szociális, személyes és speciális), amelyek működése jelentős szerepet játszik a személyiség fejlődésében. Nagy József kompetencia fogalmának fő eleme a képesség fejlődéséhez kötődik, a viselkedés és gondolkodás sajátosságait hangsúlyozza (Nagy 2000).

A rövid tudományos pályafutás után a kompetencia fogalmát is utolérte az, ami már sok más tudományos fogalommal is megtörtént, divattá vált. Így ma ezt a fogalmat is legalább két rétegben, két körben használják; az egyik az a fajta szaktudományos pszichológiai, kognitív pszichológiai értelmezés, amely következetesen végighaladt azon a gondolatmeneten, amit Chomsky javasolt. A tudományos közösség a pszichológiailag determinált pszichológiai elvek dominanciájával megszerveződő tudást tekinti kompetenciának. A másik oldalon látjuk a kifejezés parttalan alkalmazását. Ma már divat lett minden kognitív, sőt szinte bármilyen pszichológiai jelenséget kompetenciának nevezni. Nem kifogásolható, hogy a laikus használat felkapta ezt a fogalmat, valamint az sem, hogy egy kicsit más jelentésben használja, mint a szakemberek. Kíváncsú lenne azonban, hogy a szakemberek kitarthatnak a terminus technikus mellett és főképpen ne forduljon elő csúsztatás szakszövegekben való használatában. Az én felfogásomhoz a Nagy József általi definíció áll a legközelebb, eszerint a kompetenciát úgy értelmezem, mint a gyakorlatban hasznosítható tudást a működtetéséhez szükséges motivációs háttérrel.

Míg a tanári kompetenciák vizsgálata több szempontrendszer szerint is – jellemzően pedagógiai aspektusból – már megtörtént (Falus 2001; Nagy 2000; Hunter 1976; Kron 1997), addig a felnőttoktató kompetenciáival a hazai szakirodalom andragógiai megközelítésből mindeddig keveset foglalkozott leszámítva néhány jelentősebb tanulmányt (v.ö. Kálmán, 2005; Kraiciné 2003; Kraiciné-T. Kiss 2004; Kraiciné 2006; Henczi 2008).

A tanári kompetenciák európai szintű vizsgálata az utóbbi két évtizedben került előtérbe. Ennek egyik oka, hogy kutatások során egyértelművé vált a tanári munka minősége és a tanulás eredményessége közötti összefüggés (Halász 2005). A családi háttér után a tanár munkája a legmeghatározóbb a tanulás eredményességének tekintetében. Emellett egyre inkább megjelennek a tanár munkájával kapcsolatban is értelmezhető új elvárások: nem tantárgyspecifikus kompetenciák, új értékelési

rendszerek, tanárképzési modellek stb. Ezek a folyamatok szintén hangsúlyozzák a tanári kompetenciák szerepét.

Felmerülhet a kérdés, hogy ha a pedagógus kompetenciáit már több strukturális megközelítésben is definiálták, miért kell a felnőttoktató kompetenciakészletével külön foglalkozni? Indokolt-e a közoktatásban dolgozó tanár és a felnőttoktatásban dolgozó tanár megkülönböztetése? A pedagógus tanár és az andragógus tanár megkülönböztetése indokolt. A magyarázat a tanított célcsoportok jellemzőinek különbözősége.⁶ A felnőttek heterogén életkori sajátosságai, eltérő tanulási motivációi, a korábbi ismeretei, élettapasztalatai szükségessé teszik, hogy a felnőttekkel más módszerekkel, eszközökkel, felkészültséggel foglalkozzunk, mint a sokkal inkább homogén csoportot alkotó gyermekekkel.

A pedagógus és az andragógus kompetenciái között vannak átfedések, melyek elsősorban a formális oktatás zárt jellegéből, illetve az iskolarendszerben szükséges szakmai és tárgyi tudáselemek azonosságából erednek. (Nyilvánvaló, hogy egy rendeskorúakat és egy felnőtteket tanító matematika- vagy magyartanárnak is ugyanolyan szaktárgyi ismeretekre van szüksége, ugyanarra az érettségi vizsgára készíti fel tanulóit, és ugyanabban a törvényi szabályrendszerben kell működnie).

Mivel a felnőttoktató domináns jellemzője a naponta változó szerepegyüttes, kompetenciáinak általános érvényű meghatározása lehetetlen vállalkozás. A felnőttoktató különböző szerepei, a hozzá tartozó feladatok és az azok ellátásához szükséges kompetenciák állandó változásban vannak.

A pedagógusi és felnőttoktatói munka végzéséhez szükséges kompetenciák között nem lehet éles határvonalat húzni. Csoma szerint a tanítói, tanári és a felnőttoktatói munka – különbségeik tagadása nélkül – egylényegű mesterségként írhatók le. Mindegyik szakszerű tudást igényel annak érdekében, hogy kezdeményezze, irányítsa, szabályozza, segítse a tanítványok gondolkodási-cselekvési tevékenységét. A felnőttoktató emberi kapcsolatok közegében munkálkodik, a tanítási folyamat során ismereteket, tudást közvetít; kompetenciákat fejleszt, példát mutat, gondolkodásra serkent, cselekedtet stb. Céljai megvalósítását a verbális, nonverbális és metakommunikációs tevékenységén keresztül tudja elérni (Csoma 2003). A pedagógus és a felnőttoktató kompetenciái közötti különbségek a kompetenciák minőségében ragadhatóak meg, például ahogyan az oktató konfliktusokat old meg, a tanulókkal kommunikál, ahogyan kapcsolatot tart velük. A felnőttoktatásban a pedagógiában megszokott alá-fölérendeltségi viszonyt ideális esetben mel-

6 A különbségek legfőbb oka az életkori sajátosságokban, többek között a felnőttek eltérő tanulási motivációjában és korábbi ismereteire, élettapasztalatára való támaszkodásában keresendő. Az egyik legfontosabb tényező a rendelkezésre álló szabadidő. A felnőtt önkéntesen tanul, a tanulási folyamatban meghatározó a motiváció szerepe. Adott cél elérésének érdekében tanul, felhasználja korábbi tanulási-, élet- és munkatapasztalatait. A felnőttet a rendeskorúaktól eltérő időszervezeti sajátosságok jellemzik.

lérendeltség, azaz partnerviszony váltja fel; az oktató felnőtt tanulókkal dolgozik együtt, akiket egyenrangúként kezel különböző szituációkban: elismeri, és a tanítási–tanulási folyamatba beépíti előzetes tapasztalataikat. A tanár és a felnőtt diákok között kétirányú kommunikáció, tapasztalatcsere zajlik.

Bajusz Klára a felnőttoktató kompetenciáit elsősorban a felnőtt tanár – felnőtt diák kapcsolat kontextusában értelmezi, és megjegyzi, hogy a felnőttoktató kompetenciái – jellegükből adódóan – elméleti és gyakorlati elemekből állnak, melyek elsajátítására és fejlesztésére a jelenlegi képzési struktúra sajátosságai miatt nagyobbrészt a felnőttoktatói praxis során nyílik lehetőség (Bajusz 2006). Bajusz öt kompetenciacsoportha sorolja a felnőttoktatók kompetenciáit:

- Szakmai kompetenciák, amelyek a szaktudást jelentik
- Andragógiai kompetenciák, amelybe a releváns andragógiai ismeretek, a tananyagtervezési és szervezési ismeretek tartoznak
- Szociális kompetenciák, amelyek birtokában a felnőttoktató képes megérteni, átérezni a felnőtt diák tanulással kapcsolatos gondjait és nehézségeit illetve szükség szerint segíteni tud ezek megoldásában
- Technológiai kompetenciák, amelyek a XXI. században elengedhetetlen információs és kommunikációs technológiák ismeretét jelentik
- Kommunikációs kompetenciák, amelyek képessé teszik a tanárt arra, hogy párbeszédet folytasson és együttműködjön más oktatókkal, képző intézményekkel, társadalmi és szakmai szervezetekkel, munkáltatókkal, döntéshozókkal (Bajusz 2006:35).

Bajusz kiemeli, hogy az „iskolarendszerű felnőttoktatásban tanítók szakmai és andragógiai kompetenciái között kiemelt helyen kell, hogy szerepeljen a tanulás tanításának képessége is. A második esély iskoláiban tanuló felnőttek jelentős részének előzetes kudarcai háttérében a tanulási képességek hiánya áll. Ha a tanár nem képes hatékonyan és tudatosan fejleszteni ezeket a képességeket, könnyen lehet, hogy a felnőtt erős motivációi és támogató környezete ellenére sem lesz képes megfelelően teljesíteni. Az újabb lemorzsolódás eredménye pedig az lehet, hogy a társadalom elveszít egy újabb, a tanulás értelmében csalódott felnőttet”. (Bajusz 2006:36)

Setényi János a felnőttoktatók munkájából kiindulva az alábbi kompetenciákat tartja meghatározónak:

- Képes bemeneti diagnózisra (mérés, kompetenciamérés) a későbbi hozzáadott érték kimutatása érdekében;
- Képes egy adott curriculum tanulóbarát átdolgozására (modulok, kreditek, önellenőrzés, ismétlő szakaszok, gyakorlatok, projektek);
- Adott esetben képes érvényes és megvalósítható tréning módszerek alkalmazására (csoportmunka és egyéni munka kombinálása);

- Képes tanulástámogató rendszerek alkalmazására (PC, internet, adatbázisok, feladatbankok);
- Képes a tanulói tudás egyéni értékelésére;
- Tájékozott a munkaerő-piaci mozgásokat segítő intézmények világában, képes alapfokú pályaaorientációs tanácsadásra (Setényi 2009)

Vidékiné a következő ismereteket, képességeket, készségeket tartja elengedhetetlennek minden felnőttoktató számára:

- Szakterületi, illetve szaktárgyi ismeretek
- Andragógiai ismeretek, úgymint a felnőttkori tanulás sajátosságainak ismerete, a tanulási folyamat megtervezésének, megszervezésének és irányításának képessége, a hatékony – egyéni igényekhez alkalmazkodó – tanítási módszerek alkalmazásának képessége
- Szakmai ismeretek, pl. a saját tanári tevékenység reflektív értékelésének képességei, szakmai továbbfejlődés képessége
- Szociális kompetenciák: tolerancia, empátia, együttműködés
- Kommunikációs kompetenciák: hatékony kommunikáció a tanulókkal
- Információs és kommunikációs technológia ismerete, amely elsősorban az IKT-eszközök önálló ismeretszerzésben történő alkalmazásához való segítségnyújtás képességét jelenti. (Vidékiné 2009:438)

Henczi Lajos kutatásai során arra a meggyőződésre jutott, hogy öt klaszterbe sorolt kompetenciákból álló modell fejezi ki legjobban a különböző professziók gyakorlásához szükséges speciális kompetenciákat. Az öt klaszterből négy a cselekvés irányultsága szerint alakítható ki: munkavégzés; autonóm tanulás; alkalmazkodás; innováció. Az ötödik csoportba a kulcskompetenciák tartoznak, amelyek a többi klaszterbe tartozó kompetenciák gyakorlásához is nélkülözhetetlen elemek. Henczi kutatásának alanyai – a kompetenciák fontosságának számtani átlagai alapján – az együttműködést, rugalmasságot, az előzetes tudást, valamint a reflektálást tartották a legfontosabb tulajdonságprofil kompetenciának a felnőttoktatók számára (Henczi 2008).

Összevetve és felhasználva a korábban említett szerzők kompetencia-felfogásait is, elkészült a felnőttoktató szakma – korábban már ismertetett – DACUM-módszerrel történő munkakörelemzése. A feladatprofil validálását követően kezdődött a tényleges fejlesztő munka, azaz a felnőttoktatói szakma kompetencia-profiljának kidolgozása. Ez utána visszavezetett a képzésre és a modulok megtervezésére; azaz az andragógia alap és mester szak, illetve az andragógus-tanár mester szak curriculumának felülvizsgálatára, fejlesztésére. A foglalkozás kompetenciaprofilja egyfelől a foglalkozás tevékenységi feladatainak, produktumainak, másfelől a személy e feladatok ellátásához elvárt tulajdonságainak (alkalmazott is-

mereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek stb.) rendezett összessége.

Az így kapott eredmények alapján elkészült egy lehetséges felnőttoktatói kompetencialista. A tulajdonságkompetenciák a foglalkozási kompetenciák Európában általánosan elfogadott rendszere szerint tagolódnak, azaz a szakmai, módszer (gondolkodási, probléma-megoldási és munkamódszerbeli készségek), társas (együttműködési, kommunikációs és konfliktuskezelési készségek) és személyes kompetenciák (adottságok és személyiségjellemzők) rendszerében, kiegészítve az andragógiai kompetenciákkal.

A cél azon kompetenciák meghatározása volt, amelyek kiemelten szükségesek a felnőttoktatói szakma feladatainak ellátásához. Feltételezhető, hogy a képzésig eljutók megelőző tanulmányaik és élettapasztalataik alapján már rendelkeznek a kompetenciák egy olyan „átlagos” szintjével, amelyre – szakmájától függetlenül – minden embernek szüksége van a munka világában való boldoguláshoz. A fejlesztés célja tehát kizárólag a szakma-specifikus kompetenciák kiválogatása volt. Szakma specifikusnak az a kompetencia tekinthető, amely elengedhetetlen a felnőttekkel való képzési célú foglalkozás valamely fő feladatának ellátásához, és fejlettsége nagy mértékben befolyásolja a felnőttoktató teljesítményét, eredményességét. Csak azok a kompetenciák szerepelnek a listában, amelyek a felnőttoktatói munkakör feladatainak elvégzéséhez kiemelt fontosságúak, azaz a sikeres munkavégzés szempontjából az átlagostól magasabb szinten szükségesek.

Mivel a kompetencia az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek és személyiségbeli szabályozó komponensek együtteséből állítható össze, ennek köszönhetően az egyén képes lesz egy meghatározott munka- vagy közösségi feladat eredményes teljesítésére, illetve következetes és építő életvitel folytatására. Lényeges annak kiemelése, hogy – a szakirodalomban széles körben hangoztatott kompetencia-felfogással szemben – a kompetencia nem csak az ismeretek alkalmazását, hanem a személyiségbeli sajátosságok cselekvés közben történő megnyilvánulását is magában foglalja.

A *szakmai kompetenciák* közül a legfontosabb, hogy az oktató az adott szakmai területen elmélyült és naprakész ismeretekkel rendelkezzen, és képes legyen a szakma kultúrájának, etikájának közvetítésére is. Az *andragógiai kompetenciák* körében elengedhetetlen a felnőttkori tanulás sajátosságainak, a tanulási képesség és kompetencia fejlesztés technikáinak ismerete, a felnőttképzésben hatékonyan alkalmazható módszertár birtoklása és alkalmazni tudása, a képzésben résztvevők előzetes tudásának felmérése, a felnőtt tanuló önismeretének elősegítése, önbizalmának növelése. A felnőttképzési intézmények minőségbiztosítási követelményeinek szigorodása, a „képzési piac” elvárásainak változásai és a megrendelők igényeinek növekedése is egyre karakterisztikusabbá teszi azt a követelményt, hogy a felnőttoktató a szakismereteken kívül biztos felnőttképzési módszertani ismeret-

tekkel és jártassággal is rendelkezzen, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy az oktatott ismeretanyagot a felnőttkorban tanulók összetételének megfelelő legjobb módszerválasztással legeredményesebben tudja oktatni. A felnőttek tanulás–tanításának sikerességét alapvetően befolyásolja a felnőttoktatásra jellemző módszerek és eljárások megfelelő alkalmazása.

A felnőttek oktatásának feltételeként szabott szakmai felkészültségen és andragógiai kompetenciákon kívül a felnőttoktatók legfontosabb társas kompetenciája a kommunikációs készség. Sz. Molnár szerint „a felnőttoktatót tanítványaikkal való kapcsolatukban nem a tökélyre törekvés és a mind több és több készség fejlesztése teszi eredményessé, hanem a kommunikációs és interaktív kompetenciára alapozott szakmai professzionalitás” (Sz. Molnár 2009:113). A *személyes kompetenciák* közül a rugalmasságot és az alkalmazkodóképességet érdemes kiemelni, amely hozzásegít ahhoz, hogy szerepeiket a gyorsan változó világ kihívásának megfelelően, az érdekelt felek igényeinek változásaihoz igazítva rugalmasan és gyorsan tudják változtatni. Cserné szerint a fenti két tulajdonság a felnőttképző legfontosabb személyiségjegyei közé tartozik. Ha nem rendelkezik az oktatásra vállalkozó személy ezekkel a jellemzőkkel, igen sok nehézséggel fogja szembetalálni magát (Cserné 2001:37).

Az 54. táblázat az andragógiai kompetenciák túlsúlyát mutatja. A felnőttképzés elégséges feltételeként szabott szakmai felkészültségen és andragógiai kompetenciákon túl elengedhetetlen a felsorolt módszer, társas és személyes kompetenciák megléte. A felnőttoktató ezen kompetenciák birtoklása nélkül is képes felnőttet tanítani, de nem válik professzionális felnőttoktatóvá.

Végignézve az 54. számú táblázat listáján, könnyű megérteni a felnőttoktatók rendszeres továbbképzése melletti elkötelezettséget, és kijelölhetők a felnőttoktatók képzési/továbbképzési rendszerének tartalmi elemei. A felsorolt kompetenciák nem statikusak, a legújabb szaktárgyi, módszertani, kommunikációs, információs

54. táblázat
A felnőttoktatók kompetencialeltára

Szakmai	Andragógiai	Társas	Módszer	Személyes
Kompetenciák				
Szakértelem (szakmai területén elmélyült és napra- kész ismeretek)	Általános andragógiai ismeretek	Kapcsolatteremtő és kapcsolatfenntartó készség	Teljesítményértékelés és tanulói önértéke- lés előmozdításának képesége	Elhivatottság, elkötelezettség
Előadások, gyakorlati foglalkozások, tré- ningek megtartása, vezetése	A tanulói igények fel- tárása és elemzése	Meggyőző készség	Kreativitás, ötletgaz- dagság	Kulturált megjelenés és viselkedés

Elmélet és gyakorlat megfelelő arányának biztosítása	A felnőttkori tanulás sajátosságainak az ismerete és a felnőttek lélektanának megértése	Empatikus készség	Önreflexió és kritikus gondolkodás	Felelősségtudat
A szakma kultúrájának és etikájának közvetítése	Kompetenciák ismerete, kompetenciafejlesztés technikáinak ismerete és alkalmazása, kompetencia alapú képzés sajátosságainak ismerete	Segítőkézség	Információgyűjtés és -feldolgozás képessége	Alkalmazkodóképesség
A szakma iránti elhivatottság erősítése	Curriculum tervezési ismeretek	Motiváló készség	Fejlődőképesség, önfejlesztés, önképzés képessége, professzionálisra törekvés	Lelkesedés
A szakmai önképzés elősegítése	Tanulási képesség fejlesztésének technikái	Hatékony kommunikációs készség	Tervezés	Megbízhatóság
A felnőttképzés és a felnőttkori tanulás módszereinek ismerete	Atipikus tanulási formák ismerete és alkalmazása	Konfliktuskezelő készség	Szervezés	Önállóság
IKT-ismeretek és azok alkalmazása a tanulási–tanítási folyamat eredményessége érdekében	A képzésben résztvevők előzetes tudásának felmérése és figyelembevétele	Együttműködési készség	A tanulók igényeihez igazodó tanulási környezet kialakítása	Rugalmasság
Oktatástechnikai eszközök készségszintű használata	A képzésben résztvevőkkel partneri viszony kialakítása		A tanítási eredményesség önértékelésére való képesség	Nyitottság
Tanulói teljesítményértékelés módszereinek ismerete és hatékony alkalmazása	Célok, követelmények egyértelmű, világos, reális megfogalmazása			Humorérzék
	A képzésben résztvevők önismeretének elősegítése, önbizalmának növelése			
	Tudásszint- és kompetenciamérés elméleti-gyakorlati ismeretei			
	Felnőttképzési szolgáltatások nyújtásának technikái			

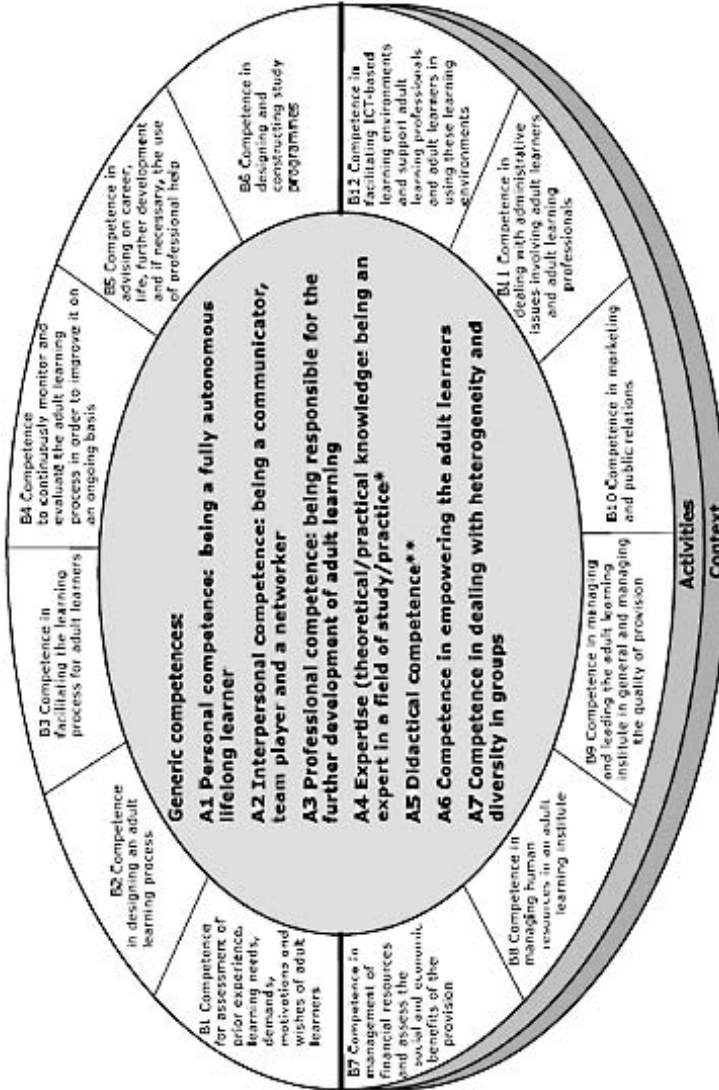
technológiai stb. ismeretek egyszeri elsajátítása nem elegendő, az ily módon megszerzett ismereteket és az ismeretek alkalmazásához a kompetenciákat folyamatosan fejleszteni szükséges és integrálni kell a napi munkába.

A felnőttoktatási kompetencia kérdéskörében tett vizsgálódásaink azért is relevánsak, mert az európai oktatáspolitikai szorgalmazza a felnőttkori tanulás biztosításához szükséges szakszemélyzet (adult learning staff) kompetenciáinak közös európai keretrendszerének meghatározását. Ennek alapja lehet az a kutatás, amelyet az Európai Bizottság felkérésére végzett a hollandiai Research voos Beleid kutatócsoport, amely meghatározta a felnőttoktatási kompetenciák körét és az azokhoz tartozó cselekvéseket. A kutatócsoport a kompetencián a „tudás, készségek, attitűdök összességét érti, amely valamely sajátos, egyedi vagy komplex feladat adott helyzetben történő eredményes elvégzéséhez szükséges” (Buiskool–Broek–Lakerveld–Zarifis–Osborne 2010:10) A kutatócsoport meghatározta a felnőttképzési szakemberek kulcskompetenciáit a tevékenység és a környezet kontextusában. A kompetenciamátrix általános és speciális kompetenciákat tartalmaz (22. ábra).

Az általános kompetenciák azok, amelyekkel minden felnőttképzési szakembernek rendelkeznie kell. A hét általános kompetenciaterület közül az első három inkább a professzióval összefüggő területeket öleli fel, míg az utolsó négy inkább a pedagógiai/andragógiai, módszertani kompetenciákra fókuszál (22. ábra).

- A.1. Személyes kompetencia: reflektálás a saját gyakorlatra, tanulásra, fejlődésre. A felnőttképzési szakember maga is legyen élethosszig tanuló személy
- A.2. Interperszonális kompetencia: kommunikáció és együttműködés a felnőtt tanulóval, a kollégákkal és más érdekelt felekkel. A felnőttképzési szakember legyen képes a hatékony kommunikációra és a csapatmunkára.
- A.3. Szakmai kompetencia: A felnőttképzési szakember érezzen felelősséget a felnőttek tanulásáért, a felnőttképzési intézményért, a felnőttképzési szektorért, a szakmáért, a társadalomért, a felnőttkori tanulás továbbfejlesztéséért
- A.4. Szakértői kompetencia: elméleti és gyakorlati tudás. A felnőttképzési szakember legyen szakértője a szakmaterületének
- A.5. Didaktikai kompetencia: a felnőttképzési szakember legyen képes különböző tanulási módszerek, stílusok és technikák alkalmazására. Rendelkezzen változatos módszer és eszköz kultúrával és ezeket alkalmazza a felnőttekkel való oktatási célú foglalkozásban.
- A.6. Motiváló készség: a felnőttképzési szakember legyen képes fejleszteni a felnőtt tanulókat és ösztönözni az önálló tanulásra és önálló kompetencia fejlesztésre.
- A.7. Heterogén összetételű csoportokkal való foglalkozás képessége: a felnőttképzési szakember legyen képes eredményesen foglalkozni különböző háttérű, tanulási szükségletű, motivációjú, előzetes tudással és gyakorlattal rendelkező felnőtt csoportokkal. (Buiskool–Broek–Lakerveld–Zarifis–Osborne 2010:12)

22. ábra
A felnőttképzési szakemberek kulcskompetenciái



Forrás: Buiskool–Broek–Lakerveld–Zarifis–Osborne 2010:11

A speciális kompetenciák azok, amelyek különböző munkaterületekkel foglalkozó szakembereknek szükségesek. Ezekre nem minden felnőttképzési szakembernek van szüksége. Az első 6 kompetencia azoknak szükséges, akik a tanulási folyamat közvetlen résztvevői, mint például az oktatók és tanácsadók. A 7–12. kompetenciák a tanulási folyamat támogatását végző szakembereknek kellenek, mint például az intézményvezetők és az adminisztratív személyzet (22. ábra).

- B1) Az előzetes tudás és kompetenciák, a tanulói szükségletek, igények, motivációk és elvárások felmérésének képessége
- B2) A tanulási folyamat megtervezésének képessége, azaz a megfelelő tanulási stílus, módszer és tartalom kiválasztása
- B3) A tanulási folyamat segítésének képessége, azaz a felnőttoktató képes legyen a tudás megszerzésének, elsajátításának támogatására, motiválja a felnőtt tanulókat az önálló tanulásra, az önfejlesztésre
- B4) A tanulási folyamat értékelésének képessége: a felnőttoktató tudja folyamatosan ellenőrizni és értékelni a tanulási folyamatot ennek javítása érdekében
- B5) A tanácsadás képessége: a felnőttoktató legyen képes karriertanácsadásra, életviteli tanácsadásra, és amennyiben szükséges, tudjon segíteni abban, hogy a felnőtt kihez, mely intézményhez fordulhat speciális problémáival
- B6) Programfejlesztés képessége: a felnőttoktató legyen képes képzési programok tervezésére és fejlesztésére
- B7) Pénzügyi felelősség: a felnőttképzési szakember legyen képes biztosítani a szükséges pénzügyi erőforrásokat és felmérni a szolgáltatások társadalmi és gazdasági hasznát
- B8) Emberi erőforrás menedzsment: a felnőttképzési szakember legyen képes biztosítani a felnőttképzési intézmény működéséhez szükséges emberi erőforrás allokációt
- B9) Általános menedzsment: a felnőttképzési szakember legyen képes menedzselni és vezetni a felnőttképzési intézmény folyamatait és a biztosítani a szolgáltatások folyamatosan magas minőségét
- B10) Intézmény támogatása: a felnőttképzési szakember legyen képes hatékonyan elérni a célcsoportot és megfelelő marketing és PR-eszközökkel és kapcsolatokkal támogatni az intézményt
- B11) Az adminisztratív folyamatok támogatása: a felnőttképzési szakember legyen képes az adminisztratív kérdésekkel megfelelően foglalkozni és folyamatosan informálni a felnőtt tanulókat és a felnőttoktatókat
- B12) IKT támogatás: a felnőttképzési szakember legyen képes az IKT-alapú tanulási környezet támogatására és segítse mind a felnőttoktatókat, mind a felnőtt tanulókat ezen tanulási környezet használatában (Buiskool–Broek–Lakerveld–Zarifis–Osborne 2010:12-13.)

A Research voos Beleid kutatócsoport által felállított kompetencia mátrix több ponton korrelál a saját magunk által meghatározott kompetencialeltárral. Bizonyos tehát, hogy meg lehet határozni egy olyan kompetenciakészletet, amelyre minden felnőttoktatónak szüksége van az eredményes munkavégzéshez, és amelyek teljes hiánya megghiúsítja a sikeres munkavégzést. Amennyiben az elkészült kompetencialista találkozik más szakemberek egyetértésével, akkor kiindulópontja lehet egy felnőttoktatók kompetenciafejlesztésére irányuló képzés/tréning tartalomfejlesztésének. Ennek során olyan moduláris, részben rugalmas tanulással (távoktatás, e-tanulás) is megszerezhető tartalmi elemek felépítésére kerülhet sor, melyet a felnőttképzés körül szerveződő szakmai szervezetek és érdekképviseletek hitelesíthetnének. Mielőtt javaslatot tennénk a felnőttoktatók továbbképzésének tartalmára tekintsük át, hogyan alakult Magyarországon a felnőttképzési szakemberek formális képzése az elmúlt évtizedekben és hogyan alakul ma.

4.5. A felnőttoktatás és -képzés szakembereinek képzési rendszere

Az andragógus hivatás professzionalizálódása, a szakmai képzés szükségessége

A felsőoktatásban kevés olyan képzés van, amely történetében olyan hosszú múltra tekint vissza, mint a népművelő–művelődésszervező–andragógusképzés. A többszörösen átalakuló, folyamatosan változó névvel és képzési struktúrával működő képzések a kulturális és felnőttképzési szakemberképzést hivatottak szolgálni. Képzésük az elmúlt 50 évben számtalanszor került a társadalmi és a szakmai érdeklődés középpontjába, valamint az éppen aktuális oktatáspolitikai látókörébe. A képzés körüli szakmai és politikai viták ma sem jutottak nyugvópontra.

A felnőttoktatási/felnőttképzési szakemberek képzése a magyar felsőoktatásban a népművelő képzéssel intézményesült 1956-tól a Kossuth Lajos Tudományegyetemen (ma Debreceni Egyetem) Durkó Mátyás professzor vezetésével. 1961-től Maróti Andor szakmai irányításával már az Eötvös Loránd Tudományegyetemen is folyt ilyen jellegű képzés, amely az 1992-ben elvégzett tantervi modernizációval, a képzés tartalmának korszerűsítése alapján a főiskolai szinten művelődésszervező, egyetemi szinten művelődési és felnőttképzési menedzser elnevezésű képzésre változott. Az egyetemi szintű szakemberképzés a Kossuth Lajos Tudományegyetemen és a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen művelődési és felnőttképzési menedzser szak keretében folyt. A rendszerváltást követően a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény a duális felsőoktatási rendszerben a képzés tartalma és irányultsága szerint főiskolai és egyetemi szintű végzettséget adó képzéseket különböztetett meg. A felsőoktatási törvény a végzettség és szakképzettség szakmai kö-

vetelményeit meghatározó alapvető dokumentumként határozta meg a képesítési követelményeket. A képzések országos akkreditációjának eredményeképpen azonban a művelődési és felnőttképzési menedzser szakra utoljára 2001 szeptemberében lehetett felvenni hallgatókat. A bölcsészettudományi és egyes társadalomtudományi szakokról megjelent 129/2001. (VII. 13.) kormányrendelet nem új szakokat tartalmazott, hanem a felsőoktatási képzés tényleges gyakorlatának legfontosabb, valamennyi képzési helyen, képzési formában elvárt követelményeit írta le. Az akkreditáció nyomán 2002 szeptemberétől a szak elnevezése művelődésszervezőre változott mind a főiskolai, mind pedig az egyetemi szinten. Megváltoztak a képesítési követelmények is, amely nyomán a képzési tartalom is szűkült, hiszen kikerült a megnevezésből a felnőttképzési és a menedzser kifejezés. Ez azt is jelentette, hogy a felnőttképzési és menedzsent stúdiumok aránya csökkent. A művelődésszervező szak nappali tagozaton csak szakpárban volt felvehető. Levelező tagozaton, főiskolai szinten 6 féléves egyszakos művelődésszervező képzés folyt, egyetemi szinten pedig csak kiegészítő szakként funkcionált. A szakma nehezen élte meg az – általuk negatív irányúnak minősített – változást. A művelődésszervező képzés célja olyan kultúraközvetítő szakemberek képzése, akik rendelkeznek a kultúraközvetítés általános ismereteivel, illetve olyan elméleti és gyakorlati ismeretekkel, amelyek alkalmassá teszik őket a közművelődés szakirányú feladatainak ellátására. A művelődésszervező képzés alapozó és törzsképzésből, valamint szakmai gyakorlatból állt. Az alapképzéshez úgynevezett betétlapos szakképzéseket, szakirányokat indíthattak az intézmények. Ilyen szakirányok voltak például a menedzser, rendezvényszervezés, média, andragógia, nonprofit menedzser, PR-kommunikációs menedzser.

A művelődésszervező képzés mellett – a későbbi andragógia szak alapját adó – munkavállalási tanácsadó és a főiskolai szintű személyügyi szervező, illetve az egyetemi szintű humánszervező képzés is nagy népszerűségnek örvendett. A munkavállalási tanácsadó szakot a – Munkaügyi Minisztérium 1992. évi pályázaton eredményesen szereplő – Gödöllői Agrártudományi Egyetem (ma Szent István Egyetem) alapította. A személyügyi szervező–humánszervező szakok létesítésére a Magyar Tudományos Akadémia elnökének 55.140/1992. számon megküldött támogató véleménye, az akkori művelődési és közoktatási miniszter 56.399/1992. XIII. számú, 1992. szeptember 1-jei hatályú határozata alapján, kétlépcsős képzés keretében került sor, ennek következtében egyetemi szintű humán szervező és ennek első lépcsőjeként főiskolai szintű személyügyi szervező szakon indult képzés a Janus Pannonius Tudományegyetemen⁷ (Cserné 2006:6).

2006 fordulópontot hozott a képzés történetében. A bolognai folyamat következtében radikálisan átalakult a korábbi szakok struktúrája. Megszűntek a hagyomá-

7 Ma Pécsi Tudományegyetem

nyos kultúráközvetítő szakok, helyettük a felsőoktatási intézmények konzorciumi összefogásából született egy új alapszak: az *andragógia*. A szakon diplomát szerző hallgatók andragógus végzettséget kapnak. Az andragógia szak metodikájában megőrzött több korábban megszüntetett szakot, amelyek nem maradhattak önállóak a felsőoktatás átalakuló folyamatában. Mindegyik korábbi önálló – 2006-tól az andragógia szakban egyesülő – szak közös jellemzője volt, hogy tartalmában hangsúlyosan megjelentek andragógiai problémák. Ezek voltak a személyügyi szervező, a munkavállalási tanácsadó és a művelődésszervező szakok, ezért logikus volt az a törekvés, hogy az andragógia alapszak szakirányaként létezzenek tovább. Ugyanakkor az andragógia alapszak létesítésekor létrejött egy negyedik szakirány is, nevezetesen a felnőttképzési szervező, ami új lehetőséget kínál a felnőttképzési piacon elhelyezkedni kívánók számára (Cserné 2010:60).

A 2006 előtt született tanulmányok hangsúlyosan foglalkoztak azzal a problémával, hogy a felsőoktatási intézmények képzési kínálatában nincs jelen a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek képzésére irányuló curriculum, a korábbi művelődésszervező, humánszervező, művelődési és felnőttképzési menedzser szakokon csak andragógiai stúdiumokról lehetett beszélni. A szakma örömmel fogadta a hiányolt kodifikáció megjelenését a felsőoktatási alap- és mesterszakok között. Az andragógia⁸ önálló tudománnyá válásának folyamatában jelentős mérföldkövet jelentett az andragógia alapszak megalapítása és elindítása 2006-ban, melyet két évvel később az andragógia és az andragógus tanár mesterszakok követtek.

A felnőttképzésben érdekelt szakemberek képzésére 2006 óta a felsőoktatás három szintjén⁹ van lehetőség. A tudományterület doktori képzése egyelőre még hiányzik (23. ábra). A felsőfokú szakképzés¹⁰ szintjén 2013-ig: képzési szakasz-

8 Az andragógia a felnőttnevelés tudománya, a felnőttek nevelésének-önnevelésének, tanításának, önképzésének alapelveit összefoglaló elmélet és a hozzá kapcsolódó gyakorlat. A felnőttnevelés társadalmi funkcióival, a felnőtt korosztály iskolai és iskolán kívüli képzésének cél- és feladatrendszerével, a felnőttek tanulásának-tanításának eszközeivel és módszereivel foglalkozik (Zrinszky 1996:120-121.). A felnőttnevelés a felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztése formális vagy non-formális keretek között (Benedek-Csoma-Harangi 2002:172). Az andragógiai kifejezetést Alexander Kapp német középiskolai tanár alkotta meg 1833-ban. Utána sokáig feledésbe merült a kifejezés. Németországban 1957-ben Franz Pöggeler tudományelméletileg is feltárta az andragógia pedagógiától eltérő sajátos vonásait. Amerikában Malcolm Knowles az 1970-ben, A felnőttoktatás korszerű gyakorlatáról szóló könyvében határozottan szembeállította a pedagógiát és az andragógiát, és kimutatta az utóbbinak a pedagógiától eltérő sajátosságait. Magyarországon Durkó Máttyás nevéhez fűződik az andragógia tudományának bevezetése, intenzív művelése. (v.ö. Zrinszky 1996).

9 Felsőfokú szakképzés (2013-tól felsőoktatási szakképzés), alapképzés, mesterképzés

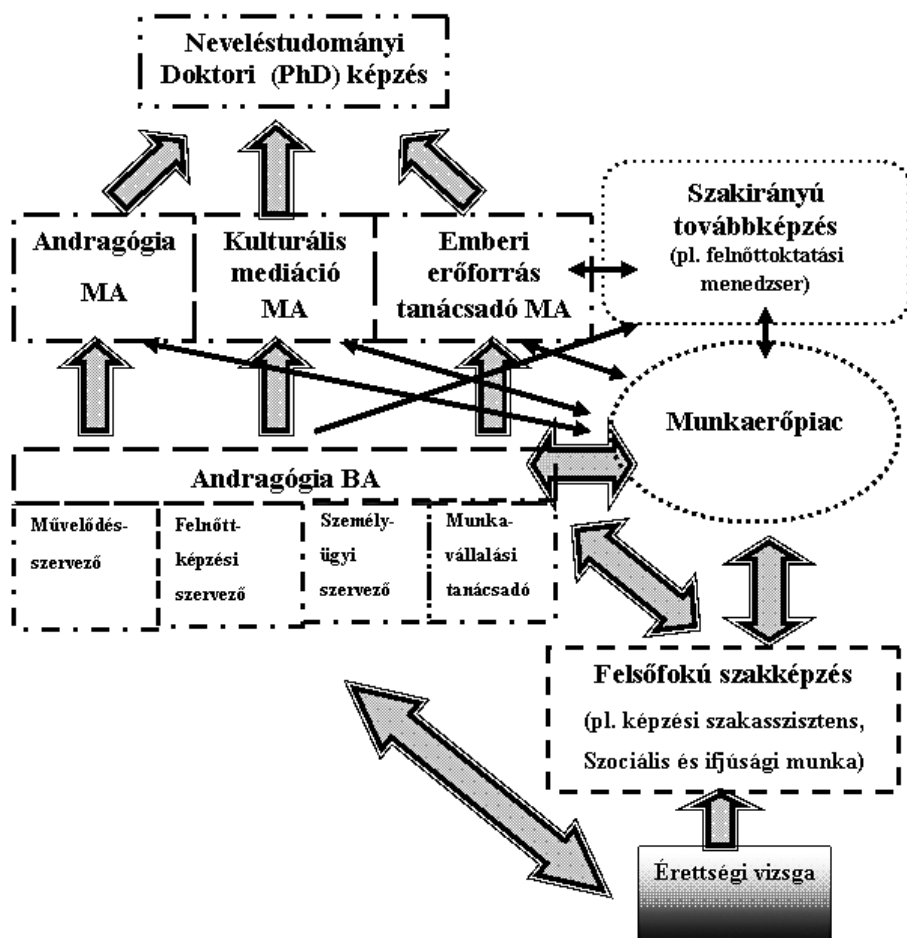
10 A felsőfokú szakképzés (FSZ) olyan felsőoktatási intézmények által hallgatói – valamint felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolák által tanulói – jogviszony keretében folytatott szakképzés, amely beépül a felsőoktatási intézmény alapképzésébe, és egyben az Országos Képzési Jegyzékben szereplő felsőfokú szakképesítést ad.

szisztens, közösségi–civil szervező, ifjúságsegítő szakképzésben lehetett részt venni, 2013-tól szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzésben tanulhatnak a hallgatók. Alapképzési (BA) szinten: andragógia alapszakon négy szakiránnyal (művelődésszervező, személyügyi szervező, felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó), mester képzési (MA) szinten: andragógia, kulturális mediáció, emberi erőforrás tanácsadó szakokon tanulhatnak a leendő felnőttképzési, kultúraközvetítési, személyügyi szakemberek.

A 23. ábrával szemléltetett szakok szakemberkibocsátása minden bizonnyal hatással van és lesz a felnőttképzési intézményekben folyó szakmai munkára. Ezeken

23. ábra

A felnőttképzési szakemberek képzési rendszere



a képzéseken azonban nem felnőttoktatókat képeznek. Még szakmai körökben is, mind a mai napig félreértésre ad okot az, hogy az andragógus képzés különböző szintjein résztvevő hallgatók végzettségük birtokában milyen tevékenységek ellátására lesznek képesek. A két tanéves képzési szakasszisztens¹¹ felsőfokú szakképzésben tanulók az oktatásszervezéssel, munkaszervezéssel kapcsolatos tevékenységeket, a képzési adminisztrációval összefüggő feladatokat tanulták. A képzési szakasszisztens felsőfokú szakképzésben szerzett kreditek egyharmada beszámítható az andragógus alapképzésen. De 2013-tól az új felsőoktatási szakképzési szakok között már nincs lehetőség képzési szakasszisztens végzettséget szerezni.

Az andragógia alapképzés a felnőttképzés szerteágazó intézményrendszerének szakember-ellátottságát hivatott szolgálni. A hároméves andragógia alapszak¹² szakiránytól¹³ függően más-más feladatok ellátására, de alapvetően a felnőttképzési és közművelődési folyamatok és intézmények menedzselésére, működtetésére alkalmas szakembereket képez. A szakalapítási dokumentáció szerint az andragógia alapszak célja olyan andragógusok képzése, akik a neveléstudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján – szakirányú felkészültségüknek megfelelően – képesek a közművelődés, a közgyűjtőmenny területén, településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző szintjein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására, és a humánerőforrás-gazdálkodással kapcsolatos feladatok végzésére.

A felnőttképzési szervező szakirányon végzett hallgatók feladata szakszerűen vezetni a képzéssel összefüggő adminisztrációt; az intézmények által indítani kívánt tanfolyamok megszervezése, lebonyolítása, a szakmai vizsgáztatás koordinációja.

A személyügyi szervező, vagy a munkavállalási tanácsadó szakirányon végzetek humánerőforrás fejlesztéssel és gazdálkodással, munkaerő-piaci tervezéssel, tanácsadási tevékenységekkel is képesek foglalkozni.

A művelődésszervező szakirányon tanulók kulturális rendezvények szervezésére, közművelődési tevékenységek ellátására szakosodnak.

Az andragógusoknak elhelyezkedési lehetőséget biztosítanak a profitorientált felnőttképzési vállalkozások, a szakképző iskolák felnőttképzési tagozatai, a regionális képző központok, a munkaügyi központok, az önkormányzatok, a közmű-

11 A képzési szakasszisztens szakmai és vizsgakövetelménye a 25/2010. (V. 14.) OKM-rendelettel került kiadásra

12 A 2012/2013-es tanévben 15 felsőoktatási intézményben, 18 képzési helyszínen folyt andragógia alap szakos képzés

13 Művelődésszervező, felnőttképzési szervező, személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó

velődési intézményhálózat, a kulturális civil szervezetek, a munkanélküliséghez kapcsolódó szolgáltató területek. A hallgatók elhelyezkedési mutatói – a diplomás pályakövetési rendszer szerint is – jók.

A felnőttképzési/kultúraközvetítői/személyügyi szakemberbázis további forrását jelenti, az először a 2008/2009-es tanévben indított kétéves *andragógia mesterszakos*¹⁴ képzés. Annak ellenére, hogy az andragógia alapszakon csak 2009-ben végeztek az első hallgatók, a rugalmas belépési feltételekből¹⁵ következően az andragógia mesterszak már 2008 szeptemberében elindulhatott. A képzés célja olyan felnőttképzési szakemberek képzése, akik képesek az andragógia, mint tudomány és a felnőttképzés, mint praxis értelmezésére, viszonyrendszerének feltárására és megértésére. A képzésben résztvevő a szak elvégzése után képes lesz a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények irányítási, stratégiai tervezési és szervezési feladatainak teljes körű ellátásra, kompetencia alapú, modulrendszerű képzések kidolgozására és fejlesztésére, a képzési folyamat minőségbiztosítási feladatainak koordinálására, felnőttképzési szolgáltatásokkal összefüggő tanácsadás nyújtására. A képzésben résztvevők megismerik az emberi erőforrás fejlesztésre irányuló európai tendenciákat, a felnőttképzés stratégiai és feltételrendszerét, jogi szabályozását, finanszírozási formáit, a képzési folyamat tervezési és irányítási folyamatait.

Az andragógia mester szakon kívül jellemző továbblépési lehetőséget jelent az andragógia alapszakon végzett hallgatók számára az emberi erőforrás tanácsadó és a kulturális mediáció mester szak. Ezen kívül számos olyan mesterképzés van, amely befogadja az andragógia alapszakot végzetteket; ilyenek például a neveléstudományi, kommunikáció és médiatudományi, politikatudományi mesterszakok.

A lineáris úton kívül „oldal irányú” képzési lehetőséget nyújtanak a 2–4 féléves felsőfokú végzettséget nem biztosító szakirányú továbbképzések, amelyekre alap- vagy mesterfokozattal lehet belépni. Ilyen – a mélyebb szaktudás biztosítására irányuló – képzést nyújt a felnőttképzési akkreditációs tanácsadó, a felnőttképzési menedzser, a felnőttoktatási fejlesztő és a felnőttoktatási szakértő szak.

Az andragógia szak megalapítása óta igen népszerű. 2006 és 2010 között a jelentkezési adatok alapján, az andragógia, az első helyes jelentkezések alapján a 20 legnépszerűbb szak között volt.¹⁶

2006–2012 között nappali tagozatra összesen 5040 hallgatót vettek fel, ebből 2340 (47%) tanult államilag támogatott képzésben.

14 A 2012/2013-es tanévben 8 felsőoktatási intézmény indíthatott andragógia mester szakos képzést.

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

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

2006 és 2010 között hatezer fő körül mozgott a jelentkezők száma. Ebből – a képzést folytató intézményekbe – összesen 700–800 fő került be nappali tagozatra. A felvettek közül átlagosan 47% vett részt államilag támogatott képzésben. 2011-ben még mindig magas volt a szakra jelentkezők száma, ugyanakkor már csak 567 fő volt a felvettek száma és jelentősen csökkentek az államilag finanszírozott helyek is (24. ábra). Mi, szakmabeliek azt gondoltuk, hogy a 2012-es évi beiskolázási létszámoknál nem érheti súlyosabb csapás az andragógia szakot. Tévedtünk. Az aktuális oktatási kormányzat 2012 novemberében a magas munkaerő-piaci értékű szakok közé sorolta az andragógiát, és az állami támogatásban nem részesülő 16 szak közé került. Később a 16 „üldözött” szak is kapott államilag támogatott helyeket, de a bekerülési pontszámokat radikálisan megemelték, az andragógiai szakon 430 pont¹⁷ volt a bekerüléshez szükséges ponthatár.

Andragógia alapszak, levelező tagozatra összesen 7237 fő nyert felvételt 2006 és 2012 között. A levelező tagozatra való bekerülést 2013-ban ellehetetlenítette a belépés feltételeként meghatározott emelt szintű érettségi. A levelező tagozatra – amelyen döntően saját költségükön tanultak a felnőttek – 2006-tól folyamatosan emelkedett a jelentkezők és a felvettek száma 2010-ig. 2011-ben kis mértékben, 2012-ben jelentősen visszaesett mind a jelentkezők, mind a felvettek száma (25. ábra).

Jól kitapintató a tendencia. Az andragógus képzés – a felsőoktatás-politikai döntések nyomán – 2013-ra ellehetetlenült. 2013-ban az ország 15 andragógus képzést nyújtó intézménye közül csak öt – az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Budapesti Gazdasági Főiskola, a Kodolányi János Főiskola, és a Zsigmond Király Főiskola – tudja elindítani az andragógia alapszakot nappali tagozaton. A levelező tagozatos képzés tulajdonképpen megszűnt.

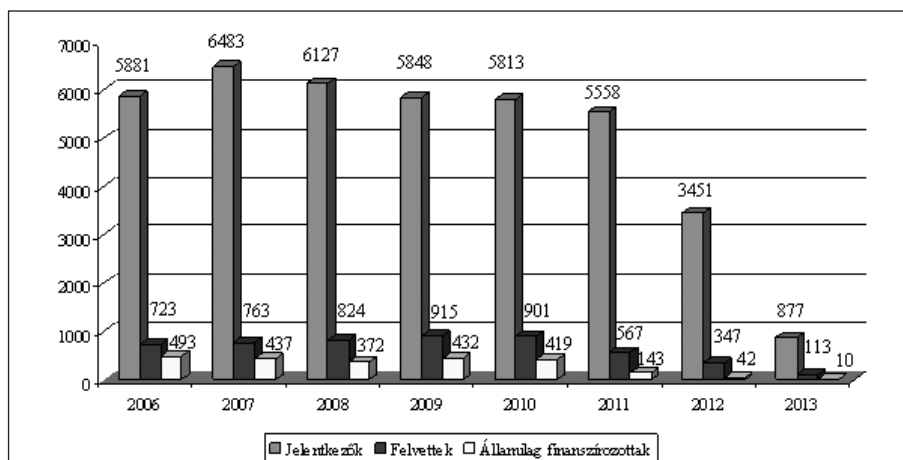
Sok kritika érte és éri ma is az andragógus képzést. A kritikusok leginkább azt hangoztatják, hogy nem tiszta profilú a képzés, nagyon nehéz konkrétan körülhatárolni, hogy tulajdonképpen milyen munkakörök ellátására tesz alkalmassá az andragógia szak. Bizonyos szempontból ez igaz. Ugyanakkor ne felejtjük el, hogy a felnőttekkel való oktatási, tanácsadási, szociális foglalkozás rendkívül diverzifikált feladatokat jelent. Amikor emberekkel dolgozunk, arra kell felkészülni, hogy minden ember más, mindenkinek más az igénye és elvárása, minden helyzet különböző és a feladatok, problémák megoldása széleskörű tájékozottságot, felkészültséget igényel. Az andragógusok előtt álló feladatok nem sztenderdizálhatóak.

A legtöbbször – beleértve a politikai, közéleti, szakmai szereplőket is – úgy mondtak/mondanak véleményt az andragógia szakról és annak társadalmi-gazdasági értékéről, hogy nem ismerik a szak struktúráját, tartalmát. Azok, akik tényada-

17 Csak összehasonlításképpen: általános orvos szakra osztatlan, nappali tagozatos, államilag finanszírozott képzésre a Pécsi Tudományegyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen 383 ponttal, a Semmelweis Egyetemen 423 ponttal lehetett bekerülni.

24. ábra

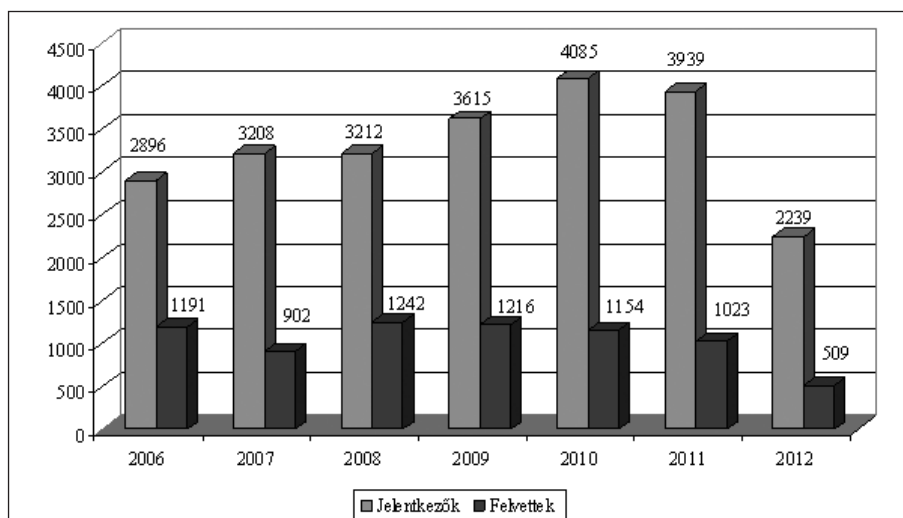
Az andragógia alapszak nappali tagozatára jelentkezők és felvettek száma 2006–2013 között



Forrás: A felvi.hu és a képző intézmények által szolgáltatott adatok alapján Kerülő Judit összesítése

25. ábra

Az andragógia alapszak levelező tagozatára jelentkezők és felvettek száma 2006–2013 között



Forrás: A felvi.hu és a képző intézmények által szolgáltatott adatok alapján Kerülő Judit összesítése

tok nélkül, szubjektív értékítélet alapján minősítik a szakmánkat és az andragógia szakot, sommás ítéletükkel azoknak a hallgatóknak az erőfeszítéseit veszik semmibe, akik komolyan veszik a felkészülést leendő szakmájukra. Ezek a fiatalok kutató munkát végeznek, szakmai konferenciákon vesznek részt, az Országos Tudományos Diákköri Konferencián kiemelkedő eredményeket érnek el, és rendszeresen szerepelnek az egyetemek kiválósági listáin, a végzést követően pedig szakmájukban helyezkednek el és felkészülten, elkötelezetten művelik hivatásukat.

Meggyőződésem, hogy az andragógia szak a legkurrensebb szakmák egyike. Olyan hallgatók kerülnek ki a képzésből, akik tudnak pályázni, akik képesek társadalmi összefüggéseket meglátni, képesek képzéseket tervezni, ismerik az embert, a művészeteket, a felnőttkor és a gyermekkor sajátosságait. Ennyi kulcskompetencia, ennyi tudás ritkán gyűlik össze egy szakmában, ez a szakma multidiszciplinaritásának előnye. Ez azt is jelenti, hogy az andragógus minden olyan helyzetben és helyszínen megállja a helyét, ahol felnőttekkel kell szakmailag, módszertanilag és emberileg felkészülten, oktatási céllal foglalkozni. Az andragógia összeköti azokat a szakembereket, akik a felnőttekkel a munka világában, a kultúra intézményeiben és szervezeteiben, a munkaügyi szervezetekben, a felnőttek iskoláiban vagy az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben tevékenykednek.

A felnőttképzési és kultúraközvetítő szakemberképzés 1956-tól sok „reformot” élt meg. A szak számtalanszor veszélybe került, de a szakma összefogása mindig bizonyítani tudta, hogy szükség van a képzésre és a hivatás gyakorlóinak szüksége van felsőfokú végzettséget adó, állandóan elismert oktatási formára. Hogy a jelenben túléli-e a szakma a „szak”politikai döntéseket? Sejtéseink lehetnek, de bizonyosat nem tudunk. Engem azonban az a kérdés foglalkoztat minduntalan, hogy a „szakpolitika” miért gondolja úgy, hogy a társadalmunknak nincs szüksége ilyen képzettségű szakemberekre? És még egy gondolat. A felnőttképzés új törvényi szabályozásának¹⁸ célja annak biztosítása, hogy a támogatott felnőttképzésből minőségi tudással kerüljenek ki a résztvevők, a megszerzett bizonyítvány „egyenszilárdságú”¹⁹ legyen az iskolarendszerben szerzett szakképesítéssel. Nem tudom, hogy ki hogyan gondolkodik az oktatás, képzés minőségéről, de én azt gondolom, hogy a felnőttképzésben megszerzett bizonyítvány nem a drasztikusan megemelt óraszám mennyiségétől²⁰ lesz „egyenszilárdságú” az iskolarendszerben szerzett szakképesítéssel, már ha egyáltalán szeretnénk, hogy „egyenszilárdságú” legyen. A minőség a szakmailag átgondolt, a célcsoport (munkanélküliek, fogyatékkal élők, alacsony iskolai vég-

18 2013. szeptemberétől hatályba lép az új felnőttképzési törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény

19 A felnőttképzésért felelős szakpolitika által jellemzően használt kifejezés

20 A 150/2012. kormányrendelettel kiadott új OKJ-ban a felnőttképzésben oktatható állandóan elismert szakképesítések kötelező órászáma sok esetben többszörösére emelkedett a korábbiakhoz képest.

zettségűek, cigányok stb.) igényeit figyelembe vevő, kidolgozott képzési programtól, a képzési program eredményes megvalósítását biztosító feltételek megszervezésétől, a most már kötelező előzetes tudás felmérés mérésmethodikailag megalapozott biztosításától és nem utolsósorban a felnőttoktató szakmai felkészültségétől, andragógiai, módszertani, kommunikációs, mediációs kompetenciáitól függ. Ezen felnőttképzési szakemberek képzését és ezen kompetenciák megszerzését biztosítjuk, pontosabban biztosítottuk az andragógia szakon. Egy szakma jövőjét jelentősen befolyásolja az, ha a felsőfokú képzésben nem találja meg a helyét és a presztízsét. Az andragógia szak mesterséges elsovasztása kapcsán sokkal többről van tehát szó, mint egy felsőoktatási szakról. Egy szakma a tét. Értelmiségi utánpótlás és képzett szakemberek nélkül nincs jövője a felnőttképzési szakmának.

4.6. A felnőttoktatók képzése Magyarországon

A felnőttképzés – mint önálló szakma – szakember ellátottságának kérdése az andragógia alap- és mesterszak bevezetésével néhány boldog évig megoldottnak tűnt, a felnőttoktatók képzésének kérdése azonban akkoriban sem volt tisztázott. Fontos előrelépést jelentett ezen a területen, hogy 2009 szeptemberétől második tanár szakként, *andragógus tanár* végzettség megszerzésére irányuló egyetemi képzés indult. Célja olyan, a felnőttképzés elméletében jártas, gyakorlati megoldásokra felkészült, innovációra fogékony tanárok képzése volt, akik a képzéshez kapcsolódó önfejlesztés révén, az egész életen át való tanulás segítségével a közoktatás, a szakképzés és a felnőttoktatás bármely területén részt tudnak venni. Ezt a képzést 2013-ban megszüntették az osztatlan tanárképzésre történő áttéréssel. Már csak 2016-ig lehet ilyen szakot indítani mégis érdemes visszatekinteni rövid történetére.

A felsőoktatási politikák összehangolása céljából az Európai Felsőoktatási Tér-ség kialakítására vonatkozó Bologna Nyilatkozatban foglaltaknak megfelelően 2006-tól Magyarországon is bevezették a háromciklusú képzést, amelynek első lépcsője a három tanéves alapképzés, amelyet két tanéves mesterképzés, illetve három tanéves doktori képzés követ. A felsőoktatási rendszer változásai a tanárképzés rendszerét is érintették. Első lépcsője a három tanéves minor szak, amelyet a 2,5 tanéves mester szak követ. Ma Magyarországon csak a mester szakos diploma birtokában lehet valaki tanár. A tanárképzés átalakulásának jelentős eredménye volt, hogy az általános és középiskolai tanár szakok mellett kidolgozták és bevezették az andragógus tanár szakot is, amely a tanulási aktivitásokban felnőtt korban résztvevőkkel való szakszerű foglalkozásra, a felnőttek oktatásában és képzésben hatékonyan és eredményesen használható tanulási–tanítási stratégiák és módszerek alkalmazására készítette fel a tanárjelölteket. Ez minőségi előre-

lépés volt a felnőttoktatás és képzés szakmai presztízsének növelése terén, hiszen korábban felnőttoktatói egyetemi diploma megszerzésére nem volt lehetőség. Az, hogy az andragógus tanárrá válásnak jogszabályban deklarált feltételei lettek, megerősítette azt az álláspontot, hogy a felnőttek tanulásának szervezését és megvalósítását szakmának tekintjük, és a felnőttekkel való foglalkozáshoz szakszerű felkészültség, képzettség szükséges.

Mivel az andragógus tanár szak, csak második vagy további tanári szakképzettségként volt választható, a belépő hallgatók általában nem rendelkeztek andragógiai előtanulmányokkal, ezért a képzés ismeretköreiből megjelentek az alapozó tudásterületek, úgymint az andragógia tudománya, a felnőttkori tanulás szükségessége, a felnőttképzés kialakulásának történelmi, társadalmi, gazdasági okai. Az andragógus tanárképzés fontos elemét jelentik a szakmódszertani ismeretek. Ezek magukban foglalják a felnőttek tanulásának, tanításának alapkérdéseit, beleértve a hagyományos és új stratégiákat és módszereket, valamint a felnőttoktatók kompetenciáit.

Az andragógus tanár szak bemenetéhez elfogadható volt bármely főiskolai vagy egyetemi szintű tanári, vagy más pedagógusi szakképzettség, beléphettek tanító, szociálpedagógus, gyógypedagógus, szakoktató alapképzési szakokon oklevelet szerettek, illetve ennek megfelelő korábbi főiskolai szintű végzettségűek, valamint más tanári MA-n megkezdett tanulmányokat folytatók. A képzés elsősorban azoknak a hallgatóknak a professzionalizálására szolgált, akik tanári szakképzettségüket a felnőttoktatás és képzés területén is hasznosítani kívánták. A végzettek olyan szakemberekké váltak, akik az iskolai rendszerű felnőttoktatásban és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben eredményes oktatási, képzési tevékenységet tudnak végezni, és képesek ellátni a tanulási-tanítási folyamattal kapcsolatos tervezési, szervezési és értékelési feladatokat. Ennek érdekében a képzésben résztvevők elsajátították a felnőttkori tanulás pszichológiai sajátosságait, a kompetenciafejlesztés lehetőségeit, az előzetesen megszerzett tudás és kompetenciák beszámításának módszereit, a felnőttoktatás korszerű módszereit és munkaformáit, a hátrányos helyzetű felnőttekkel való foglalkozás speciális feladatait.

A gyermekek és a felnőttek oktatásának és képzésének alapvetően eltérő jellemzői miatt, a felnőtt korúak fejlesztése egészen más ismereteket és kompetenciákat igényel az oktatóktól, mint a hagyományos értelemben vett oktatás, s ezért a felnőttoktatóknak újfajta tanítási kultúrát, módszertant kell elsajátítaniuk, következőképpen szükség van képzésükre, továbbképzésükre. A tapasztalatok – amelyeket megerősítettek saját kutatási eredményeink is – azt igazolják, hogy a felnőttképzésben elsődlegesen szakmai gyakorlattal, de andragógus végzettséggel és megfelelő módszertani felkészültséggel nem rendelkező felnőttoktatók végeznek oktatási tevékenységet. Ezért is volt rendkívül örömdetes a felnőttoktatói szakma kodifikálása.

A tanár szakok képzési és kimeneti követelményét a felsőoktatási törvény alapján a felsőoktatásért felelős minisztérium – jelenleg az Emberi Erőforrások Minisztériuma, korábban a Nemzeti Erőforrás Minisztérium – rendeletben jelenteti meg. A jogszabály meghatározza a képzés célját, felépítését, a megszerzhető kreditek számát, a mesterfokozat és a tanári szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretköröket, a szakterületi és szakmódszertani ismereteket, a szakmai gyakorlat formáit és a képzés zárásának (szakdolgozat és portfólió elkészítésének) követelményeit. A felelős minisztérium által kiadott rendeletben foglalt követelmények alapján a felsőoktatási intézmények kidolgozzák a saját képzési programjukat, amelyet az országos hatókörű Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság hagy jóvá megvizsgálva az adott szak tartalmi követelményeit, és a képzési program megvalósításához rendelkezésre álló személyi és tárgyi feltételek szakmai megfelelőségét.

Az andragógus tanár képzési program szakmai tartalmának kidolgozásánál arra törekedtünk, hogy ne csak a szakmai ismereteket és készségeket határozzuk meg. Elengedhetetlennek tartottuk azoknak a kompetenciáknak a meghatározását is, amelyek segítik az andragógus tanárokat abban, hogy a tudásalapú társadalomban betöltendő változó szerepüknek folyamatosan meg tudjanak felelni. A szakalapítás óta – munkahelyemen – minden évben felülvizsgáltuk a hálótérvet és az összegyűjtött tapasztalatok és a felmerülő szükségletek és igények szerint fejlesztettük annak struktúráját és tartalmát. A kompetenciák meghatározását folyamatosan pontosítottuk, erre legutóbb a korábban leírt munkakör-elemzési módszerrel került sor. A különböző kompetenciák tartalmát az andragógus tanár mester szak képzési programjában definiáltuk. A fejlesztő munka egyik jelentős eredménye volt, hogy meghatároztuk a szakmaspecifikus kompetenciákat és elkészült egy kompetencia szótár, így kialakult egy egységes értelmezési keret a kompetenciákat illetően. Tehát az andragógus tanár egyetemi mester szak képzési követelményében nemcsak azt határoztuk meg, hogy milyen feladatok elvégzésére kell felkészíteni a képzésben résztvevő tanárjelölteket, hanem azt is, hogy a feladatok sikeres elvégzéséhez milyen kompetenciákat kell fejleszteni a képzés során.

Önmagában azonban a kompetenciák meghatározása nem elegendő. Azt is meg kell tervezni, hogy az adott kompetencia milyen mértékben szükséges egy-egy feladat vagy a munkakör ellátásához. Definiálni kell azokat a tevékenységeket, amelyeket a leendő tanárnak mások felügyelete vagy instrukció alapján kell elvégeznie. Magasabb készségszintet jelentenek azok, amelyeket autonóm módon képes az egyén elvégezni, a megszokott munkakörülmények, feltételek mellett. Valódi kompetenciaszintről akkor beszélünk, amikor a szakember a szokásostól eltérő munkahelyi körülmények között is képes a tanult ismeretek magas szintű, önálló, gyors, hibátlan és szakszerű alkalmazására, tevékenységének és a munka eredményének önálló ellenőrzésére, illetve képes azt másoknak is elmagyarázni és bemutatni.

Ennek megfelelően az egyes kompetenciák súlyát és minimum szintjét is rögzíteni kellett. A kompetenciák súlya függ attól, hogy az adott munkakörben szükséges kompetenciák milyen súllyal befolyásolják a hatékony munkavégzést, illetve, hogy az egyének az adott kompetenciákat milyen gyakorisággal használják munkavégzésük során. A minimum szint a minimálisan hatékony munkavégzéshez szükséges kompetencia szinteket tartalmazza. Így a képzés során az adott szakmai ismeret, kompetencia (annak jellegétől és a munkafolyamatban betöltött szerepétől, súlyától függően) reprodukív, alkotó vagy önálló alkalmazására kellett felkészítenünk a tanárjelöltet.

Ez nem kis feladatot rótt ránk, a tanárképzésben résztvevő oktatókra, hiszen a szakma specifikus kompetenciák megfelelő eszközökkel történő érvényesítése professzionális szakmai és módszertani felkészültséget követelt tőlünk és arra is számítanunk kellett, hogy egyes területeken nehéznek bizonyulhat az értékelés. Módszertani tevékenységünk folyamatos fejlesztést, személyre szabott oktatást és a tanárjelöltek egyéni mentorálását feltételezi. Ez utóbbi főleg az utolsó féléves összefüggő egyéni tanítási gyakorlat alatt rendkívül fontos és meghatározó.

Ha az andragógus tanár képzés során a munkatevékenységek sikeres ellátásához szükséges szakmai, módszer és társas kompetenciákat fejlesztjük nem szembeállítva a szakmai, andragógiai, módszertani tudással, akkor a képzés során és végén alkalmazott értékelési, vizsgáztatási rendszer nem a tanultak felmérését szolgálja, hanem a jelöltnek a leendő munkában való megfeleléséről alkot képet. A vizsgáztatás módszertanában is új szemléletre volt szükség. A vizsga során elsősorban a munkavégzésre való alkalmasságot kellett felmérni, és csak másodsorban szolgált az egyetemi teljesítmény utólagos felmérésére. Ennek megfelelően e tevékenységnek a lehetséges határig azonosnak kellett lennie a munkatevékenységgel, illetve modelleznie, szimulálnia kellett azt. A munkába álláskor a jelöltnek munkatevékenységeket kell végeznie, munkafeladatokat kell megoldania, nem pedig az elméleti ismeretekről kell számot adnia. Ezért olyan – a kimeneti követelményeket meghatározó és mérő – vizsgáztatási rendszert kellett kialakítani, amely képes volt a deklaratív tudás mellett és helyett a procedurális tudás mérésére is. A tanári záróvizsga folyamatában tehát kompetenciákat is mérni kellett, amely napjainkban rendkívül fontos, hiszen a felnőttoktató esetében a szakmai jellegű kompetenciák mellett felértékelődnek a társas és személyes kompetenciák.

Az andragógus-tanár mester szak alapításának öröme nem tartott sokáig. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény és végrehajtási rendeletei alapján 2013 szeptemberétől megváltozott a tanárképzés korábbi rendszere és a kétciklusú tanárképzés helyett osztatlan, kétszakos tanárképzésben lehet általános iskolai vagy középiskolai tanári végzettséget szerezni. Ezzel együtt az andragógus-tanár szak megszűnt. Andragógus-tanár szakra utoljára – a jelenleg minor szakon lévőket – a 2015/16-os tanévben lehet beiskolázni. Ezzel elvették azoktól is a lehe-

tőséget, akik saját szakmai igényességük miatt, saját költségükön szeretnék elsajátítani a felnőttoktató professziót.

2008-ig a fennálló szakképzési struktúrában nem volt lehetőség arra, hogy gyakorló pedagógusok vagy adott szakmaterületen felnőttképzést végző szakemberek rövid képzési idejű, gyakorlat-centrikus, célra orientált, a felnőttoktatói kompetenciákat megszerző vagy fejlesztő szakmai képzésben vegyenek részt, és olyan ismeretanyagot szerezzenek, amellyel hatékonyan tudják átképezni vagy tovább képezni magukat annak érdekében, hogy eredményes munkát végezzenek a felnőttképzés területén. Ezt a hiátust hivatott betölteni a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők számára a felsőfokú szakmai végzettséget nyújtó *felnőttoktató képzés*, amely 2008-ban került be az államilag elismert szakképesítések közé, azaz az Országos Képzési Jegyzékbe.²¹ Az öt követelménymodulból²² álló képzés célja, hogy a képzésben résztvevő – a tanfolyam eredményes elvégzése és a vizsgák sikeres teljesítése után – képes legyen iskolai rendszerű vagy iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben oktatási/képzési/nevelési tevékenységet végezni, azzal kapcsolatosan tervezési, szervezési és értékelési feladatokat megoldani. Megítélésünk szerint a képzés jó struktúrájú volt, gyakorlatias tudásterületet ölelt fel, amely alapvetően a felnőttképzési törvény szerinti feladatokból kiindulva határozta meg a tanulási tartalmakat, nagy hangsúlyt helyezve a szakképzésre és a kompetenciafejlesztésre.

Rendkívül sajnálatos, hogy az OKJ 2012. évi átalakításával, kikerült a felnőttoktató szakképesítés az államilag elismert szakképesítések közül, így a felnőttoktató OKJ-s képzés indítására 2013. augusztus 31-ig volt lehetőség.

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

2005 és 2007 között az I. Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás Fejlesztési Operatív Program keretében (HEFOP 3.5.1.) is megvalósult egy tanár továbbképzési program. Alapvető indoklása abból fakadt, hogy a pedagógusokkal ellentétben, a felnőttképzési szektorban dolgozó szakemberek részére nincs jogszabályban előírt kötelező továbbképzési rendszer. A HEFOP 3.5.1.²³ keretében továbbképzések, konferenciák valósultak meg, szakmai anyagok kerültek publikálásra és ki-

21 A Felnőttoktató szakképesítés szakmai és vizsgakövetelménye a 15/2008. (VIII.13.) SZMM rendelettel került kiadásra.

22 Az öt követelménymodul a következő: A felnőttképzés stratégiai- és feltételrendszere; Általános célú felnőttképzés, kulcskompetenciák, felnőttképzési szolgáltatások; A szakképzés tartalma és rendszere; Az andragógia elmélete, a felnőttoktatás módszertana; A képzési folyamat tervezése, irányítása, minőségbiztosítás.

23 A projekt eredményei elérhetőek az alábbi honlapon: http://site.nive.hu/hefop351/hefop351_fo.htm

adásra. Ennek ellenére e program nem felelt meg a kompetencia alapú képzés igényeinek, mivel túlnyomórészt csak elméleti andragógiai ismereteket tartalmazott, illetve egyéb olyan tudáselemeket nyújtott, amelyek a tárgyalt mélységben nem szükségesek egy felnőttoktató számára. A szociális, technológiai és kommunikációs kompetenciák azonban nem kaptak helyet a képzési programban.

Az, hogy valójában hány felnőttoktatót érintene a képzés, továbbképzés kérdése, nem lehet pontosan megmondani. A felnőttképzésben dolgozó tanárok, oktatók és egyéb szakemberek (tutorok, mentorok, képzőtanárok, munkaügyi és pályaaorientációs szaktanácsadók stb.) számát nem ismerjük, mivel az oktatási intézmények nagy része oktatás- és képzésszervezőként működik, és meghatározott, indított programokhoz biztosít szakembereket. Tekintettel arra, hogy teljes munkaidős tanárok és szakemberek dolgoznak az állami regionális képzőközpontokban, valamint a legnagyobb felnőttoktatási intézményekben illetve a felnőttoktatással is foglalkozó iskolákban, továbbá hozzászámítva a felsőoktatásban, és a munkaügyi szervezeteknél tanítókat, azt lehet mondani, hogy a felnőttoktatásban a két foglalkoztatási formát együttesen nézve, hozzávetőleg 15 000 fő dolgozik rendszeresen. Ez a teljes tanári létszámnak csak mintegy tíz százalékát teszi ki (A felnőtt tanulás és oktatás fejlődése és helyzete 2008).

Mindeddig a felnőttképzésben szerepet vállaló szakemberekről, oktatókról volt szó. Nem csak központi témánk indokolta ezt, hanem az a tény is, hogy a felnőttképzés társadalmi és gazdasági jelentősége rendkívül nagy. A rendszer hatékony működésében pedig kulcsfontosságú szerep jut a tanárok, tutorok, facilitátorok, tanácsadók, tanfolyam- és tréningsszervezők munkájának.

Egy gondolat erejéig azonban térjünk ki a felsőoktatásban oktatók kérdésére is, arra, hogy a felsőoktatásban dolgozók hogyan tudnak alkalmazkodni a felsőoktatás folyamatos strukturális és tartalmi változásaihoz? Vajon milyen kompetenciakészlettel rendelkeznek az oktatók és mennyire ismerik annak a szakmának a tényleges tartalmát, amelynek a művelésére felkészítik a hallgatókat? Szereztek-e gyakorlatot a vállalati dinamizmusban? Valójában mit tanítanak a megváltozott képzési struktúrákban? Azt tanítják, amire ténylegesen szüksége van a hallgatónak a társadalmi és munkaerő-piaci boldoguláshoz, vagy azt, amiről az oktatók úgy gondolják, hogy szükségük van a képzésben résztvevőnek, vagy esetleg azt tanítják, amit tudnak? Milyen módszereket és eszközöket alkalmaznak a tanulási folyamat eredményessége érdekében?

Ezekre a kérdésekre szemléletes válaszokat adnak az a TÁMOP-4.1.4-08/1-2009-0002 „Minőségfejlesztés az oktatásban” című kutatás eredményei. A kutatás célja a magyar felsőoktatás andragógiai – pedagógiai elemzése volt, nevezetesen hogy a felsőoktatásban hogyan vélekednek a felnőttkori tanulásról – tanításról az egyetemek oktatói és diákjai. A felsőoktatásban jogi, gazdasági és pszichológiai szem-

pontból is felnőtt hallgatók tanulnak már a nappali képzésben is, de a levelező képzésben mindenképpen. Ezért érdemes megvizsgálni, hogy a felsőoktatásban oktatók milyen mértékben vannak birtokában a pedagógiai/andragógiai kompetenciáknak. A felmérést végzők megállapítják, hogy a kutatásban részt vevő oktatók különböző szintű pedagógiai végzettséget szerzett és leginkább a felsőoktatás területén rendelkeznek oktatási gyakorlattal, háromnegyed részük saját bevallása szerint még soha nem vett részt felnőttképzés módszertani továbbképzésen, felnőttoktatási gyakorlatuk ösztönszerű. Ugyanakkor jelen van a kiscsoportos foglalkozás iránti igény, a korszerű tanulásszervezési, pedagógiai módszerek alkalmazásának vágya. Joggal tehetjük fel a kérdést: a hazai felsőoktatási ranglisták szempontjai között miért nem szerepel az oktatók kompetenciájával, a kompetencia alapú oktatással kapcsolatos kérdés? Az oktatók minősítése elsősorban miért a tudományos munka, a publikációk száma alapján történik? Ez oda vezet, hogy az oktatók leginkább a saját kutatási eredményeiket tartják fontosnak, és legkevésbé a hallgatók önálló tanulásának támogatását! (v.ö. Felsőoktatási pedagógiai-andragógia kutatási jelentés 2011). A felsőoktatásban oktatók szerepének és felkészültségének átgondolása sem várható tovább magára; szükséges kidolgozni az ott oktatók kötelező továbbképzési rendszerét.

4.7. Jó gyakorlatok Európában

A gyakran országonként eltérő felnőttképzési praxis igen különböző képzési gyakorlatokat hozott létre: ezért nehéz közöttük egységességet, közösenséget minőséget, átláthatóságot felismerni. A képzések országon belüli elismertségének problematikus jellegén kívül, nagymértékben hiányzik a kurzusok és a megszerzett kompetenciák nemzetközi elismertsége. Abban azonban egyetértés van – ahogy azt a lisszaboni célkitűzések is rögzítették –, hogy az oktatás és képzés egész spektrumában, az eredmények javításában kulcsfontosságú a tanárok, tutorok, facilitátorok, tanácsadók, tanfolyam- és tréningsszervezők képzésének és továbbképzésének megújítása, a tanári szerep- és feladatkör teljes újraértelmezése, a tanári szerep vonzóbbá tétele. Különösen igaz ez a felnőttképzésre, amelynek *minőségi kritériumává egyre inkább a jó felnőttoktató vált és válik.*

Az új tanítási és tanulási módszerek megjelenése a hagyományos oktatói szerepek megváltozása, az informatika térhódítása egyaránt nagy kihívást jelentenek az oktatók számára. Az új követelményekhez való gyors alkalmazkodáshoz, az oktatás színvonalának emeléséhez, és az oktatási szolgáltatások széleskörű bevezetéséhez a felnőttoktatók kiterjedt és intenzív fejlesztésére van szükség. Ez nélkülözhetetlen az intézményi implementációhoz és az új módszerek széleskörű megismerteté-

séhez, elterjesztéséhez. Ilyenek például a tanulóközpontú, differenciált és változatos tanulásszervezési megoldások, a kooperatív tanulási technikák, vagy a projekt módszerek, vagy egyéb eszközök (például IKT) és még folytathatnánk a felsorolást. Szintén a felnőttoktatók továbbképzésének a függvénye a szolgáltatások és intézményi fejlesztések korszerűsítésének feladata is.

Az oktatás terén az Európai Közösség nem követheti ugyanazon célt, mint a szakmai területen, vagyis a tagállamok minden oktatási intézményében kínált összes képzésre és minden igényre kiterjedő egységes piac kialakítását. Itt a cél nem lehet más, mint a nemzeti oktatási rendszerek európai dimenzióval való felruházása, a nemzeti sajátosságok megőrzése mellett. „A Közösség oly módon járul hozzá az oktatás minőségének fejlesztéséhez, hogy elősegíti a tagállamok közötti együttműködést, és ha szükséges, támogatja és kiegészíti ez utóbbiak tevékenységét” (Amszterdami Szerződés 126. cikk. 1. pont) (Loboda 1999). Lisszabon után az oktatási szektorban elindult folyamatok nem az oktatási rendszer – nem az oktatás tartalmának vagy az iskolarendszer szervezetének – harmonizálását jelentik, hanem az oktatási rendszerekre irányuló politikák közösségi harmonizálását, amely folyamat sokkal inkább az oktatás minőségére és nem az oktatáspolitikai minőségére irányul. *Az európai együttműködés a felnőttoktatók képzése terén is elindult.* A következőkben a legfontosabb kezdeményezések és gyakorlatok rövid összefoglalását tekintjük át.

Az Európai Unió tagállamainak felnőttképzési rendszerei történelmileg különböző módon fejlődtek, így az egyes felnőttképzések keretében megszerzett kompetenciák és végzettségek tekintetében lényeges különbségek vannak. Ennek ellenére azok a problémák, amelyekkel Magyarország időről időre szembe találja magát, nem hungarikumok. Más tagállamokban is hasonlóak kerülnek felszínre, nem véletlen, hogy Európa szinte valamennyi országa jelentős oktatási reformot hajtott végre az utóbbi néhány évben. A felnőttoktatók képzésének problematikája sem magyar jelenség. Az UNESCO által szervezett, Brazíliában, Belem városában 2009 decemberében megtartott VI. Felnőttoktatási Világkonferenciára a résztvevő országok elkészítették nemzeti jelentésüket a felnőtt tanulás és oktatás fejlődéséről és helyzetéről, amelyben a hamburgi konferencia óta eltelt 12 év eredményeit összegezték. A jelentések kitérnek a felnőttoktatók státusára és képzésére is. Az egyes európai országok jelentéseit elemezve, nem kaptunk egységes képet a felnőttoktatók képzéséről. Mintahogyan a magyar jelentés is a felnőttoktatók képzése tekintetében az andragógia alapszak megalapítására tér ki, más országokban is találkozhatsz a téma szempontjából kevésbé releváns információkkal. Több ország a pedagógusképzés sajátosságait mutatja be, és/vagy röviden megemlíti a felnőttoktatók ügyét, vagy ki sem tér rá. Az oktatási, képzési rendszerek nemzetközi áttekintésekor mindig figyelembe kell venni azt, hogy az egyes országok képzési rend-

szero sokszor eltérő, mint gyakran az egyes fogalmak értelmezése is. Így az érdemi összehasonlítás, az általános tendenciák elemzése is nehézkes. Bizonyos mértékű asszimilációs folyamat európai szinten megvalósul, lásd bolognai folyamat, vagy más oldalról ebbe az irányba mutatnak az egységes, vagy egységessé váló mérési rendszerek, mint a PISA,²⁴ a PIAAC²⁵ rendszere, az egységes képesítési keretrendszer, a nemzetközi mobilitást segítő EUROPASS,²⁶ a nemzetközi statisztikai rendszerek, az ISCED²⁷ stb.

Portugáliában, Olaszországban, Horvátországban és Észtországban jelenleg nincs a felnőttképzésben résztvevő oktatók számára egységes, állami oktatás keretében folyó képzés.

Romániában jogszabályi szinten szabályozzák a felnőttoktatók képzését. A felnőtt-szakképzés keretszabályozását megalkotó első jogszabály, a 2000. évi 129-es kormányrendelet előírja, hogy 2010. január 1. után, minden felnőttképzésben dolgozó oktatónak rendelkeznie kell akkreditált képzői oklevéllel. A képzést a román Munkaügyi Minisztérium akkreditálja, a 90 órás képzésre a felnőttképzésben oktatók vagy oktatni vágyók jelentkezhetnek.

Németországban a reguláris felsőoktatási szakok között nincs felnőttoktatói professzió megszerzésére irányuló képzés. Mesterszakokon kínálnak különböző felnőttoktatással kapcsolatos specializációkat. A nemzeti jelentés a Duisburg-Essen Egyetem két éves felnőttképzési mesterkurzusait és a Kaiserslauterni Egyetem egy éves távoktatási képzését emeli ki.

Finnország tradicionálisan jó mutatókkal rendelkezik a munkaerőpiac és az oktatás igényeinek összehangolásában. 2003 tavaszán az Oktatási Minisztérium meghatározta a tanárképzés szükségletét. A 2003 és 2008 közötti időszakra 25 400 tanár képzését irányozták elő, ebből a szakképzés számára 9800 tanár, a felnőttképzés részére 550 tanár képzése volt szükséges. Finnországban a felnőttoktatók kép-

24 Programme for International Student Assessment, azaz a nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja. Bővebben lásd: <http://oecd-pisa.hu/>

25 Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Bővebben lásd: www.oecd.org/els/employment/piaac

26 Az Europass a végzettségek és kompetenciák összehasonlíthatóságát támogató egységes keretrendszer, melynek alapja az ún. Europass-portfólió, azaz egy személyi dokumentumcsomag, amelyet az állampolgárok önkéntes alapon használnak végzettségeik és formális, nem formális és informális oktatásban és képzésben szerzett kompetenciáik elismertetésére, munkavállalás esetén a munkaadók tájékoztatására Európában. A Magyarországon 2005-től bevezetésre került Europass-portfólió 5 dokumentumból áll: önéletrajz, bizonyítvány-kiegészítő, oklevélmelléklet, mobilitási igazolás, nyelvtanulási napló. Bővebben: www.europass.hu

27 International Standard Classification of Education - az oktatás egységes nemzetközi osztályozásának rendszere, amely lehetővé teszi a nemzeti és nemzetközi oktatási statisztikák összegyűjtését, összesítését és összehasonlítását.

zési rendszere azonos a pedagógusképzés rendszerével. A finn tanárok átlagosan 9–15 napos továbbképzésen vesznek részt évente. A helyi hatóságok és a képző intézmények felelősek a tanárok belső képzéséért, melynek finanszírozására állami forrás is rendelkezésre áll. A továbbképzések jellemző témái: szaktárgyi tartalmak, mérés-értékelés, szociális kérdések, IKT használata és vezetőképzés.

Az Egyesült Királyságban 2007 szeptembere óta új rendszere van a felnőttoktatók képzésének. A háromszintű képzés első lépcsője egy rövid idejű bevezető kurzus, a lifelong learning szektorban történő tanításra történő felkészítés. Ez a típusú kurzus minden pályakezdő oktató számára kötelező és azokat a minimális tudáselemeket és kompetenciákat fejleszti, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy valaki felnőttoktatói feladatokat láthasson el. A következő fokozat a bizonyítvánnyal járó képesítés, amely azoknak szól, akik már rendelkeznek valamilyen gyakorlattal. A 30 kredites képzés különböző felnőttoktatói szerepekre (pl. oktató, tanácsadó stb.) készíti fel a képzésben résztvevőket. A lifelong learning szektorban érvényes tanári diploma a legmagasabb képesítés, amely képesített felnőttoktatói státusszal jár. A 120 kredites képzést felsőoktatási intézmények szervezik, és ez a diploma szükséges ahhoz, hogy valaki főállású felnőttoktató lehessen.

A felnőttoktatók képzésének fontosságát és jelentőségét partnerek bevonásával, nemzetközi szinten kell megvitatni, továbbá elemezni kell az Európai Unió felnőttoktatásra és -képzésre vonatkozó szakmapolitikáit annak érdekében, hogy lehetővé váljék egy, az igényekhez igazodó, felnőttképzési szakemberek képzését segítő alaptanterv kidolgozása. Ennek megfelelően a *Good Adult Educator in Europe* (AGADE) kezdeményezése nemzetközi szinten elsőként vállalta fel a korszerű újítások megvalósulását a felnőttoktatók továbbképzésében (Jäger, JT.–Irons, J. 2006). A projekt fő célja a felnőttképzésben dolgozó szakemberek részére kompetenciákon alapuló, a távoktatás eszközeit is felhasználó képzés kifejlesztése, illetőleg egy tanári kézikönyv kidolgozása. Az Észtország által koordinált projektben partnerként vettek részt Írország, Lettország, Litvánia, Magyarország,²⁸ Norvégia, Portugália és Svédország felnőttképzési szakemberei. A projekt részét képező tanfolyam egy személyes jelenlétén alapuló és két távoktatási szakaszból áll. A tanfolyam munkanyelve az angol, célcsoportja 25–30 felnőttoktató Európa különböző országaiból, akik legalább hároméves gyakorlattal, munkatapasztalattal rendelkeznek a felnőttképzés területén, de nem feltétlenül rendelkeznek pedagógiai vagy andragógiai végzettséggel. A projekt során a résztvevő országok képviselői egyezsre jutottak a felnőttoktatók szerepeit és a kompetenciákat illetően. Az együttműködő partnerek négy felnőttoktatói szerepet – oktató, szervező-tanács-

28 Magyarországról a Magyar Népfőiskolai Társaság vett részt az Európai Bizottság által támogatott kétéves, 2006 novemberében befejeződött Grundtvig 1-es programban.

adó, facilitátor, tréner – és tizenhat felnőttoktatói kritériumot fogalmaztak meg. A felnőttoktatók személyes fejlődésének minimális kritériumai: önbecsülés, tolerancia, felelősségtudat, kommunikációs készség, empátia, rugalmasság. A szakmai fejlődés területei: a felnőttkori tanulás sajátosságainak az ismerete és a felnőttek lélektanának megértése; a felnőttképzés és a felnőttkori tanulás módszereinek ismerete; értékeken alapuló (demokratikus és humanisztikus) programok kialakításában való jártasság; tervezési és szervezési készség; kiváló szaktárgyi ismeretek; a tanulásra való motiválás képessége a tanulási folyamat előtt, alatt és után; a tanulók igényeihez igazodó és önállóan irányított tanulást középpontba helyező tanulási környezet kialakítása; a tanulók aktiválásának készsége. Nemcsak a személyes és szakmai fejlődés területeit határozták meg, hanem azok leírását, megállapíthatóságát és az egyes ismeretek, készségek lehetséges azonosítási-mérési eszközeit is (Jääger, JT.–Irons, J. 2006:13-16).

Az „*Adult Learning and Participating in Education*” (ALPINE)²⁹ nemzetközi kutatási projekt 2001-ben kezdődött, melyben 20 ország szakemberei működtek közre, s vizsgálták az európai egyetemeken létező előírásokat a felnőttképzés terén. Eredményeiket konferenciákon, képzési eseményeken és a működő gyakorlatokat bemutató kézikönyv publikálásával adták közre. A „felnőttképző” mint európai professzió kérdésével foglalkozó kutatási tanulmány a következő 7+1 alapvető felnőttoktatói foglalkozási státuszt állította fel: (ALPINE 2008)

- 1.) Oktató
- 2.) Intézményvezető
- 3.) Tájékoztató és tanácsadó
- 4.) Programtervező
- 5.) Segítő-támogató
- 6.) Média használó
- 7.) Értékelő
- 7+1.) A képzők képzője

Ezen státuszok mindegyike külön-külön, de együttesen is képzett felnőttképzési szakember foglalkoztatását igényli.

A TEACH – „*Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education* – Felnőttoktatók képzése a továbbképzésben és a felsőoktatásban” című projekt az Európai Bizottság Socrates/Grundtvig 1 programjának keretében valósult meg. A program 2004-ben több európai egyetem együttműködésével indult az egész életen át tartó tanulás koncepciójának végrehajtása és a felnőttoktatási rendszer fejlesztésének érdekében. A TEACH-program keretein belül lehetőség nyílt a fel-

29 Az ALPINE projekt honlapja: http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/MAIN_PAGE.htm

nőttoktatók európai curriculumának kifejlesztésére és egy master program elindítására (Przybylska, E. 2006). A projekt keretében négy modult dolgoztak ki, amelyek olyan felnőttoktatási ismereteket tartalmaznak, amelyek nélkülözhetetlenek az oktatók számára. A neveléstudományi BA-szakhoz kapcsolódó 120 kreditre programra a negyedik és az ötödik szemeszterben kerül sor. A harminc órás modulok a következők: a felnőttoktatás alapjai; didaktika a felnőttoktatásban; célcsoportok a felnőttoktatásban; felnőttoktatási rendszerek.

Az Európai Felnőttoktatási Mesterszakot – *European Master of Adult Education* (EMAE) – azért dolgozták ki, hogy hozzájáruljon a felnőttoktatási és képzési professzió minőségi fejlesztéséhez, ezért tantárgyai és curriculumja révén nemzetközi és interkulturális jellemzőket mutat, melyeket kiegészítenek a felnőttoktatással kapcsolatos sajátos nemzeti megközelítések, értelmezések az európai uniós környezethez illeszkedve. Az Európai Felnőttoktatási Mesterszak gondolatának felkarolása egy, a Német Felnőttoktatási Intézet által koordinált európai kutatócsoporthoz kötődik, kezdeményezője a Duisburg-Esseni Egyetem (Nuissl von Rein, E. 2008). A projektet számos európai egyetem működteti (pl. Ostravai Egyetem, Dán Pedagógia Egyetem, Firenzei Egyetem, Temesvári Egyetem, Barcelonai Egyetem). 2009 őszén a Pécsi Tudományegyetem kapcsolódott be a programba. A 120 kreditre mesterképzés két nagy egységből áll: a közös, úgynevezett törzs tantervi egységekből (70 kredit), amelyek angol nyelvűek és a partner egyetemek saját tanegységeiből (50 kredit), amelyek az ország nemzeti nyelvén kínálnak további tanulmányokat. Az európai mesterszak igazodik az európai országok mesterkurzusainak programjához és az elméleti és gyakorlati ismereteken túl olyan kompetenciákat is fejleszt, amelyek lehetővé teszik, hogy a végzetek európai szinten tudjanak tevékenykedni a felnőttoktatásban és megértsék az európai munkaerőpiac és társadalom igényeit.

Az ESREA-ReNAdET³⁰ a felnőttoktatók legnagyobb európai kutatószervezete, amely a felnőttoktatók szakmai fejlődésének támogatására jött létre. Célja, hogy növelje a felnőttoktatói szakma vonzerejét, erősítse a felnőttképzés minőségét. Ennek érdekében a szervezet összegyűjti és elemzi a jó gyakorlatokat, monitorozza a témában folyó európai projekteket, ösztönzi a felnőttoktatók szakmai fejlesztésére irányuló kutatásokat, értékeli a vizsgált területre vonatkozó szakpolitikákat.

30 ESREA – European Society for Research on the Education of Adults; ReNAdET – Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development <http://www.esrea-renadet.net/>

4.8. A felnőttoktatók képzési igényei – javaslat a felnőttoktatók továbbképzésére

Az előzőekben már többször érveltünk a felnőttoktatók képzési, továbbképzési rendszerének kidolgozása és szükségessége mellett. A felnőttekkel való foglalkozás, a felnőttek tanulásának támogatása sajátos megközelítést igényel. Sok esetben ezeket a kompetenciákat tapasztalati úton, az intézményes képzési kereteken kívül szerzik meg az oktatók. E tapasztalatok, tudások összegzése, láthatóvá tétele és elismerése nemcsak hazai, hanem nemzetközi tekintetben is fontos, hiszen hozzájárul a professzionalizáció folyamatához. Mivel a felnőttoktatók egy része jelentős szakmai tapasztalattal rendelkezik, ezért fontos kérdés a felnőttoktatói kompetenciák validációs folyamatának kutatása az eredmények implementálása. Egy következő kutatás tárgya annak a módszertannak és eszköznek a kidolgozása, amely önértékelésre és külső értékelésre alapozva lehetőséget teremt a felnőttoktatók informális és nemformális tanulási környezetben megszerzett szakmai, didaktikai, szociális, személyes kompetenciáinak felmérésére, értékelésére, elismerésére és dokumentálására. Ez azt jelenti, hogy a felnőttoktatói „végzettség” megszerzése validációs folyamat során is megvalósulhat.

A következőkben egy olyan *tréningprogram* vázlatát mutatjuk be, amelyet a gyakorló felnőttoktatók módszertani fejlesztésére, továbbképzésére dolgoztunk ki.³¹ A képzések/tréningek tervezésekor a munkakör tényleges kompetenciaszükségletéből kell kiindulni. Ezután fel kell mérni a felnőttoktató tényleges kompetencia-készletét. A két kompetenciastruktúra egymásnak való megfeleltetése adja meg a felnőttoktató kompetenciadeficitjét, amelynek fejlesztésére a képzési programnak irányulnia kell.

Az általunk tervezett szakmai továbbképzés olyan felsőfokú végzettségű felnőttképzési szakembereknek szól, akik iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli felnőtt- és vagy szakképzési programokban, felnőttképzést folytató intézményekben, nem felnőttképzési profilú gazdálkodó szervezetekben, nonprofit szervezetekben, államigazgatási/önkormányzati szervezetekben oktatási, képzési tevékenységet végeznek.

A hatékony munkához a tréningcsoport létszámát minimum 8, maximum 15 főben állapítottuk meg.

A tréningen való részvétel feltételei:

- Részvétel a szakmai továbbképzést megelőző képzési igényeket felmérő interjúban (írásbeli, fókusz: a saját oktatói gyakorlat tapasztalatai, az oktató egyéni képzési igényei a módszertani fejlesztés területén)

31 A tréning program szakmai tartalmát Dina Miletta kolléganőmmel dolgoztuk ki.

- Részvétel az előzetes tudás és kompetencia mérésen
- Aktív részvétel a teljes kurzuson
- Reflexió – készség arra, hogy egyértelmű visszajelzést adjunk és fogadjunk a tréning során

A 60 órás tréningprogram 2 modulból épül fel:

1. modul: Korszerű tanítási módszerek a felnőttképzésben

Az 1. modul célja, hogy a tréningen résztvevők

- megismerjék a felnőttek tanításának általános módszertanát, didaktikai alapelveit, s ezeket legyenek képesek az oktatásaikban megvalósítani
- megismerjék, melyek a felnőttek tanításának specifikumai, a tanítás és ismeretközlés, az ismeretek közös feldolgozásának és az egyéni tanulásnak a hatékony formái és módszerei
- megismerjék az andragógusszerepeket, és az andragógiai helyzet sajátos nevelési módszereit, feladatait – a fegyelmezetlenség, a motiválás, a csoportaktivizálás hatékony gyakorlati alkalmazását
- elsajátítsák a gyakorlatban, melyek azok az oktatástechnikai, kommunikációs és vezetési struktúrák, melyek növelik a tudásátadás hatékonyságát az oktatásaik során
- szakszerűen és innovatívan legyenek képesek megtervezni és megvalósítani a felnőtt hallgatók oktatását, melyben a szakismeretek átadását támogató, korszerű és hatékony módszereket alkalmaznak
- legyenek képesek önállóan – az oktatói gyakorlatuk módszertani szempontú elemzésével – olyan tantárgyi tematikát, oktatási anyagokat, eszközöket és oktatásokat létrehozni, ami megkönnyíti a hallgatók számára a tananyag befogadását, memorizálását, a vizsgára való eredményes felkészülést
- szakterületükön a legújabb eredményeket a korszerű tananyag- és/vagy résztvevő központú módszertani ismereteik birtokában kreatívan és eredményesen tudják az elsajátítandó tananyagba transzformálni

2. modul: Innovativitás a felnőttoktató munkájában

A 2. modul célja, hogy a felnőttoktatók

- megismerjék és megértsék az innovatív oktatói attitűd jelentőségét a professzionális felnőttoktatás hatékonyságában és eredményességében
- megismerjék és tudatosítsák, hogyan tudják karbantartani az oktatásaik tudásalapját, szakmai bázisát és milyen módon fejleszthetik professzionális oktatói szerepvállalásukat
- visszajelzést kapjanak a tanítási- és tanításszervezési gyakorlatuk fejlesztendő területeiről és ehhez megfelelő individuális cselekvési tervet készítsenek oktatói hatékonyságuk fejlesztésére

55. táblázat

A képzés moduljai és a modulokhoz tartozó tananyagegységek

Szakmai továbbképzés felnőttoktatók számára	
1. modul: Korszerű tanítási módszerek a felnőttképzésben	
A modul tananyag- egységei	A tananyagegységek célja
<p>Korszerű tanítási módszerek a felnőtt- képzésben</p> <p>Elméleti bevezető</p> <p>6 óra</p>	<p>Az elméleti képzés célja, hogy a résztvevő oktatók gyakorlat példák tapasztalataival</p> <ul style="list-style-type: none"> • megismerjék egy felnőtt célcsoportnak tartott oktatás lebonyolításának módszertani és didaktikai alapjait • megismerjék a felnőttkori tanulás jellegzetességeit, s ezek igényként való megjelenését az oktató munkájukban • részletesen megismerjék, milyen módszerek alkalmazhatók a felnőttek oktatásában, melyek a módszerek alkalmazásának lehetőségei és korlátai a gyakorlatban és mindez hogyan integrálható az oktatói munkájukba – figyelembe véve az oktatásuk specifikumait • megismerjék a saját andragógus oktatói szerepüket, elsajátítsák a felnőttoktató feladataival kapcsolatos alapismereteket és megtanulják, hogyan lehet ezeket megvalósítani • felismerjék személyes erősségeiket és a fejlesztendő területeiket az oktatói szerepükben • felkészüljenek az oktatások során bekövetkező várható és kellemetlen helyzetekre • hasznos ismereteket szerezzenek tapasztalatcsere és szakmai konzultációk révén
<p>Korszerű tanítási módszerek a felnőtt- képzésben</p> <p>Tréning</p> <p>8 óra</p>	<p>A résztvevő oktatók igényeitől függően, a következő témakörök és kérdések feldolgozásra kerül sor a tréningen a konkrét oktatói praxisra vonatkoztatva, gyakorlati feladatokon keresztül:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az andragógus oktatói szerepe és magatartása • a moderálás alapjai, kérdezéstechnika • eszközhasználat, Vizualizálás és szemléltetés • szakszeminárium lebonyolításának módszertani és didaktikai alapjai • tanuláspszichológia alapjai és az abból levezetett didaktikai, módszertani konzekvenciák az oktatások felépítése, kialakítása tekintetében • nehéz kommunikációs helyzetek az oktató szemszögéből. • az oktatás szakaszai • csoportdinamikai folyamatlemezés az oktatás során - szerepek a csoportban, illetve ezek kezelése • intervenciók, nehéz helyzetek, ellenállás kezelése • a felnőtt hallgatók motivációi és motiválásuk az oktatás során • a program felépítésének mikéntje, programfejlesztési modellek • aktivizáló- és koncentrációs gyakorlatok • tanulási transzfer biztosítása és a tanulás sikerességének vizsgálata • a saját oktatói praxis fejlesztési lehetőségei

Korszerű tanítási módszerek a felnőttképzésben	A résztvevő oktatók a saját oktatói gyakorlatukhoz és tapasztalataikhoz kötődő, konkrét és módszertani vonatkozású problémákat hoznak a csoportba.
Praxiscsoport	<ul style="list-style-type: none"> • Demóoktatás megtartása – az oktatók bemutató oktatást tartanak, egy felnőtt célcsoport számára készített didaktikai tervet, tanítási stratégiát valósítanak meg a gyakorlatban • Önreflexió, szakmai reflexió, megvitatás, további individuális fejlesztési célok meghatározása • A praxiscsoportban a problémaközpontú, csoportos munkamódszerünk biztosítja a hatékony tudástranszfer lehetőségét, s az érvényes gyakorlati problémák feldolgozásával támogatja a szakmai továbbképzés fejlesztési céljainak megvalósulását.
2 × 8 óra	

2. modul: Az innovatív felnőttoktató

Innovativitás a felnőttoktató munkájában	Az elméleti képzés célja, hogy a résztvevő oktatók gyakorlat példák tapasztalataival
Elméleti bevezető	<ul style="list-style-type: none"> • az innovatív andragógusi attitűd fejlesztése • hatékonyság, eredményesség feltételeinek megteremtése a felnőttek oktatásában andragógiai didaktikai eszközök segítségével • a tanulási folyamat folyamatos fejlesztési igényének tudatosítása • az oktatói munka fejlesztési igényei és lehetőségei alapján egyéni fejlesztési tervek megfogalmazása
6 óra	
Innovativitás a saját oktatói gyakorlatban	A résztvevő oktatók igényeitől függően a következő témakörök és kérdéseket dolgozzuk fel a tréningen a konkrét oktatói praxisra vonatkoztatva, gyakorlati feladatokon keresztül:
Esetmegbeszélés	<ul style="list-style-type: none"> • hatékony módszerek, a módszeralkalmazások tanulságai, továbbfejlesztési lehetőségei • eszközalkalmazások oktatási tapasztalatai, egyéni fejlesztések bemutatása • az egyes tanuló felnőtt célcsoportok jellegzetességei, a velük folytatott munka speciális tapasztalatai • andragógusi szerepek, oktatói szerepek tapasztalatai • az oktatói szerep személyes kompetenciáinak fejlesztési igényei és lehetőségei • az oktató vezetői szerepe és az oktatások tapasztalatai (konfliktuskezelés, motiválás, intervenciók) • szakmai kommunikáció - tapasztalatcseré és szakmai konzultáció • korszerű és új módszerek a gyakorlatban - egyéni tapasztalatok, nemzetközi kitekintés
8 óra	
Az oktatás hatékonyságának fejlesztése	A résztvevő oktatók a saját oktatói gyakorlatukhoz és tapasztalataikhoz kötődő, konkrét és módszertani vonatkozású problémákat hoznak a csoportba.
Műhelymunka	Szakértői csoportokban, csoportos projektmunka munkaformában innovatív megoldási javaslatokat dolgoznak ki.
2 × 8 óra	Output: valamennyi résztvevő számára egy innovatív, individuális, valós problémára reflektáló, érvényes és professzionális terv az oktatás hatékonyságának fejlesztésére a felnőttek oktatásában, fejlesztésére a felnőttek oktatásában, fejlesztésében

- megvizsgálják és megtervezzék, milyen módon fejleszthetik saját tanítási erőforrásaikat
- megismerjék, milyen módon kísérhetik figyelemmel a tanulási folyamatokat az oktatásaikban, képzéseikben
- individuális felnőttoktatói kompetencia-fejlesztési célokat fogalmazzanak meg az oktatói hatékonyságuk fejlesztésére
- szakterületükön a legújabb ismereteket a korszerű tananyag- és/vagy résztvevő központú módszertani ismereteik birtokában kreatívan és eredményesen tudják az elsajátítandó tananyagba transzformálni

A tréning gyakorlati megvalósítása 2013 szeptemberétől kezdődik a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetében.

Összefoglalás

Az Európai Unió Lifelong Learning Munkaprogramjának egyik legfontosabb célkitűzése az Európai Unión belüli oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának növelése. A felnőttképzés eredményességének azonban sokféle feltétele van. A kitűzött célok eléréséhez alapvető fontosságú a curriculum gondos megtervezése, a megfelelő minőségű tananyag elkészítése a felnőttképzés módszertani alapelveinek figyelembevételével, valamint az oktatók szakavatott munkája. A felnőttoktató munkájának hatékonysága növelhető, ha jól ismeri a felnőtt tanuló sajátosságait, elvárásait és a sikeres tanulást biztosító ismeretszerzési folyamat mozzanatait. A tanári munka minőségének meghatározó szerepe van a képzésben résztvevők tanulási eredményességében, így a képzési folyamat eredményességének legjelentősebb fokmérője a felnőttoktató szakmai, módszertani, emberi felkészültsége, rátermettsége, ezért a felnőttoktatók oktatásának és képzésének fejlesztése elsődleges prioritás az európai uniós oktatáspolitikában. A felnőttképzési intézmények minőségbiztosítási követelményeinek szigorodása, a képzési piac elvárásainak változásai, és a megrendelők igényeinek növekedése egyre karakterisztikusabbá teszi azt az elvárást, hogy a felnőttoktató a szakismeretek mellett biztos felnőttképzési módszertani ismeretekkel és jártassággal is rendelkezzen, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy az oktatott ismeretanyagot a felnőttkorban tanulók összetételének megfelelő, legjobb módszerválasztással és a legeredményesebben tudja oktatni.

Az európai trenddel ellentétben Magyarországon mindeddig nem szenteltek elegendő figyelmet a felnőttoktatók képzésének. *A kormányzati stratégiákban és határozatokban deklaráció szintjén megjelenő, a felnőttképzés minőségét alapvetően befolyásoló tényező fejlesztése a gyakorlatban eddig kevés eredménnyel valósult meg és az eddig elért eredmények is nivellálódnak azáltal, hogy az andragógus-tanár képzés megszűnik, az OKJ-s felnőttoktató szakképesítés kikerült az államilag elismert szakképesítések köréből, az andragógus képzés pedig presztízsét veszti. Ezt a folyamatot az is gerjeszti, hogy az európai trenddel ellentétben Magyarországon mindeddig elmaradt a felnőttoktatói szakma kodifikálása. Eddig nem tisztázódtak a felnőttoktatók pozíciói, foglalkoztatási viszonyai, nincs szabályozva a felnőttképzésben résztvevő oktatók minimálisan elvárt iskolai/szakmai végzettsége és szakmai/oktatói gyakorlata és nem alakult ki a felnőttoktatók képzésének, továbbképzésének rendszere. Jelenleg kötelező képzési, továbbképzési rendszer hiányában a felnőttoktató saját szakmai igényességén és erkölcsi tartásán múlik, hogy mennyire képes megfelelni a változó szerepegyüttesnek és alkalmas-e a megújult tudástartalmainak közvetítésére.*

A professzionalizálódás szempontjából elengedhetetlen lenne, hogy az andragógiai és felnőttoktatói képzettség követelménye a felnőttoktatás és felnőttképzés

területén fokozatosan beépüljön a munkaköri leírásokba. Vélhetően ez csak kényszerítő erő, azaz jogszabályi kötelezettség hatására képzelhető el. Mindazonáltal úgy gondolom, hogy a felnőttképzés módszertani professzionalizációja nélkül a törvényi és finanszírozási eszközökkel elkezdett rendszerépítés nem érhet el tartós eredményeket.

A felsőoktatási intézményeknek kulcsszerepük van abban, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciója által a felnőttoktatás szerepét felértékelő diskurzusok valódi tartalmat kapjanak, bennük a felnőttoktatás és képzés minőségi fejlesztése, az oktatók felkészültségének tökéletesítése legyen a meghatározó, a hozzáférés, a tanulás hatékonyságának növelése, a tanulóközpontú értékelés gyakorlásának folytatása mellett. A felsőoktatásnak meghatározó szerepet kell játszania a felnőttképzési szakemberek továbbképzési programjainak fejlesztésében és megvalósításában. A felnőttoktatásban és képzésben működő tanárok és oktatók – a képzők képzése – továbbképzése során azokra a módszerekre célszerű összpontosítani, melyek jelenleg a tradicionális pedagógusi/andragógusi szerepekkel szemben felmerülő szakmai kihívásokban jelennek meg. Itt nem elsősorban a moduláris, kompetencia alapú képzés módszertani meghatározottságára gondolunk, hanem sokkal inkább a hátrányos helyzetű csoportok bekapcsolására az egész életen át tartó tanulás folyamatába. Ez utóbbi tevékenység különösen jelentős azokon a településeken, ahol a formális, intézményes megoldások nem, vagy csak rossz hatásokkal működnek. Ebben az összefüggésben kompetencia- és képességfejlesztő – akár egyénre szabott – képzési programokról van szó; tréningek, szakmai alapokat adó képzések, szakkörök, valamint táborok, környezeti nevelést támogató programok, közösségi alkalmak megszervezése és lebonyolítása. A felnőttoktatók képzése és továbbképzése nem a szaktárgyi ismeretek fejlesztésére kell, hogy irányuljon, sokkal inkább a módszertani, valamint a kommunikációs, vezetői, innovatív képességeknek, az animálás és mediáció technikáinak elsajátíttatására (Kraiciné 2006). A jelenleg hatályban lévő jogszabályok nem írnak elő a felnőttek oktatásában, képzésben oktatóként résztvevők számára kötelező szakmai, módszertani ismeretet, gyakorlatot. A felnőttoktató, mint „tanártípus” említésre sem kerül egyik oktatási törvényben sem. Jelenleg úgy tűnik, hogy a felnőttoktatáshoz és képzéshez mindenki ért. Ezért a szakma támogatottsága, elismertsége, presztízse rendkívül alacsony. Ha a politikai és szakmai döntéshozók valamint a közvélemény megérti és belátja, hogy a felnőttoktató komoly értékteremtő munkát végez, feladata összetett, tevékenysége tudás intenzitást és komplexitást kíván, talán megváltozik a szakmáról való gondolkodás is. A generális cél tehát egyfajta szemléletváltás.



5. VOLT EGYSZER EGY ÖNTUDAT ANDRAGÓGUS IDENTITÁS: HIVATÁS? PROFESSZIÓ? MISSZIÓ?

Mottó

„Mit tegyünk hát, s kit kövessünk?

Mit lehet remélnünk még?

Mit mutat hitünk világa?

S mit javall a bölcsesség?

– BATSÁNYI János: Tűnődés / részlet –

A felnőttoktatás és -képzés, önálló szak- és tudományterületének fontosságáról nemzetközi szinten is jelentős párbeszéd kezdődött az utóbbi években. Az Európai Bizottság kommunikéi, stratégiai dokumentumai már 1993 óta foglalkoznak a témával, a 2000-es évektől pedig még nagyobb hangsúlyt kapott a felnőttkori tanulási folyamatok professzionalizálódásának kérdése. Hazánkban a téma jelentőségét más, éppen ellentétes irányba ható tényezők is felértékelik. Gondolok itt a köznevelési-, a szakképzési-, valamint a felsőoktatási törvény tartalmi változásaira, legfőképpen pedig az új 2013-as felnőttképzési törvényre. Ezek sokkal inkább gátolják, mint segítik a felnőttkori tanuláshoz való hozzáférést. Az a szakmapolitikai feltételrendszer, amely az elmúlt három év történései okán mára kirajzolódott, gátolja és csorbítja a felnőttkori tanuláshoz való jogot és a tudáshoz való hozzáférést. A regula alapján úgy tűnik, hogy az aktuális szakmapolitika nem tekinti a felnőttoktatást és felnőttképzést a gazdaság- és társadalomfejlesztési politikák integráns részének. A szakképzési törvény és az új OKJ alapelvei, a kötelező kerettanterv bevezetése, a felnőttképzésben alkalmazható minimális óraszám meghatározása, a komplex szakmai vizsga visszaállítása, a felnőttképzési intézményrendszer központosítása az európai uniós oktatáspolitikai ajánlásoknak nem felel meg. Ugyanilyen gátló tényező a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény megváltoztatása és ezzel a vállalati képzések ellehetetlenítése, továbbá a szakképzési hozzájárulási rendszerben mozgó milliárdok államosítása. Ezek az intézkedések és az andragógia kvázi kirekesztése a felsőoktatásból, nem pusztán a nemzetközi trendekkel, a társadalmi célkitűzésekkel fordulnak szembe, de fékezik a szakmai és

andragógiai tudományos munkát is, gátolják egy nagyon fontos fiatal tudományterület magyarországi megerősödését. Olyan feltételeket teremtenek a felnőttképzési rendszer számára, amelyben az andragógus szakma és az andragógus identitás széteshet, még mielőtt valóban kialakulhatott volna.

Ebben az ellenható erőterben, amelyben hivatásunknak eleget kellene tennünk, az andragógus szakma elnémult, hallgat! Mindenképpen indokolt a kérdés, mi ennek az oka? Hol van a szakmai identitás akkor, amikor soha nem tapasztalt szükség van a szakmaiságunk és a munkánkba vetett hitünk megerősítésére, az andragógiai identitás, saját önazonosságunk definiálására? Hová tűnt az a lendület és szenvedély, amellyel az 1990-es évek végén lobbiztunk a felnőttképzési törvény megszületéséért, vagy az a példátlan szakmai összefogás, amely a 2000-es évek közepén született az andragógia egyetemi szakká történő akkreditálására? Ez a lendület, ez a szakmaiság mára megszürkült, és azt érzékelem, hogy a felnőttképzés elé gördített akadályok láttán, egy kicsit megtorpantunk, a sok-sok kinyithatatlan-nak tűnő kapu előtt egyet hátra léptünk, és nem teszünk egyebet, mint széttárjuk a kezünket és kivárunk. Talán sokan azt hiszik, elég lesz majd megpróbálnunk alkalmazkodni, túlélési stratégiákat kidolgozni az új feltételrendszerhez igazodóan, pedig ez a magatartás megkérdőjelezheti szakmánk létjogosultságát, adott esetben az andragógia elértéktelenedéséhez, végső esetben bukásához vezethet. A jelenség megértéséhez, magyarázatához érdemes megvizsgálni az andragógus szakmai identitás jelenlegi helyzetét.

5.1. A téma kontextusa

Az identitástudat az andragógiában, napjainkban sokakat foglalkoztató, ugyanakkor mindeddig feltáratlan kérdésköre. Az andragógus identitás vizsgálata több problémát is felvet. Az identitás fogalmát és értelmezését egyáltalán nem könnyű kiterjeszteni egy, a helyét kereső, folyamatosan formálódó tevékenységre, a felnőttképzés szakterületének vizsgálatára. Már csak azért sem, mert az andragógus mesterség nem tartozik a tradicionális, történelmi professziókhoz, mint például az orvos, a tanár, vagy a pap. Az andragógiának, mint szakmának a besorolása sem egyértelmű. Első gondolatként az oktatás területéhez soroljuk, bár én sokkal inkább a segítő szakmák csoportjába tartozónak vélem. A téma rendkívül kényes, sokan sokféleképpen értelmezhetjük, éppen ezért kiválthat pozitív és negatív érzelmeket egyaránt, fogadhatja azonosulás és elutasítás, kiválthat akár indulatokat is.

A téma megközelítése nem csak felelősséget jelent a szakmai hitelesség tekintetében, de óvatosságra int a témakörben korábban publikáló szakemberek elmélete-

inek és gondolatainak tiszteletben tartása miatt is. A témában legjelentősebb mű Csoma Gyula Mesterség és szerep, valamint Kraiciné Szokoly Mária Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón című munkája.

Ezekon kívül több tanulmány is értekezik a felnőttkori tanulás szervezésével foglalkozó felnőttképzési szakemberek és a felnőttek oktatásában, képzésében résztvevő felnőttoktatók szerepéről (v.ö. Kálmán 2005; Sz. Molnár 2005, 2009, Feketé 2002, 2003, 2009; Farkas 2010, 2011) ám az andragógusok és felnőttoktatók identitásának vizsgálatával foglalkozó empirikus kutatás még nem született.

A következőkben az andragógia szakmai ismerveinek vizsgálata céljából lefolytatott empirikus kutatás körülményeit és eredményeit mutatom be. A kutatás célja annak a kérdésnek a megválaszolása volt, hogy létezik-e andragógus szakmai identitás, lehet-e egyáltalán erről beszélni egy helyét kereső, folyamatosan változó gazdasági-társadalmi-politikai környezetben működő és formálódó, de bizonyítottan nagy jelentőségű tevékenység esetében.

Az eredményekre alapozva, azokat a folyamatokat, jelenségeket és hatásokat ismertetem, amelyek az andragógus identitás alakulását befolyásolják. Ezek lehetnek a felnőttképzési tevékenység történeti fejlődése; a rendszer belső struktúrája; a névhasználati anomáliák; a szakterületre kerülés motivációja, folyamata; a szakmában dolgozók szakmai, emberi felkészültsége.

5.2. Fogalmi alapok

A szakma és az identitás nem azonos fogalmak, a szakmai identitás szókapcsolat pedig egy olyan fogalomkörre utal, amely egy adott foglalkozás képviselőjét szerepekkel és a szerepekhez való viszonyával azonosítja.

A szakma és identitás fogalompár mindkét tagját külön-külön érdemes vizsgálni. A szakma bizonyos tevékenységi kör betöltéséhez szükséges ismeretek, készségek, képességek, tapasztalatok együttesét jelenti: a munka világában egy meghatározott feladatcsoport elvégzéséhez szükséges szaktudást. Lehet valakinek rendszeres gyakorlás nélkül is szakmája például egy frissen végzett kezdőnek is. A szakma több mint a foglalkozás, hiszen egy foglalkozást üzhünk szakma, szakmai tudás, végzettség nélkül is. (Pusztai 2009). A fogalom tehát jelöl speciális szakismeretet, hozzáértést, kompetenciát, amely meghatározott feladatvégzéshez, munkafolyamatokhoz, tevékenységi körök betöltéséhez szükséges, ugyanakkor a szakmához való személyes viszony nem jelenik meg benne.

Az identitás azonosságot, önazonosságot, azonosságtudatot jelent. Az identitás szóhoz a köztudatban rendszerint olyan jelzők kapcsolódnak, mint a nemi identitás, a szakmai identitás, valamint a leggyakrabban tárgyalt nemzeti identitás.

A továbbiakban a vizsgált téma szempontjából releváns szakmai identitásról szólunk részletesebben. Minden intézményesült foglalkozás képviselője szerepelvárásokkal indul a pályán. A foglalkozási tevékenység és szerep elsajátításával az egyén kialakítja magában azt a képességet, hogy önmagát ehhez a szerephez viszonyítva értékelje (Váriné 1981, 1986; Dobi 1999). A szerep vállalása lehet tudatos vagy kevésbé tudatos választás eredménye. A szakma pontos ismerete és a megfelelő önismeret segíti a tudatos választást és döntést. Ez a folyamat fontos a szakmai identitás kialakulás szempontjából. A szakmai identitás tehát egy szakmai szerepben való önmeghatározás, amely az adott szakma értékeire, hagyományaira, tapasztalataira, céljaira, törekvéseire épül. Az adott szakmában dolgozókat köti össze munkahelytől függetlenül, kapcsolódik a társadalmi elismertséghez, és jól körülhatárolható a szakemberek belső reprezentációjában (Bede-Both é.n.). Az erős szakmai identitás azt jelenti, hogy az egyénnek sikerült olyan pályacélt találnia, amellyel teljes mértékben azonosulni tud, elköteleződött a választott pályája, munkája iránt. Az identitás, a kötődés azonban nem statikus. Folyamatosan formálódik és nemcsak a szakmát tekintve nyitott, hanem az élet során, a tapasztalatok függvényében is változik (Tóth 2006:30).

A szakmai identitás alakulása olyan folyamat, amely az egész életpályán átível, s amelynek során az egyén a szakma gyakorlása közben szerzett tapasztalatait beépíti identitásába. A karrier során az új szerepek új képességeket, viselkedést, hozzáállást és interakciós mintákat igényelnek, és így alapjaiban vett változást hozhatnak az egyén öndefiníciójában. Az andragógus a szakmája gyakorlása közben szerzett tapasztalatait – akaratlanul is – folyamatosan beépíti identitásába. Önazonossága, vagyis az, ahogyan „magát megéli” ebben az andragógus szerepben, összefüggésben áll a társadalmi, szakmapolitikai változásokkal. Ez új szerepeket, új viselkedési formákat, másféle hozzáállást igényelhet, és ezáltal változhat az egyén öndefiníciója is (Farkas 2012).

Mivel életünk jelentős részét a munkahelyünkön, illetve a szakmánk gyakorlásával töltjük, identitásunk fontos része a szakmai identitás. Az embereket szakmájuk alapján is definiálja a közösség, illetve saját magunkat is sokszor a hivatásunk pozíciójából határozzuk meg.

A szakma és az identitás fogalmak között tehát az az alapvető különbség, hogy *az identitás nemcsak a szakmaiság ismérveinek meghatározását jelenti, hanem a vele való személyes azonosulást is.*

Összegzésként elmondható, hogy a szakmai identitás az idő múlásával változik az újabb szerepek és újabb tapasztalatok függvényében. A szakmai fejlődés során új ismereteket, kompetenciákat, attitűdöket és interakciós mintákat sajátítunk el, és ezek változást eredményezhetnek az egyén öndefiníciójában is. Ezért az egyén önazonossága, vagyis az, ahogyan „önmagát megéli” adott szerepben, kontextusban, folyamatosan változik.

Ezek az összefüggések a következő fogalmi definíció felállításához vezettek: Az andragógus identitás a szakmaiság ismérveinek, alapvető értékeinek és alapelveinek meghatározására és megtartására irányuló célok, következmények, tapasztalatok, gyakorlatok, elkötelezettségek, attitűdök és érzelmek összessége, amelyeken keresztül az andragógus meghatározza magát abban a szakmai szerepben, amellyel személyesen azonosulni tud. Az andragógus identitást elsősorban erkölcsi kategóriaként értelmezem, amely az andragógus szerep saját jól megkülönböztethető értékein és gyakorlatán nyugszik. Az andragógus identitást meghatározzák a szakmai ismérvek és alapelvek, a tapasztalatok és gyakorlatok valamint az elkötelezettségek, attitűdök, érzelmek.

1. Szakmai ismérvek és alapelvek

Az andragógia szakmaiságának megalapozásában jelentős mérföldkő volt Magyarországon a 2001-es felnőttképzési törvény megszületése, a Felnőttoktatási- és képzési lexikon megjelenése, az andragógia alap, majd mester szak, valamint az andragógus tanár mester szak megalapítása és indítása. Az andragógia vitathatatlanul elindult a professzióvá válás útján, mégis új és lassan egységesülő szektornak számít. A felnőttképzésben résztvevő különböző érdekszférák is nagyon eltérő motivációval és szakmai kultúrával rendelkeznek.

2. Tapasztalatok, gyakorlatok

Jelenleg a felnőttképzésben érdekeltnek leginkább saját tapasztalataik, benyomásaik alapján ítélik meg és alakítják az andragógus szakma ismérveit. Nyilvánvalóan más szempontok alapján értékeli a szakmaiságot az andragógia megalapozásában elévülhetetlen szerepet játszó szakember, az oktatáskutatással foglalkozó szakértő, a felnőttképzést piaci alapon művelő vállalkozó, egy állami képző intézmény munkatársa, a mindennapos emberi tragédiákkal szembesülő munkaügyi központi dolgozó, az analfabétákat írni-olvasni tanító felnőttoktató, a nagyvállalkozás HR-menedzsere, az andragógus hallgatókat oktató egyetemi professzor, a felnőttképzés ágazati irányításával foglalkozó kormányhivatalnok vagy – akiről időnként megfélelkezünk –, maga a felnőtt tanuló.

3. Elkötelezettségek, attitűdök, érzelmek

Az andragógiát a kívülállók nem ismerik kellőképpen, így gyakran nem tekintik különálló akadémiai tudománynak és önálló sajátosságokkal bíró gyakorlatnak. Mi andragógus szakemberek ezt másképp látjuk és feltétlenül érzékelünk egy önálló andragógiai identitást.

5.3. Az andragógus identitást vizsgáló empirikus kutatás

Mindezidáig nem született az andragógusok identitásvizsgálatára irányuló empirikus kutatás. Ennek a hiátusnak a betöltésére és személyes érdeklődésem okán 2011-ben előkészítettem egy andragógus identitást vizsgáló kutatást. Már a kezdet kezdetén tudtam, hogy nagyon nehéz feladatra vállalkozom. Többen óva intettek tőle, hogy belefogjak a kutatásba, mivel nem tartották megvalósíthatónak. Így még inkább munkálkodott bennem a makacs akarat.

5.3.1. Cél, módszer, minta

A kutatás célja

Céлом az volt, hogy összegyűjtssem a felnőttképzési rendszer működésében és működtetésében résztvevő érdekeltet, az eltérő élethelyzetben lévő andragógusok valószínűsíthetően eltérő véleményeit, és feltárjam, hogy mivel tartja magát azonosnak az andragógia, mint szakma, és kivel azonos vagy kivel nem az andragógus szakember. A kutatás megkezdésekor még feltételeztem, hogy ez alapja lehet egy későbbi együttgondolkodásnak és kollektív vélemény kialakításának. Lada László már akkor felhívta a figyelmemet, hogy az együttgondolkodás és a kollektív vélemény kialakítása lehetetlen vállalkozás. A szakma oly mértékben differenciált, hogy nem lehet közös nevezőre hozni a mindennapos tragédiákkal szembesülő munkaügyi központos dolgozó és az egyetemi docens véleményét. A teljes kép kialakításához pedig mindenki véleményére szükség van. Elfogadtam Lada véleményét, de nem azonosultam vele. Épp azt akartam megmutatni, hogy a szakma milyen sokszínű és mégis ki lehet mutatni egy saját szakmai identitást. Ebből a vállalkozásból az első feltevésem beigazolódott. Azt gondolom, sikerült bebizonyítanom azt, hogy a szakma sokrétű és sokszínű. Azt viszont nem, hogy a szakmát egy sajátos, de közös szakmai identitás mozgatja.

Ugyanakkor meggyőződése, hogy a szakma presztízsének növelése és a szakmai identitás kialakulása tekintetében jelentős állomásként értékelhető annak a feltárása, hogy az érintettek mint gondolkodnak e problémakörrel. A téma elméleti és gyakorlati szakemberei, hogyan látják saját életútjuk és tapasztalatuk alapján az andragógia szakmaiságát, jelenlegi helyzetét, társadalmi megbecsültségét és miként vélekednek a jelenleg rendkívül heterogén, eltérő motivációkkal és szakmai hozzáértéssel rendelkező felnőttképzési tevékenységben szerepet vállalókról. A kutatás eredményei ezekre a kérdésekre adnak választ.

A kutatás során alkalmazott módszerek

A kutatás módszereként Delfi-technikát alkalmaztam, azaz – kérdezőbiztosok bevonásával¹ – interjúkat készítettem és elemeztem. Esszé kérdések alapján gyűjtöt-

¹ Az interjúk elkészítésében Farkas Erika, Kovács Anett, Kulcsár Nárcisz, Leszkó Hajnalka volt segítségemre.

tem össze a téma különböző területein működő elméleti és gyakorlati szakemberek véleményét. A kvalitatív technikát alkalmasnak tartottam a feltárni és vizsgálni kívánt jelenség sokszínűségének, komplexitásának bemutatására, minthogy az andragógus munka a valós életben is rendkívül sokszínű és komplex.

A tervezett kérdéssor véleményezésében segítségemre volt és javaslatokkal látott el (amelyek közül „természetesen” nem mindegyiket fogadtam el, és amiért ezúton is elnézésüket kérem) Feketéné Szakos Éva, Lada László, Maróti Andor. A módszer tulajdonképpen közel állt a mélyinterjúhoz. Egy-egy interjú elkészítését 45–60 percre terveztem, de alulbecsültem az időt. A legtöbb interjú 120 perc körüli időtartamú volt, és nem volt ritka a 150 perces sem. A beszélgetések diktafonnal történő rögzítéséhez minden megkérdezett hozzájárult. A kérdezők nem befolyásolták az interjúalanyok válaszáinak hosszát, nem állították le vagy adtak olyan instrukciót, hogy „kérem röviden válaszoljon”. Teljes szabadságot kaptak a megkérdezettek arra vonatkozóan, hogy milyen hosszban és milyen mélységben fejtik ki egy-egy kérdésre a válaszaikat. Így egy-egy téma kapcsán az interjúalany vélekedése, hozzáállása, attitűdje teljes mértékben feltárható és megismerhető volt. Rendkívül érdekes és tartalmas beszélgetések születtek, amelyek az interjú készítői számára felbecsülhetetlen értékű tapasztalatokkal és tudás megszerzésével jártak. Az interjúalanyoknak nyújtott „szabadság” azt eredményezte, hogy óriási, már-már kezelhetetlen mennyiségű információ állt a rendelkezésünkre. A Delfi-eljárással gyűjtött válaszok feldolgozása alapvetően a tartalomelemzés és összehasonlító elemzés módszereivel történt. A szövegtartalmakat – ahol lehetett – adatokká alakítottam egyrészt az áttekinthetőség, másrészt az összehasonlíthatóság érdekében. A változók meghatározáskor tudtam azt, hogy sokféle csoportosítás lehetséges, az enyém egy a lehetséges megoldások közül. A kérdőívből nyert adatok kódolása, feldolgozása és elemzése Excel-programmal történt. E rendszer segítségével gyakorlati megoszlásokat, valamint keresztábla elemzéseket végeztem.

2012 őszén és 2013 tavaszán összesen 23 interjú valósult meg, négyen írásban válaszoltak a kérdésekre. Összesen 27 interjú született és mindegyik interjúalany olyan minőségű válaszokat adott, ami lehetővé tette a releváns adatok „kinyerését” és az elemzést.

A potenciális interjúalanyokat személyesen, emailen vagy telefonon kerestem meg, tájékoztattam a kutatás céljáról és kértem, hogy vegyenek részt a kutatásban. Előzetesen elküldtem az interjúkérdéseket, majd a megbeszélrt időpontban a kérdezőbiztos felkereste őt. Pozitív fogadtatásban volt részem. A megkeresettek közül sokkal többen vállalkoztak az interjúra, mint akik elhárították. Az interjúalanyok szívesen válaszoltak a kérdésekre és jellemezően jó hangulatban folytak a beszélgetések. Érezhető volt, hogy mindegyik interjúalany szívesen beszélt a szakmájáról. A felmérésre rászánták szabadidejüket, ez külön is örömet szerzett, amit ezúton is nagyon köszönök a válaszadóknak. Többen észrevételt tettek a kérdések összetett-

ségére és sokaságára. Megjegyzésük jogos volt, ennek ellenére egyikük sem „intézte el” az ügyet sablonos válaszával.

Az interjú 14. összetett kérdésből állt. Magam is érzem, hogy egy ilyen jellegű kutatáshoz kissé túlméreteztem a kérdések számát és tartalmát. Ezt már a kérdéssor összeállításakor is tudtam, nem hivatkozhattam tehát arra, hogy ez csak az interjúk lefolytatása közben derült ki és menet közben változtattam a kérdések struktúráján. Mindenkitől elfogadva a „kritikát”, továbbra is kitarítottam a kérdéseim mellett. Valószínűleg nem ez volt a megfelelő döntés. De nem kellett megfelelnem egy „megrendelő” elvárásainak, így fenntartottam saját elképzeléseimet. Azt hiszem – így utólag visszagondolva – a másoktól való tanulás igénye is munkálkodott bennem. Nagyon kevés lehetőség adódik a szakmáról való kötetlen beszélgetésre. Az andragógus szakemberek az országban elszórtan dolgoznak, szakmai konferenciák alkalmával találkozunk, amelyek sűrű és kötött programja nem teszi lehetővé az informális beszélgetéseket. Ez nekem – s feltételezem másoknak is – nagyon hiányzik. Talán ezt is pótolni akartam az interjú beszélgetésekkel. Nagyon érdekelt a kollégák véleménye, gondolkodása a szakmánkról, és nem hallgathatom el azt sem, hogy az interjúk minden percét élveztem.

A minta bemutatása

Személyes ismeretség alapján választottam ki és kerestem meg a válaszadókat. A mintát négy válaszadói csoportra osztottam. Az első a „nagy öregek” csoportja. Ebbe azok az andragógia fejlődésében elvülhetetlen szerepet játszó szakemberek kerültek, akik 60 év felett vannak, és megközelítőleg negyven éve munkálkodnak a szakterületen. Szeretném hangsúlyozni, hogy a „nagy öregek” kifejezést a legnagyobb tisztelettel használom és értelmezem.

A második csoportot azok alkotják, akik az andragógus képzést folytató képző helyeken oktatóként és kutatóként vesznek részt a rendszer működtetésében.

A harmadik csoportba a gyakorló szakemberek kerültek, akik az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési tevékenységet piaci alapon művelik, azaz felnőttképzési intézmények vezetői, munkatársai.

A negyedik csoportba azok a fiatal andragógusok kerültek, akik andragógus végzettséggel rendelkeznek, átlagosan két éve fejezték be tanulmányaikat és a szakterületen dolgoznak.

A minta válaszadói csoportok szerinti megoszlása:

- Nagy öregek: 4 fő (3 férfi, 1 nő). Szakmai múltjukat tekintve heterogén csoport. Hárman Budapesten laknak, 1 fő vidéki megyeszékhelyen él.
- Felsőoktatási szakemberek: 9 fő (5 férfi, 4 nő). Életkorukat tekintve mindannyian 40 év felettiek. Valamennyien oktatnak andragógia szakon. Előképzettségü-

ket tekintve heterogén csoport. Négyen Budapesten tanítanak, öten vidéki megyeszékhelyen (Székesfehérvár, Győr, Szeged, Pécs).

- Gyakorló szakemberek: 7 fő (6 férfi, 1 nő). Életkorukat tekintve 30 és 55 év közöttiek. Előképzzettségüket tekintve nagyon heterogének, de mindenki felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezik. Átlagosan 10 éve dolgoznak felnőttképzésben. Területileg 1 fő Gyulán, 2 Budapesten, 4 Szegeden dolgozik.
- Fiatal andragógusok: 7 fő (6 nő, 1 férfi). Átlagéletkoruk 26 év. A pályakezdő andragógusok abból a szempontból homogén csoportot alkotnak, hogy mindannyian a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének andragógia mester szakos hallgatói voltak, és mindannyian a végzést követően a szakmában dolgoznak átlagosan 2 éve.

Céлом az volt, hogy körülbelül egyenlő arányba kerüljön a mintába a 4 megkülönböztetett célcsoport.

A minta nem reprezentatív. Nem tudom, lehetne-e egyáltalán reprezentatív mintaválasztást alkalmazni, hiszen az előző fejezetben részletesen elemzett problémák és az andragógus szakemberek rendkívüli heterogenitása miatt a reprezentativitáshoz semmilyen megbízható adat nem áll rendelkezésünkre.

Minden résztvevőnek nyilatkoznia kellett arról, hogy választai nevének, foglalkozásának és munkahelyének közlésével publikálásra kerülhetnek-e, vagy anonim szeretne maradni. A 27 válaszoló szakember közül kilenc fő (4 fő felsőoktatási szakember, 4 fő gyakorló szakember és 1 fő fiatal andragógus) választotta az anonimitást. A nyilvánosságot vállalók névsora: Arapovics Mária, Farkas Erika, Feketéné Szakos Éva, Gál Zoltán, Hangya Dóra, Henczi Lajos, Kocsis Mihály, Kovács Anett, Kraiciné Szokoly Mária, Kulcsár Nárcisz, Lada László, Leszko Hajnalka, Malatyinszki Szilárd, Maróti Andor, Pethő László, Sum István, Szabó Attila, Szabó Péter.

A kutatás folytatásának lehetőségei

A szakemberekkel készített interjúk alapján kijelölhetőek a téma alapvetései, amely alapján kidolgozható egy szélesebb szakmai körben alkalmazható kérdőíves kutatási terv. A szakmai identitás komplex vizsgálatának és elemzésének segítségével azoknak a fejlesztendő kompetenciáknak az azonosítására is törekedtem, amelyeknek a támogatása és fejlesztése javítja az andragógiai területeken dolgozók munkájának hatékonyságát, sikerességét. Cél lehet továbbá a szakmai identitás diszfunkcionális működéseinek feltárása is.

A kutatás következő lépése lehet továbbá a fiatal andragógusok, andragógus hallgatók kérdőíves megkeresése és annak vizsgálata, hogy miként és milyen motivációkkal lépnek be a szakmába, hiszen az identitás szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy miként kerül valaki a szakterületre.

5.3.2. A kutatás eredményei

A kutatás eredményeit az interjú kérdések sorrendjében mutatom be. Az eredmények illusztrálására számos interjúrészletet idézek. Teszem ezt azért is, mert néhányszor – megítélésem szerint – egy rövid interjúrészlet minden elemzésnél többet mond. Mindegyik után zárójelben közlöm a válaszadó monogramját. Az anonimizációt kérőknél a válaszadó „típusát” rögzítem.

1. Ön szakmának tartja-e a felnőttek képzését? Ha igen, milyen ismérvek és megjelenési formák alapján, ha nem, akkor miért nem (illetve ha nem tartja szakmának, akkor minek tartja)?

Rögtön az első kérdésnél két alapvető definíciós probléma merült fel. Az interjú alanyok többsége visszakérdezett, hogy mit értünk szakmán. Attól függően – hogy mit tekintünk szakmának – lehet értelmezni, hogy a *felnőttképzés* szakma vagy sem. A másik probléma az, hogy mit nevezünk felnőttképzésnek?

Arra ugyan nem számítottam, hogy a legelső kérdésemre magam is kérdést kapok, de valójában nem lepett meg. A fogalmi definíciók körüli viták máig nem csendesültek. Sőt a diskurzust még parázsabbá teszi az új felnőttképzési törvény szövege. A 2013. szeptember 1-jétől hatályos törvény szerint a felnőttképzés az a tevékenység, amely a törvény hatálya alá tartozik. Azok az oktatási, képzési célú tevékenységek, amelyek kikerültek a törvényi szabályozásból, csak „képzéseknek” minősülnek. Bár ez a fogalomértelmezés egyáltalán nem tekinthető hitelesnek, szakmailag indokolatlan jogalkotói megközelítés, a részletesebb indoklást és véleményezést most mellőzöm.

Feketéné kutatási eredményei (Feketéné 2002) is egyértelműen bizonyították, hogy az andragógia, felnőttnevelés, felnőttképzés, felnőttoktatás fogalmi értelmezéseiben és az andragógia tudományrendszertani státuszát illetően nincs konszenzus a szakemberek között. Mára már kialakulhatott volna a szakemberek közös megállapodása alapján a fogalmi tisztaság, de ez mind a mai napig nem történt meg. Ahogy Feketéné fogalmaz, a szakemberek a tudományos definíciókat és koncepciókat is konstruálják, azaz „saját kognitív struktúrájuknak” megfelelően építik fel (Feketéné 2003:367). A fogalomértelmezéseket erőteljesen befolyásolja az egyén felnőttképzési rendszerben betöltött szerepe, felelőssége, elköteleződése, és a társadalmi kontextus.

A fogalmi konszenzus után az interjúk lefolytatása zavartalanul folytatódott. A kérdésre adott válaszokból háromváltozós kép alakult ki. A megkérdezettek többsége egyértelműen szakmaként definiálta a felnőttképzést. A másik csoport véleménye szerint az andragógia/felnőttképzés a szakmásodás irányába tart, de még nem tekinthető egyértelműen önálló szakmának. Két vélemény szerint a felnőttek képzése nem szakma, sokkal inkább mozgalom, illetve munkafolyamat.

A változók tekintetében jelentős eltérés található a 4 csoport között. A fiatal andragógusok mindegyike egyértelműen és határozottan szakmaként definiálta a felnőttképzést. Ugyanígy a gyakorló szakemberek. Számomra meglepő eredményt hozott, hogy a nagy öregek és a felsőoktatási szakemberek óvatos visszafogottsággal nyilatkoztak, „bizonytalanok” voltak a kérdést illetően és nem tekintik kiforrott szakmának a felnőttképzést. Leginkább azt hangsúlyozták, hogy elindult a szakterület a szakmásodás irányába, de az igazi professzióvá válását több tényező akadályozza. Az interjúk alapján az azonosítható, hogy a szakmává válás folyamatában két mozzanat döntő jelentőségű: az egyik a képzés, a képzettség.

„Szerintem szakmává akkor válik az andragógia, ha a benne dolgozók szakmai képzettséget szereznek. Ez lehet önképzéssel szerzett tudás, de elengedhetetlen a terület elméleti, módszertani alapjainak az ismerete.” (M. A.)

A szakmai végzettség/képzettség fontosságára Maróti már évtizedekkel ezelőtt felhívta a figyelmet: „Egy munkaterület attól válik szakmává, hogy csak az tud benne jól dolgozni, aki elsajátította alapvető ismereteit, készségeit, fortélyait, ismeri jelenvilágát, törvényeit. Aki mindezt nem tanulta meg, kontárnak minősül, még ha itt dolgozik is” (Maróti 1979:12).

A másik meghatározó ismerv a szakmásodás folyamatában a társadalmi szükséglet. Egy társadalmi csoport igényei, szükségletei, amelyek kielégítése egy meghatározott szakmai tevékenységhez köthető és nem helyettesíthető vagy cserélhető fel mással.

„Akkor leszünk szakma, ha le tudjuk fektetni, hogy miért van ránk szükség, mi az a tevékenység ami nincs meg a társadalmi munkamegosztásban. Le kell határolni a területet, határvonalakat kell tudni húzni, meg kell tudni határozni a mi sajátos területünket és láttatni kell a társadalmi szükségletet.” (Felsőoktatási szakember3)

56. táblázat
Szakmának tekinthető-e a felnőttek képzése?

	Nagy öregek	Felsőoktatási szakemberek	Gyakorló szakemberek	Fiatal andragógusok
Egyértelműen igen	0	2	7	7
A szakmásodás irányába tart	4	5	0	0
Mozgalom, munkafolyamat	0	2	0	0
Összesen	4	9	7	7

Akik a szakma mellett tették le a voksukat, leginkább annak specifikumaira utaltak.

„Professzionak tartom, hiszen olyan speciális tudást igényel és olyan speciális igényeket elégít ki, amelyek szerintem szakmává teszik.” (S. I.)

„Ez egy korspecifikus szakma, annyi specifikuma van más neveléstől, hogy ez a felnőtteknek szól, akiknek élettapasztalatuk van, más iskolai végzettségük van, akik érettebbek, akik sértődékenyebbek, akik egyáltalán személyiségként már kialakultabbak.” (G. Z.)

„Az, hogy valaki képzett felnőttoktató legyen az egy szakma, az egy szakképesítés. Sok tudást, sok kompetenciát és sok gyakorlatot igényel. Határozottan én e mellé teszem le a voksomat.” (H. L.)

„Önálló szakmává fejlődött az elmúlt időszakban. Azért, mert egészen más tudást és többletcompetenciákat igényel, mint a pedagógia általános területei, a folyamatosan változó világban a gazdasági és társadalmi kihívások miatt ez a szerep erősödni fog és a szakma globális jellegűvé válik.” (SZ. P.)

A kérdés ugyan nem tartalmazta, mégis szinte valamennyi interjúalany kitért a felnőttképzés azon sajátosságaira, amelyek megkülönböztetik a gyermekek oktatásától, és amelyek a szakmaiság irányába mozdítják el a területet. A legjellemzőbb említések a következők:

- A felnőtt kifejezett személyiség
- A felnőttek másként gondolkodnak
- A felnőttek tudatosan cselekszenek
- A felnőtteknek mások az információ feldolgozási képességeik
- A felnőtteknek eltérő a motiváltságuk
- A felnőttek másképp tanulnak
- A felnőtteknek más módon működik az agyuk
- A felnőtteknek rengeteg élettapasztalata van
- A felnőtteknek más az időszervezetük
- A felnőttek sokszor szerepkonfliktusban élnek

Ezek a jellemzők – amelyek jelentősen eltérnek a gyermekkorúak sajátosságaitól – szükségessé teszik a felnőttekkel való másféle foglalkozást, ehhez pedig szakmai ismeret, szakmai felkészültség kell.

Akik amellet érveltek, hogy a felnőttképzés ma még nem kialakult szakma, de afelé tart, leginkább azt hangsúlyozták, hogy az elmúlt évtizedekben számos olyan

előrelépés történt, amely elindította a felnőttképzést a professzionalizáció útján (például felnőttképzési törvény, Felnőttoktatási és képzési lexikon, andragógia egyetemi szak, európai uniós irányelvek stb.), de mégis ma még kialakulatlan a szakma. A kialakulatlanságon leginkább azt kell érteni, hogy a „szakma” nem egységes.

„Az a helyzet, hogy a társadalmak többnyire megsínylik, ha nem szakmásodik. Tehát szakmástitani kellene. Természetesen hivatáselemei mindig lesznek, mindig lesznek elhivatottabbak és kevésbé elhivatottak, de majdnem biztos, hogy nagyon nagy hiba lenne az, hogy ha csak hivatásként tételeznénk ezt, a szakma zárójelbe kerülne. Ez a szakma arra szorul, hogy önmagát definiálni tudja. Tehát a szakmásodás irányába kell menni.” (K. M.)

Volt, aki sokkal erőteljesebben fejezte ki véleményét:

„Messze vagyunk a szakmaiság megalapozásától. A különböző tanulási helyzetek eljárásrendje (protokollja) még nyomokban sem fedezhető fel a napi gyakorlatban. A belső érdekellentétek teljes mértékben ellehetetlenítik a szakma érdekérvényesítő lehetőségeit.” (L. L.)

2. Ön szerint mennyire szükséges a felnőttoktatás és képzés elméletének (tudományának) az ismerete az alábbi munkakörökben? Ön szerint az egyes munkakörökben elégséges-e a gyakorlati tapasztalat vagy az csak az elméleti felkészültséggel együtt használható? Felnőttképzési programok tervezői, szervezői, felnőttképzési szolgáltatásokat nyújtók munkaköreiben? Felnőttképzési intézmények, szervezetek vezetői munkaköreiben? Felnőttoktató munkakörben?

Az andragógusi munka vizsgálatánál markánsan meg kell különböztetnünk a felnőttképzési programok szervezésében, a felnőttképzési szolgáltatások nyújtásában szerepet vállaló szakembereket (a képzések tervezői, szervezői, felnőttképzési intézmények vezetői) és a felnőttek oktatásával/képzésével foglalkozó felnőttoktatókat. Ezért a kérdések során is hangsúlyoztuk a három munkakör elkülönülését.

Ennél a kérdésnél ismét felmerült egy értelmezési probléma, nevezetesen hogy kit tekintünk felnőttoktatónak? Ezt a kérdést részletesen elemeztem a 4. fejezetben. Itt csak annyit jegyzek meg, hogy az interjú alanyok két szempontból közelítették meg a kérdést. Egyrészt megkülönböztették a képzett és az „ösztönös” felnőttoktatót. Ez utóbbi az, aki nem képzett felnőttoktató és feltehetőleg nem is tudja, hogy amit csinál az felnőttképzés. Például egy munkahelyen egy tapasztalt szakember, aki betanítja a fiatal munkatársát, vagy tanulókkal, gyakoronokokkal foglalkozik. A másik megközelítés szerint felnőttoktató az is, aki a felnőtteket valamilyen konkrét ismeretre vagy szakmára oktatja. De felnőttoktatónak nevezzük azt is, aki a felnőttek személyiségének közösségi tudatával foglalkozik.

A kutatás szempontjából egyezményesen azokat tekintjük felnőttoktatóknak, akik szervezeten és tudatosan foglalkoznak a felnőttekkel (például érettségi vizsgára történő felkészítésével) vagy képzésével (például államilag elismert szakma megszerzése céljából).

A kérdésre adott válaszok abszolút homogének. Arra számítottam, hogy a gyakorló szakemberek a gyakorlat elsődlegességét fogják hangsúlyozni, de nem így lett. Ők sem vitatták az elméleti szakmai ismeretek szükségességét. Mind a 27 válaszadónak egyértelmű igen volt a válasza arra, hogy a felnőttképzési szakemberek magas szintű munkájához feltétlenül szükségesek a szakma elméleti ismeretei. A magyarázatok ugyan némileg különböztek, de a lényegi tendenciák azonosak voltak. Azt azonban többen hangsúlyozták, hogy nem kell mindenféle elméletet, ismeretet tudni. Azt kell ismernie, ami az ő szűkebb szakterületéhez tartozik. Nyilvánvalóan vannak közös alapok, de más specifikus tudásra van szüksége az oktatásszervezőnek, az intézményvezetőnek és a felnőttoktatónak. Az oktatásszervezőknek elsősorban a jogi ismeretek, a képzésszervezési ismeretek a döntőek. Az intézményvezetőknél kevésbé fontosak a felnőttképzésre vonatkozó elméleti ismeretek, viszont elengedhetetlenek a vezetés-szervezés, menedzsment ismeretek. A felnőttoktatóknál kevés az oktatandó témakörnek megfelelő szaktudás. Az ő számukra elsősorban a módszertani, a mérés-értékelési kompetenciákat hangsúlyozták a válaszadók.

Arra is kitértünk már korábban, hogy a felnőttképzési szakember tudása elsősorban praxistudás, amely a gyakorlat közben fejlődik. Ugyanakkor a gyakorlati tapasztalat önmagában nem elég a jó minőséghez.

„Gyakorlati tapasztalat persze fontos, de önmagában szerintem kevés. Legalább is a gyakorlat jó minőségéhez, fejleszthetőségéhez.” (M. A.)

„Ha a gyakorlati tapasztalat elégséges, akkor az még nem kitűnő eredmény – legfeljebb elégséges! A kitűnő eredményhez gondolkodni is szükséges” (SZ. A.)

„A gyakorlatnak feltétlenül szüksége van a jó elméletre. A semmiféle gyakorlat nem létezik valamilyen elmélet, előrejelzés, modellek működtetése nélkül.” (Felsőoktatási szakember1)

„Most a törvényalkotó úgy látja, hogy nem kell ilyen elméleti felkészültség. Én viszont az elmúlt 40 év tapasztalatai alapján látom, hogy nem elegendő pedagógiai felkészültség ahhoz, hogy felnőtteket tanítsunk például számolásra, olvasásra és írásra. Egy egyszerű, látszólag nevelésesen példát mondok a saját gyakorlatomból. Hosszú mássalhangzókat kellett volna gyűjteniük felnőttek iskoláiban, kiskolák szinten. És akkor egy 60 éves bácsika azt mondta, hogy ő azt a szót találta,

hogy Kelemen. És akkor kérdeztem, hogy hol van ebben a hosszú mássalhangzó és akkor azt mondta az idős bácsika: hát hallgassa csak Tanár úr Ke-le-men. Ebben három is van. És akkor rá kellett döbbenem, hogy igaza van. Ő hosszú mássalhangzókat keresett volna, és úgy gondolta, hogy abban van egy k betű is meg egy e is, akkor az csak hosszú. Mert miért kellene neki azt tudni, hogy a magánhangzó és a mássalhangzó miben különbözik egymástól. Akinek evidens az megdöbbenve látja, hogy a másiknak nem az. Ez arról szól, hogy semmit nem tudunk szinte a tanuló felnőttekről, akik ki vannak nekünk szolgáltatva. Ezért azt gondolom, hogy elméleti, gyakorlati felkészültség mindenképpen kell.” (K. M.)

Az egyik interjúalany egy háromszöggel jellemzi a felnőttoktatók mozgásterét és ebben az értelemben tudáskomplexusát. A háromszög csúcsai a szakma, a felnőtt és a technológia. Számomra rendkívül plasztikus ez a megközelítés.

„A felnőttképzési szakemberek mozgásterét egy háromszög jelöli ki. A háromszög egyik pontja a szakma, nagyon fontos, hogy mivel a felnőttoktató átad valamilyen ismeretet, neki rendelkezni kell azzal a tudással, ismerethalmazzal, amit meg fog tanítani. A háromszög másik pontja a felnőtt. Mert ő nem gyerekeket fog oktatni, neki nem a gyerekeket, hanem a felnőtteket kell ismernie. A felnőtt egy bonyolult rendszer, egy bonyolult dimenzió. Mindenféle lelki és szociális és egyéb jellemzője van a felnőttnek. És ezt mind ismernie kell a felnőttoktátónak. És a harmadik pont az andragógiai technológia. Hogy ezt a valamit, ami itt van, át kellene adni valakinek. A kettő között valamiféle medret kellene kiépíteni, a hogyan. És ez az andragógiai technológia. Ez a háromszög, ebben kell mozogni.” (H. L.)

3. Ön szerint az andragógiai/felnőttképzési tevékenység szakszerűsége és a hozzá kapcsolódó felkészültség miatt elengedhetetlen a felnőttképzési programok tervezőinél, szervezőinél, a felnőttképzési szolgáltatások nyújtóinál? A felnőttképzési intézmények, szervezetek vezetőinél? A felnőttoktatóknál?

Erre a kérdésre eltérő magyarázatot adtak a nagy öregek és a felsőoktatási szakemberek, valamint a gyakorló szakemberek és a fiatal andragógusok.

Az öregek és a felsőoktatási szakemberek inkább a tevékenység tudományos voltát, szakmaiságát hangsúlyozták, illetve azt, hogy nem megfelelő felkészültséggel nemhogy haszonnal nem jár a tevékenységünk, de kárt is okozhatunk.

A gyakorlati szakemberek a felnőttképzési piacon jelenlévő „kontárokra” hivatkoztak.

A fiatal andragógusok számára természetes, hogy szükséges szaktudás, nem is értették, hogy miért kérdezem ezt éppen én. Ez összefüggésben van azzal, hogy a

fiatal andragógusok csoportja egyértelműen szakmának tekinti a felnőttképzést. Ha pedig szakma, akkor annak gyakorlásához szakmai felkészültség szükséges. Nyilvánvalóan a válaszukat az is determinálta, hogy mindannyian képzett (andragógia mester szakot) végzett szakemberek.

„Sok területen természetesnek vesszük, hogy egy adott területen, egy adott munkát mérnökök végeznek, az egészségügyben orvosok, ápolók, a karosszériaműhelyben karosszérialakatos dolgozik és sorolhatnám tovább. Úgy gondolom, egyértelműen be kellene, hogy épüljön a köztudatba és a felnőttképzési szakmába az, hogy az andragógiai/felnőttképzési tevékenység szakszerűségének alapfeltétele a területspecifikus andragógus végzettség. A szakszerűség megfelelő ismeretek és képesítés hiányában egyértelműen megkérdőjelezhető bármely említett munkakörnél.” (H. D.)

„Nemcsak szakismeretet, tudást, de látásmódot, technológiát, gyakorlati ismereteket, hozzáállást egyaránt közvetíteni kell. Emberi kapcsolatokat, problémamegoldásokat, véleményeket kell tudni egyeztetni. (Sz. A.)

„A felnőttoktató felkészültsége az egyik garancia arra, hogy a felnőtt hallgatók sikerélményként éljék meg a tanulást és ne kudarcaiknak forrását lássák benne. Ez a sikerélmény lehet egy lépés afelé, hogy az egész életen át tartó tanulást értékként kezeljék és nem csak szükséges kényszerként.” (K. N.)

A gyakorló szakembereknél is értelemszerű tényező lehet, hogy valamennyien szakmának tekintették a felnőttképzést. Ugyanakkor közülük nem mindenki képzett szakember. Négyen például egyáltalán nem rendelkeznek semmilyen szervezett úton elsajátított felnőttképzési ismeretekkel. A gyakorló szakemberek a felnőttképzési piac védelme miatt tartják leginkább szükségesnek a szakmai felkészültséget. Elmondásuk szerint sok „kókler” van a piacon, akik felkészületlenek, tisztességtelenek és rontják a felnőttképzés piacát és presztízst.

„Sajnos nem feltétlenül szükségesek a didaktikai ismeretek, hiszen marketing fogásokkal meg tudnak élni sokan a piacon. Vagy esetleg politikai kapcsolatok útján”. (M. Sz.)

„A dilettánsokat ki kell zárni magunk közül, különben sosem leszünk szakma”. (Gyakorló szakember1)

„Én, személy szerint félnék olyas valaki tanácsait követni, aki az ögörög nyelvben járatos ugyan, de az andragógiában sajnos nem.” (Gyakorló szakember2)

„A közoktatási rendszerben fel sem merül, hogy egy tanárnak kell-e pedagógiai, metodikai, módszertani, didaktikai tudással rendelkeznie. Ezt mindenki természetesnek tartja, hogy igen. Még ha ugyanezek az emberek felnőttek közé mennek be, akkor meg nem gondolunk arra, hogy nekik kell-e ilyen tudás, holott nyilván a felnőtteket teljesen másképpen kell kezelni. A tanárnak van a szerepéből adódóan tekintélye. Felnőttek esetében ez egyáltalán nem így van. A felnőttek másképpen állnak ehhez a dologhoz, inkább partnernek kell tekinteni őket, és ezt meg kell tanulni, hogy ez miért van így.” (S. I.)

Nagyon fontosnak ítélem meg az alábbi véleményt:

„A felnőttképzésben mindig arra kell törekedni, hogy a világ egészét – nagyon rosszul hangzik ez most, de kimondom, mert mégis erről van szó – hogy a világ teljességét kell minden pillanatban nyújtani vagy átfogni. Mindegy, hogy miről beszélünk, az összes lehetséges kapcsolati pontot rögtön fel kell sorolni, hogy be tudjon épülni, a felnőtt adott tudati struktúrájába. Mert ha elmondok 100 példát, hogy az amiről éppen beszélünk az mihez kapcsolható, abból mondjuk 10 válik élővé esetleg az adott hallgatóság számára. Nekem viszont arra kell törekednem, hogy a lehető legteljesebb mértékig be tudjon épülni.” (K. M.)

Itt egy nagyon fontos témához érkeztünk, a konstruktivizmushoz. A felnőttképzés a konstruktivizmus kitüntetett terepe. A konstruktivizmus szerint a tudást nem készen kapjuk, nem átvesszük, a tudást nem közvetítik számunkra, a tudást a tanuló ember maga konstruálja meg és építi fel vagy építi újra saját maga számára. Erre akkor van lehetősége, ha van előzetes tudása, amelyre építeni lehet. A konstruktivista tanulásmélet az előzetes tudásra épít, amelynek mindenekelőtt a tartalma és a szervezettsége a fontos. Az előzetes tudás felmérése nem a hiányosságok feltárását jelenti. A felnőttek biztosan tudnak valamit arról, amit mi tanítani szeretnénk nekik. Ezt kell előhívni, felmérni és értékelni. Ez lehet(ne) az alapja az egyéni fejlesztési tervnek. Hiszen az egyéni fejlesztés csak azon a tudáson alapulhat, amit a felnőtt éppen ma (a felmérés pillanatában) birtokol.

„A konstruktivista pedagógia egyik legfontosabb, központi fogalma a megértés. Az új ismeretek, tudásunk új szisztémái a meglévő világképünk átstrukturálásával, és nem az információk felvételével jönnek létre. Ebben az átstrukturálódási, konstrukciós folyamatban az új tudás jelentése, kapcsolata, vagyis maga a megértés a belső rendszer minőségén, magán a konstrukciós folyamaton múlik, s nem az teremti meg a tanulás sikerességét, hogy a világ objektív összefüggései már készen, maguknak az információknak a bevitelével kerülnek a tudatunkba. A tanulás nem más, mint jelentés létrehozása, a jelentés nem kívülről származik, hanem mi alkotjuk meg.” (Nahalka 2008:2).

„A megismerés funkciója adaptív, a környezethez való kognitív adaptációval függ össze: a tapasztalati világ szervezésére szolgál, nem ontológiai igazságok fölfedezésére. A megismerő szubjektum kognitív sémákat hoz létre, hogy azok cselekedeteit irányítsák és tapasztalatait reprezentálják.” Feketéné Szakos Éva (2002a:30). Nem irányul rá a jelen kutatásban kérdés, csak bennem merült fel, hogy vajon mennyire ismerik a felnőttoktatók a konstruktivista tanuláselmélet alapjait? Tartok tőle, hogy kevésbé. Ezt támasztja alá az egyik interjúalany véleménye is:

„A didaktikai és szakmai felkészültség hiánya azt is eredményezi, hogy sokszor erőszakosan akarjuk átadni a tudást, és azt akarjuk elérni, hogy a felnőtt tanuló fejében ugyanaz a tudás legyen, ami az én fejemben van. Sokszor elvárjuk, hogy a tanuló azt tudja, és azt gondolja adott dologról, amit mi tudunk és gondolunk. És a vizsgán pedig szó szerint mondja vissza.” (Felsőoktatási szakember1)

4. Ön szerint melyek azok a kompetenciák, amelyek hiányában hosszabb távon elképzelhetetlen a sikeres andragógusi (felnőttképzési programok tervezői, szervezői, a felnőttképzési szolgáltatások nyújtói, a felnőttképzési intézmények, szervezetek vezetői által végzett) munka? Milyen ismérvek alapján válik valaki andragógussá?

A megkérdezettek által adott válaszokat szakmai, módszer, társas és személyes kompetenciák kategóriákba soroltuk. Sokkal többféle kompetenciára és sokkal több említésszámra számítottam. Érdekes, hogy szakmai kompetenciákat a nagy öregek és a felsőoktatási szakemberek egyáltalán nem említettek, kivéve az előzetes tudás ismeretét.

„Az előzetes tudás az pedig az, hogy próbáljam diagnosztizálni mit is tud a felnőtt. Az a konstruktív tanulás, ha én valamit hozzá akarok rakni a tudásukhoz. Akkor nekem először tisztában kell lennem azzal, hogy ők mit is tudnak. Ez az előzetes tudás. A semmihez nem tudok hozzáragasztani. Képes legyek azt az előzetes tudást valamilyen módon megtapintani, megmérni, érzékelni hol erős, hol gyenge stb. (H. L.)

A gyakorló szakemberek és a fiatal andragógusok csoportja jelölt meg szakmai kompetenciákat.

„Rugalmasság, alázat, naprakész jogszabályismeret, vezetői készség, a delegálás képessége, jó időbeosztás, induktív-deduktív módszerek, marketing ismerete, alapszintű gazdasági ismeret, az egységben és rendszerben gondolkodás képessége, jó kommunikáció, jó emberismeret, emberség.” (M. Sz.)

„Empátia, logika, társadalmi, szociológiai, közgazdasági és jogi ismeretek, szak-tudás mind szükségeltetnek, hogy a jó andragógus fel tudja mérni, mire van leg-inkább szüksége az egyénnek, aki önképzésre szánja el magát. A siker akkor igazi, ha a tanulás fejleszt és hasznosul az egyén életében és társadalmi szinten egyaránt.” (SZ. A.)

„Egy intézmény sem szakítható ki gazdasági és jogi környezetéből, melynek változására mindig reagálnia kell az intézménynek. Ily módon az andragógusoknak rendelkezniük kell alapvető gazdasági és jogi ismeretekkel, s legfőképp, hogy hol tudnak tájékozódni ezek változásáról, hisz a hétköznapi döntések sorozatában nem alkalmazhatnak az intézmények folyamatosan jogi tanácsadót vagy éppen közgazdászt.” (K. N.)

A nagy öregek és a felsőoktatási szakemberek inkább a társas kompetenciákat helyezték előtérbe. Ez adódhat abból is, hogy a különböző csoportok másképp értelmezik a kompetencia fogalmát. Elképzelhetőnek tartom (erre nem derült fény a kutatás során), hogy a nagy öregek és a felsőoktatási szakemberek a kompetenciát a készségekkel, képességgel azonosítják, míg a gyakorló szakemberek inkább a szakértelemmel, a fiatal andragógusok pedig tanulmányaik során tanult komplex kompetencia definícióval.

Az összes említésszám alapján a kommunikáció, együttműködés, kapcsolatteremtés, empátia, rugalmasság, elhivatottság, felelősségtudat a legfontosabb kompetenciák az andragógus munkájában. Ebből az első öt társas, az utolsó kettő pedig személyes kompetencia. A szakmai ismereteken belül a jogi ismereteket, a vonatkozó jogszabályok ismeretét tartják a legtöbben fontosnak. Módszer kompetenciákat szinte nem is említettek a megkérdezettek (57. táblázat).

Látható, hogy a felsőoktatási szakemberek nagyon kevés kompetenciát soroltak fel. Ennek az az oka, hogy szinte mindenki az andragógia alap és mester szak képzési és kimeneti követelményeire (továbbiakban: KKK) utalt. Röviden azt választák, hogy az andragógus munkához szükséges kompetenciákat rögzíti a KKK. Az andragógia szak KKK-ját a 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelettel adták ki. A KKK 7. pontja tartalmazza az alapképzési szak célját és az elsajátítandó kompetenciákat. Eszerint az andragógia alapszak célja olyan andragógusok képzése, akik a neveléstudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján – szakirányú felkészültségüknek megfelelően – képesek a köz-művelődés, a közgyűjtemény területén, településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező,

57. táblázat

A sikeres andragógus munkájához szükséges kompetenciák

	Nagy öreg	Felsőoktatási szakemberek	Gyakorló szakemberek	Fiatal andragógusok	Összes említés száma
Szakmai kompetenciák					
Szociológiai ismeretek	0	0	1	1	2
Gazdasági ismeretek	0	0	3	1	4
Jogi ismeretek	0	0	4	3	7
Vezetői készség	0	0	4	0	4
Marketing ismeretek	0	0	2		2
Előzetes tudás ismerete	1	2	3	3	9
Társas kompetenciák					
Kommunikáció	4	9	7	7	27
Együttműködés	4	9	7	7	27
Rugalmasság	3	5	3	6	17
Reflektálás	1	2	0	2	5
Empátia	4	4	4	5	17
Segítőkészség	2	2	1	1	6
Konfliktuskezelés	2	6	4	2	14
Kapcsolatteremtés	2	8	7	7	24
Motiválhatóság	0	3	0	1	4
Motiváló készség	0	3	0	1	4
Meggyőzés	1	4	1	2	8
Módszer kompetenciák					
Logika	0	0	1	0	1
Szervezés	0	1	2	2	5
Rendszerben való gondolkodás	0	1	1	0	2
Személyes kompetenciák					
Emberség	1	1	1	0	3
Elhivatottság	2	5	4	6	17
Szakmai alázat	0	0	1	0	1
Hivatástudás	1	2	1	1	5
Elkötelezettség	1	2	1	1	5
Felelősségtudat	3	5	6	2	16
Öndefiníció	1	1	0	0	2
Hitelesség	1	4	1	1	7

szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására, és a humánerőforrás-gazdálkodással kapcsolatos feladatok végzésére. A végzetek kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusában történő folytatásához. Rendelkeznek személyes és szociális kompetenciákkal: a másokhoz való alkalmazkodás és a másokkal való együttműködés képességével; emberek és csoportok valamely cél érdekében történő befolyásolásának és mozgósításának képességével; emberi kapcsolataikban humánus és etikus viszonyulással; ismereteik alkalmazása során empátiával, toleranciával, rugalmassággal, kreativitással; egyéni munkájukban reális önismerettel, önértékeléssel, sikerorientáltsággal; a minőség iránti elkötelezettséggel.

A KKK is elsősorban a személyes és szociális kompetenciákat emeli ki.

Nem szerepel az összesített táblázatban, ugyanakkor az egyik interjú alany nagy jelentőséget tulajdonít az integratív képességnek.

„Amit nagyon fontosnak tartok ez az integratív képesség rendszer. Ezt nem nagyon szokták kompetenciának tekinteni, holott rendkívüli szerepe van. Ez az integratív képesség rendszer azt jelenti, hogy egymástól rendkívül távol eső dolgokat össze tudok hozni és kapcsolatba tudok állítani. Ez azért fontos, hogy a már említett sokoldalú megközelítésben segítsen. Ezzel együtt kell, hogy járjon az úgynevezett analitikus gondolkodás képessége. Ez arról szól, ha egy megközelítési utat járunk és nem járok sikerrel akkor azonnal menni kell, tenni egy másikat, aztán ha az sem, akkor egy harmadikat, aztán egy 4. 5. és 10. megközelítési módot. Ez az analitikus képességszisztem arról szól, hogy tudom algoritmizálni azt, amit éppen meg akarok tanítani. És az algoritmusokból, nem egy áll rendelkezésemre, hanem 5, 20, 30.” (K. M.)

Arra a kérdésre, hogy milyen ismérvek alapján válik valaki andragógussá, valójában nem kaptam adekvát válaszokat. A legtöbben nem is válaszoltak a kérdésre, vagy azt mondták, hogy ezt nem lehet meghatározni, nincs tipikus ismérve. Akik választ adtak, azok az elhivatottságot, az öndefiníciót és a kitartást, mint tulajdonságot nevesítették jellemző ismérvként.

„Az andragógussá válásban szerintem elsősorban a szakmai elhivatottság a legmeghatározóbb. Persze emellett szükség van fejlett kommunikációra, nagyfokú együttműködő képességre. De azt semmiféleképpen nem mondanám, hogy pl. a 15. képzés megszervezése után lesz az ember andragógus. Szerintem ez részben a személyen, a személyiségen is múlik.” (K. A.)

„Én úgy gondolom, hogy az első és legfontosabb a mai változó világban, hogy képesek legyünk önmagunkat definiálni. Éppen ezért az „öndefiníció” – avagy szokták mondani, hogy „céltalan hajósnek nem kedvez a szél” – folyamán meg kell

tudni határozni nekünk andragógusoknak, hogy mi hogyan értelmezzük saját szakmai identitásunkat. Én úgy érzem, hogy egy nagyon fontos kompetencia lehet még talán a tudatosság (és társadalmi felelősségtudat) is olyan értelemben, hogy tudjuk mi a szerepünk. Az andragógussá válás egyik első lépése, hogy értjük, érezzük, tudjuk, kik vagyunk, mi a szerepünk és meg is éljük azt”. (H. D.)

„Talán az a jó andragógus, akit nem csábít el a túlságosan nagy sikerességre törekvés. Hanem folyamatosan maga előtt tudja látni azt a célt, amit el kellene érnie. Viszont, abban hogy ezt elérje, abban kellően kitartó és monotonia tűrő. Ez túl általános ahhoz, hogy valaki ebből egy andragógusképet vázoljon. Itt biztos, hogy a kitartás rendkívüli szerepet játszik. Hiszen az andragógiában az eredmények nagyon lassan jönnek, ezt ki kell tudni várni. Nem lehet siettetni.” (K. M.)

5. Ön szerint melyek azok a kompetenciák, amelyek hiányában elképzelhetetlen a sikeres felnőttoktatói munka?

Míg a 4-es kérdésben az andragógusi kompetenciákra, az 5-ös kérdésben kizárólag a felnőttoktatói kompetenciákra kérdeztünk rá. A két kérdés kissé „összecsiszított”, többben ezért „egy kalap alatt” válaszoltak rá. A válaszoló csoportok véleményében nem volt jelentős eltérés, ezért az egyes változók említésszámát összesítve ismertetjük.

Az itt felsorolt kompetenciák több változó tekintetében megegyeznek az 57. táblázatban található kompetenciákkal.

A szakmai ismeretek között itt azonban a célcsoport ismeretét és az előadói készséget emelték ki a válaszadók. A társas kompetenciák szinte teljes mértékben megegyeznek az 57. táblázatban foglaltakkal. A különbség annyi, hogy a felnőttoktatók kompetenciáinál a motiváló készség került az első helyre. Ezt fontos kiemelni. Magam is egyetértek abban, hogy a felnőttoktató egyik legfontosabb feladata a tanulásra való motiválás a tanulási folyamat előtt, alatt és után. Ahogy arra a 4. fejezetben már utaltunk, a felnőttoktatónak felelőssége van abban, hogy képes legyen felébreszteni a tudás iránti érdeklődést, és segítséget tudjon nyújtani a szellemi értékek megválasztásában.

A személyes kompetenciáknál a beleérző képességet és az elfogadás képességét említették a legtöbben.

Az 58. táblázat adataiból látható hogy viszonylag kevés számú kompetenciát soroltak fel a válaszadók és meglehetősen kevés az említések száma is. Ennek az az oka, hogy a legtöbb interjúalany a kérdés hallatán nem kompetenciák felsorolásába kezdett bele, hanem azt elemezte, hogy a felnőttoktató csak a felnőtt tanuló kontextusában értelmezhető. A felnőttoktatót a tanuló kelti életre, a felnőttoktató munkájának célja a másik ember kell, hogy legyen.

58. táblázat

A sikeres felnőttoktatói munkához elengedhetetlen kompetenciák

Változó	Említések száma
Szakmai ismeretek	
Kiváló szakmai ismeretek	12
Célcsoport ismerete	8
Előadói készség (beleértve az előadói kelléktár széleskörű, változatos használatát)	6
Visszacsatolási készség	3
Társas kompetenciák	
Motiválás képessége	26
Jó kommunikáció	26
Együttműködés	25
Kapcsolatorientáltság	23
Empátia	16
Meggyőző képesség	16
Rugalmasság	15
Konfliktuskezelés	15
Segítőkészség	8
Személyes kompetenciák	
Beleérző képesség	13
Elfogadás	9
Nyitottság	8
Felelősségtudat	8
Bizalom	6
Türelem	5
Tolerancia	5
Emberség	4
Pontosság	4
Precizitás	2
Asszertivitás	1

„Az elsődleges cél az a másik személy. Nehéz legyűrni azt a késztetést, hogy most én megmutatom, átadom a tananyagot, akkor csináljuk így mert.... Valahol azt kell megtalálni, hogy a másiknak, a résztvevőknek, a tanulóknak mi a célja. És azt sikerre vinni abban a szituációban, amiben együtt vagyunk. Megtalálni és tudni alkalmazni, az fantasztikus. Szeretni kell az embereket.” (Felsőoktatási szakember4)

Más vélemények szerint nem határozhatók meg a felnőttoktató kompetenciái adekvát módon. De az emberszeretet és a hivatásszeretet elengedhetetlen.

„Néha minden szükséges képességgel bír az oktató, mégsem sikeres a munka. Más-kor gyengébb képességű, mégis hatékony. Ez a tanítás nagy titka! DE!!! Ha nem szereti, amit csinál, biztosan nem lehet sikeres, mert a képzésben résztvevővel elsősorban azt kellene megértetni, hogy ez az egész ő érte van, az ő gyarapodására, gazdagodására, amiért érdemes dolgozni, áldozatot hozni. Ha az oktató ebben nem hisz, átadni sem tudja ezt, a tanulót motiválni sem lesz képes, az erőfeszítése pedig kárba vész. Szükséges tehát, hogy a felnőttoktató szakmai identitása, a hivatásába vetett hite erős legyen. Őt is motiválni szükséges társadalmi elismeréssel, erkölcsi megbecsüléssel, méltó anyagi körülmények biztosításával.” (SZ. A.)

És még egy érdekes vélemény:

„Nekünk a Népművelés szakon Török Iván a népművelő legfontosabb személyiségvonásaként a frusztrációs toleranciát jelölte meg.” (L. L.)

Fontos megállapításra jutunk, ha az 58. táblázat adatait összevetjük a 4. fejezetben található felnőttoktató kompetencialeltárral (54. táblázat). Azt tapasztaljuk, hogy a társas kompetenciák szinte szó szerint megegyeznek a két táblázatban.

A DACUM-módszerrel készített kompetencia leltár 12 gyakorló felnőttoktató részvételével (nincs átfedés a munkaszakértők és az interjú alanyok között) készült, két napos csoportmunka eredményeképpen, amely utána további szakemberek által validálásra került. Az interjú során azonnal kellett válaszolni a kérdésre, így nyilvánvaló, hogy az interjúalanyok nem a teljesség igényével sorolták fel az általuk szükségesnek vélt kompetenciákat. Az viszont mindenképpen jelzés értékű, hogy a társas kompetenciákról hosszabb vagy rövid gondolkodás után is úgy tűnik egyértelmű a kép.

6. Ön szerint szükség van-e arra, hogy a szakma módszeresen és elméleti megalapozottsággal foglalkozzon a felnőttképzésben dolgozók készségeinek és tudásának rendszeres fejlesztésével? Ha igen, miért, ha nem, miért nem?

A kérdés kapcsán teljes volt az egyetértés a megkérdezettek között. Mindenki azon a véleményen volt, hogy szükséges a felnőttképzésben dolgozók tudásának, készségeinek folyamatos fejlesztése. Az indoklást illetően azonban már voltak eltérések.

„Igen. Ha ezt indokolni is kell, akkor még nem vált az élethosszig tartó tanulás paradigmává.” (A. M.)

„Igen, erre feltétlenül szükség van azért, hogy a felnőttképzésben dolgozó személy a szakmai karrierjének egyre magasabb szintjére juthasson, és ezáltal a felnőttképzés, mint társadalmi szektor is egyre professzionálisabbá, magasabb színvonalúvá váljék. (F. Sz. É.)

Volt, aki azt hangsúlyozta, hogy feltétlenül szükséges a felnőttképzésben dolgozók kompetenciáinak folyamatos fejlesztése, de ezt nem a képzés/továbbképzés kötelezővé tételével kell elérni. Vonzóvá kell tenni a képzést/továbbképzést. Nyújtson valami olyat, aminek a hasznosságát érzik a felnőttoktatók, amely segíti az ő munkájukat és látják értelmét és hasznát a továbbképzésnek.

„Igen, de vonzóvá kell tenni, nem kötelezővé.” (G. Z.)

Az ember nem sokat változott az évezredek alatt. Alapvetően hajlamos a jóra és a rosszra egyaránt. Mohó, kicsinyes, de olykor nagylelkű és önzetlen is. Ilyen szemszögből az andragógusok, felnőttoktatók feladata akár konstans is lehetne, nem változó sem most, sem a következő évtizedekben. Csakhogy ma nem erkölcsi tanítást, hanem leginkább a munkaerőpiacon hasznosítható szakmai képzéseket várnak tőlünk, és ebben a potenciális résztvevők és az oktatáspolitikusok akaratát találkozni látszik. Ebben a helyzetben a feladat már egyáltalán nem statikus, sőt nagyon is változékony. Ezért magam is úgy gondolom, hogy elkerülhetetlen az andragógusok, felnőttoktatók állandó továbbképzése. A technológiák, a társadalmi és munkaerő-piaci változások naponta teremtenek új helyzeteket. Ma egy húskombinátot zárnak be, holnap egy autógyárat építenek a semmiből, és nekünk látni, mérni, és kezelni kell(ene) ezeket a helyzeteket. Tudomány ez, és tudósként kell kiszámolni az ismeretlent. Az eredményt pedig meg kell osztani a kollégákkal. Hogyan, ha nem képzéssel?

7. Ön szerint a felnőttképzési rendszer fejlesztése érdekében szükség van-e más országok felnőttképzési gyakorlatának ismeretére és a külföldi szakirodalom figyelemmel kísérésére vagy a fejlesztés kizárólag a hazai körülményekre való tekintettel szükséges és lehetséges?

A megkérdezettek egyetértettek abban, hogy a felnőttképzési rendszer fejlesztése érdekében szükség van az európai trendek és más országok felnőttképzési gyakorlatának megismerésére. Az interjúalanyok többsége arra hívta fel a figyelmet, hogy inkább harmonizálni, igazodni volna szükséges a szövetséges országok rendszereihez, hiszen egy úton járunk Európában, közös célokat követünk. A külföldi „jó gyakorlatok” ész nélkül történő átvétele rendkívül káros. Milliárdokat emészt fel az átgondolatlan rendszerbe iktatás, az eredmény pedig kétséges. Egy más országban jól működő intézménytípus vagy módszer nem biztos, hogy a magyar rendszerben, a magyar körülmények között is jól működik. Itt példaként a termelőiskolát² említették, amely dán mintára valósult meg Magyarországon, de nem tudott szervesen integrálódni a magyar képzési rendszerbe.

Arra is többen kitértek, hogy Magyarországon azt preferáljuk, amire pénz van. Nem feltétlenül a szakmai érvek alapján, hanem a pénzforrások mentén dőlnek el a prioritások.

„A fejlesztők esetében elengedhetetlenül szükséges a külföldi innovációk, jó gyakorlatok és kutatási eredmények naprakész tanulmányozása és adaptációs lehetőségeik megvizsgálása.” (F. Sz. É.)

„Jelenleg úgy vélem, hogy a szakmai–módszertani kutatásokat szívesen átvennénk, de a jogi, pénzügyi, szervezési területek átvételénél rugalmatlanok vagyunk, főként az EU-s források felhasználását illetően.” (M. Sz.)

A nagy öregek és a felsőoktatási szakemberek leginkább az hangsúlyozták, hogy hasznos lenne, ha a hazai szakemberek, kutatóműhelyek bekapcsolódnának európai kutatásokba, felmérésekbe. Ugyanakkor kevés lehetőséget látnak rá.

„Nincs Magyarországon és Európában sem túl sok olyan folyóirat, olyan kutatóműhely, amellyel könnyen, gyorsan fel lehetne venni a kapcsolatot.” (K. SZ. M.)

8. Ön szerint szükséges-e a sokféle felnőttképzési intézmény és szervezet, valamint a felnőttképzési szakemberek közötti együttműködés? Ha igen, mi indokolja a különböző intézmények, szervezetek, szakemberek gyakorlati kapcsolatát? Ha nem, miért nem?

2 A termelőiskolai program a közoktatási rendszerből lemorzsolódott, szakképzettséggel nem rendelkező, már nem tanköteles, szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok számára biztosít lehetőséget a felzárkózásra, szakképzettség szerzésére, a munkaerőpiacon való érvényesülésre. A termelőiskolák olyan intézmények, ahol a munka és tanulás sajátos kombinációjával valósul meg a szakmai képzés. Magyarországon az első termelőiskola (Első Magyar–Dán Termelőiskola) 1995-ben kezdte meg tevékenységét Zalaegerszegen. A termelőiskola magyarországi adaptálásáról lásd: Radácsi–Benedek 2005.

„A válasz egyértelmű, az együttműködés mindig célravezetőbb, mint az atomizált tevékenység.”(Sz. P.)

A kérdésre adott válaszok első részét a fenti mondattal lehet a leginkább összefoglalni. Egyetértés volt abban, hogy az együttműködés rendkívül fontos lenne. Ugyanakkor szinte mindenki arról számolt be, hogy nincs valódi, működő együttműködés sem a képzést folytató felsőoktatási intézmények, sem a felnőttképzési intézmények, sem a szakemberek között.

Keserű tapasztalatokat és véleményeket fogalmaztak meg az interjúalanyok. Minden további elemzés helyett álljon itt néhány konkrét vélemény. Nem kiragadott példákat közlök. Sajnos bármelyik interjúból idézhetnék, az eredmény ugyanaz.

„Én azt gondolom, hogy szakmai párbeszédre szükség van és nagyon is hiányzik, hogy nincsen szakmai párbeszéd és nincsenek fórumai és nincsenek olyan aktorok, akik ezt működtetik.” (S. I.)

„Leginkább a konferenciákon találkozunk egymással. Ott 15 percben meghallgatjuk, hogy ki mit csinál, de utána nincs reflektálás, nincs megbeszélés, nincs konzultáció. Igazából nem is tudjuk, hogy ki mit csinál, melyik intézményben milyen kutatások folynak. Mindenki csinálja a magáét, nincsenek kapcsolódások.” (Felsőoktatási szakember2)

„A felsőoktatásban nem alakult ki az együttműködés kultúrája. Vannak formális együttműködések, például az Andragógiai Szakbizottság.³ De a gyakorlatban nem működik. Ott vagyunk, megállapodunk valamiben, aztán másnap kiderül, hogy mindenki mást csinál, mint amit mondott. Konkurenciái vagyunk egymásnak, ezt tudomásul kell venni. Mindenki a léteért küzd és ezt sokszor a másik kárára teszi. Az Albizottságról⁴ nem is beszélek, katasztrofális, egyáltalán nem tölti be a funkcióját.” (Felsőoktatási szakember3)

„Nincs bizalom. Az állam nem bíz a felnőttképzési intézményekben és a felnőttképzési intézmények sem bíznak az államban.” (Gyakorló felnőttképzési szakember4)

3 2004-ben a Bologna rendszerű felsőoktatásra való áttérés időszakában a korábban művelődésszervező szakos képzést folytató intézmények létrehozták azt az Andragógiai Konzorciumot, mely az újonnan megalapított andragógia szak képzésének szakmai koordinálását látta el. A Konzorcium 2006-ban Andragógiai Szakbizottsággá alakult át, amelynek munkájában jellemzően az adott felsőoktatási intézmény andragógia képzésért felelős szakemberei vesznek részt. Jelenleg 15 felsőoktatási intézmény a tagja. Honlap: <http://www.andragogiaiszakbizottsag.hu/>

4 MTA Pedagógiai Bizottság Andragógiai Albizottság

„Célszerű lenne egy-egy területen megállapodni, hogy mely intézmény milyen képzést indítson és mindenki azt csinálja, ami a szakmai és személyi felkészültségek legmagasabb szintjén megoldható az adott térségben.” (M. Sz.)

„A felnőttképzési intézmények nem működnek együtt, szekértáborok vannak. Nekem is van 5 emberem egy képzésre, a másik intézmények is van 5 embere és nem vagyunk képesek megegyezni, hogy közösen indítsuk a képzést, így egyikünk sem tudja elindítani a tanfolyamot.” (Gyakorló felnőttképzési szakember1)

„Nincs együttműködés, a politika lerabol mindent. Nézzük meg, hogyan lehet TÁMOP pályázatot nyerni. Politikai kapcsolat révén.” (Gyakorló felnőttképzési szakember2)

„Alkalmi, érdekevezérelt kapcsolatok létrejöhetnek egy-egy pályázat, egy-egy program erejéig, de ez kimondottan arra az egy tevékenységre, arra az egy programra. Tehát nem látom azt, hogy ez egy valós szakmai együttműködés lenne. Nyilván sok ilyen van a szakmában és a világban. De ez a szakma azt nem engedheti meg magának, hogy ahányan vagyunk, annyifelé húzzunk. Most azt gondolom ez az uralkodó nézet. Nem vitatom, hogy vannak közös programok, amikor 2-3 ember összefog. De nézzük meg, hogy az összefogás 2 év múlva hogyan működik. Sehoggy. Legjobb példa szerintem hogy mit tudnak egymásról az andragógus szakos hallgatók, miközben ez egy 300 km átmérőjű ország, ami azt jelenti, hogy 3 óra alatt mindenhol oda lehet érni. Ha vannak is együttműködések, akkor időszakosak, rövidtávúak, nagyon rövid célok érdekében. Nem arról szól, hogy a műhelyek összefognak és egymást építik. Sokkal inkább a rivalizálás zajlik, azt kell hogy mondjam. (Felsőoktatási szakember4)

„Ha lenne rendszer akkor lenne együttműködés. Mivel nincs rendszerünk ezért az együttműködés teljesen ad hoc jellegű. Még azt is mondhatnám, hogy ezen a téren a civil világ is nagyon szegényes.” (H. L.)

„Számomra azt jelenti, hogy ez egy széteső szakmai közösség. És nincs vezető ereje. Vezető fórumai lennének már. Vezető fóruma lehetne az Akadémia Andragógiai Albizottsága, vagy az Andragógiai Szakbizottság, de az ebben a pillanatban nem az. (K. M.)

9. Ön szerint hogyan befolyásolja az andragógus szakma alakulását annak a politikai-gazdasági-társadalmi környezetnek a folyamatos változása, amelyben a szakma által elért eredményeket implementálni kell?

Ez a kérdés váltotta ki a leghevesebb érzelmeket és indulatokat az interjúalanyok körében. Nemcsak az okoz problémát, hogy a felnőttképzés rendszere, tartalma is folyamatos változásban van. Az is forrása, hogy az a környezet, amelyben a felnőttképzés eredményét implementálni kell, maga is folyamatosan változik. Az is nyilvánvaló, hogy többszörösen ellentétes tendenciák ütköznek és a szakma egyelőre próbálja utolérni magát. A környezet gyorsabban változik, mint maga a felnőttképzés.

A négy csoport véleménye között tapintható eltérések voltak. Mindannyian egyetértettek abban, hogy az adott politikai–gazdasági–társadalmi környezet befolyással van a szakmára. A legtöbben ezt negatív befolyásként értelmezték. A környezeti hatásokat a nagy öregek higgadtan, tényként kezelik. A felsőoktatási szakemberek megtörten veszik tudomásul a negatív hatásokat. A gyakorló szakemberek rendkívüli indulattal beszélnek a politika befolyásáról. A fiatal andragógusok „világmegváltó” terveken gondolkodnak.

A nagy öregek higgadt nyugodtsággal nyugtázták, hogy mindig is volt befolyásoló szerepe az éppen aktuális politikai–gazdasági környezetnek. Ez elkerülhetetlen. Maga a szakma is csak az adott politikai–gazdasági–társadalmi környezet kontextusában értelmezhető.

„Azt gondolom, hogy egy szóval lehet válaszolni: nagyon. teljes egészében befolyásolja. Politikai döntés volt a PIAAC-eredményekből⁵ való kimaradás, politikai döntés volt, az AHELO-ból⁶ való kimaradás.” (K. M.)

A felsőoktatási szakemberek a szakma tudományos jellegét hangsúlyozták. A tudományba nem kellene beleszólnia a politikának. A felsőoktatási szakemberek körében leginkább elkeseredettséget, csalódottságot, lemondást érzékelek. A felsőoktatási törvény változásai, felsőoktatási intézményeket ért változások, a jelentős forráskivonás, az andragógia szakkal kapcsolatos negatív hírek mintha megbénították volna a kollégákat. Mintha egy kissé megfáradtak volna a sok küzdelemben és most inkább kívárnak.

„Minden elmúlik egyszer, ez a rendszer is el fog múlni” (Felsőoktatási szakember2)

Számomra meglepő volt, hogy a felsőoktatási szakemberekkel teljesen ellentétes attitűdöt képviseltek a fiatal andragógusok. Véleményük mindenképpen bizalomra ad okot. Ők válaszaikban leginkább arra reflektáltak, hogyan lehet visszahatni a folyamatokra, hogyan lehet befolyásolni a szakmapolitikát, a társadalmi attitűdöt. A „világmegváltó” gondolatok mindenképpen pozitívak.

5 Program for the International Assessment of Adult Competencies

6 Assessment of Higher Education Learning Outcomes

„Úgy gondolom, hogy nem elegendő azt felismerni, hogy a politika, a társadalom, a gazdaság folyamatos változása befolyásolja szakmánkat, negatívan vagy pozitívan, de a változásokhoz tudni kell alkalmazkodni. Ezen túllépve azt is fel kell ismernünk, hogy mi, szakemberek hogyan tudunk visszahatni ezekre a változásokra és befolyásolni azokat.” (L.H.)

A kérdés a gyakorló szakemberek körében váltotta ki a legnagyobb indulatokat. Úgy érzik, hogy szakmai döntések helyett politikai döntések születnek, és a politika áthatja az egész felnőttképzési szakmát.

„Sajnos sokszor nem a minőséget és a szakmaiságot, hanem a politikai, gazdasági kapcsolatot minősíti az élet.” (M. SZ.)

„Elképesztő, hogyan történik a pályázati források elosztása. Hiába pályázunk, hiába vagyunk akkreditáltak, hiába vagyunk tisztességesek, alig tudunk egy-egy kisebb pályázatot elnyerni. Olyan is volt már, hogy megnyertük egy képzés indítását, előkészítettük, majd pár hét múlva közölték, hogy mégsem mi, hanem egy másik képző intézmény indíthatja a képzést. Elképzelhető ez egy normális rendszerben? Amit ma hallunk a készülő új törvényről, számunkra nem lesz kedvező. Az állami cégeket fogják preferálni. (Gyakorló szakember2)

„Én azt látom, hogy konkrét források egyre csökkennek, és ez elgyengíti az egész rendszert.” (S. I.)

Volt, aki a folyamatos változásokat nehezményezte.

„Azt gondolom, hogy nem lenne szabad, hogy néhány évente ellentétes irányba forduljon minden. Nincs elég ideje beérni az eredményeknek, mert mire mindenki átáll az újdonságra, addigra ismét változás történik a felnőttképzésben.” (K. A.)

10. Ön mit ért szakmai identitás alatt? Hogyan definiálja az andragógus identitást?

A szakmai identitás kérdésének megválaszolása rendkívül nehéznek bizonyult az interjúalanyok számára.

Meglepő módon – a várakozással ellentétben – a nagy öregek voltak a legbizonytalanabbak benne, hogy lehet-e egyáltalán andragógus identitásról beszélni, azonosítható-e egyfajta szakmai identitás az andragógusok körében.

„Nem tudom, hogy megfogalmazható-e, hogy milyennek kell lenni az andragógusnak és milyen identitástudattal kell rendelkeznie. Bizony ez mindig változik és az adott társadalmi problémakörbe ágyazottan lehet megfogalmazni.” (K. M.)

A nagy öregek az elmúlt 40 év során sokféle identitást és identitásváltozást éltek meg. A saját identitásuk is változott. A bizonytalanságot pontosan a megélt sok év-tizedes tapasztalat indokolja.

A gyakorló szakemberek nemigen tudtak mit kezdeni a kérdéssel. Ők nem az identitás, sokkal inkább a praktikum, a tevékenység, a munka oldaláról közelítik meg e témát. A gyakorló szakemberek egyértelműen a foglalkozással azonosították a szakmai identitást.

„Ha állandóan ezekkel a dolgokkal foglalkozom, ebben a térben élek, ebben mozgok, akkor kialakul egy ehhez kapcsolódó önazonosság. Hogy ezt hogyan lehet definiálni? Azt nem tudom.” (S. I.)

„Ez a munkám, ezzel foglalkozom nap mint nap. Ezért ez az identitásom is.” (Gyakorló szakember1)

Leginkább a felsőoktatási szakemberek adtak definitív válaszokat.

„A szakmai identitás a szakmai szocializáció során, a szakmai szerepekkel való azonosulás folyamán alakul ki. Önazonosság, amelyet a szakterületen működők belülről érzékelnek. Összetevői a más szakmákétól eltérő sajátosságok, illetve a más szakmákéhoz hasonló vagy esetleg a más szakmákéval azonos jegyek. A szakterülettel kívülről kapcsolatba kerülők is érzékelnek egyfajta szakmai identitást. Általánosan a munkapszichológia illetve a szociológia foglalkozik a szakmai identitás kérdésével. Az andragógus szakma sajátosságairól részletes, differenciált képet kaphatunk például az andragógia felsőoktatási alap- és mesterszakok szakmai identitással rendelkező szakemberei által, szakmai konszenzussal kidolgozott létesítési és indítási dokumentumaiból.” (F. Sz. É.)

„Az identitás azonosságtudatot jelent, az egyén közösségben/csoportban elfoglalt helyét. Az önmagunkkal való azonosság vagy valamely csoporttal való azonosulás érzését, élményét. Többféle identitásunk lehet – foglalkozási, nemi, családi, nemzeti stb., attól függően, hogy milyen közösségnek vagyunk tagjai. Az identitás tehát az egyén és közösség közötti kapcsolatot megjelenítő kategória. Az azonosításnak csak mindig valamihez viszonyítva van értelme.” (A. M.)

„Érdekli maga az a társadalmi közeg, amibe ő dolgozik.” (Felsőoktatási szakember4)

„Amikor az ember úgy gondolja, hogy bír egy szakmát, ismeri csínját-bínját, rendelkezik vele, uralja, hiteles és identitásában gondolkodásában is azonosul vele.” (G. Z.)

A fiatal andragógusok csoportjában nem definíciókat, inkább érzelmeket, viszonyulásokat fejeztek ki a válaszaik.

„Hinni abban, hogy jót cselekszünk! Hinni, hogy nem csak középiskolás fokon lehet taní-tani! Hinni abban, hogy az ember jobbra és többre képes. Hinni, hogy a tudás megszünteti a nyomort, a szegénységet, a kiszolgáltatottságot, a zsarnokságot.”(SZ. A.)

„A szakmai identitás maga az elkötelezettség.” (L. H.)

„Szakmai identitás alatt szakmai azonosságtudatot értek, hogy mely szakmát tekintem hivatásomnak. Arra a kérdésre ad választ az identitás: milyen szakma képviselője vagyok én. Minden szakmának van egy külön identitás szemlélete, amelyet képviselőinek birtokolnia kellene. Az andragógus identitástudatának részét kell, hogy képezze a hivatástudat, példamutatás, tettekézség, lelkesítés, meggyőzőni tudás, rugalmasság. S az egyik legfontosabb a felnőttekkel való foglalkozás szeretete.” (F. E.)

„Elköteleződés az egész életen át tartó tanulás paradigmája, a szakmai fejlődés, az önfejlesztés, a tanulás mellett, a felnőttkori tanulás tisztelete.” (K. N.)

A felnőttképzési tevékenységben szerepet vállalók többségének a fő szakmájuk határozza meg a szakmai identitását (például tanár, közgazdász stb.). Ugyanakkor véleményem szerint, az interjú alanyok erős szakmai (andragógus) identitással rendelkeznek, és elkötelezettek az „újonnan” választott illetve jelenlegi pályájuk, munkájuk mellett. Még akkor is, ha ezt nem mindig tudják tisztán megfogalmazni vagy nem így érzik minden nap. A legtöbben értékelik és örülnek annak, hogy e választott foglalkozási csoporthoz tartoznak. Ez abszolút érzékelhető az interjú során elhangzott véleményekből és az interjúban való részvétel pozitív fogadtatásából.

Az viszont már nem egyértelmű, hogyan tekintenek az életpályájuk alakulására. Azt gondolom, hogy kevésbé optimisták a jövőbeni életpályájuk alakulásával kapcsolatban nem látják biztosítva, hogy munkájuk lehetőséget nyújt szaktudásuk, tapasztalatuk, képességeik kibontakoztatására, az önmegvalósításra. A környezet támogatását, a politikai–gazdasági–társadalmi feltételeket nem érzik biztosítva ahhoz, hogy hosszú távon megtartsák szilárd és stabil szakmai identitásukat. Igaz ez a felsőoktatási szakemberekre és a gyakorló szakemberekre egyaránt. A fiatal andragógusok csoportja bízik és hisz a szakma jövőjében.

11. Ön szerint a felnőttképzési tevékenységben szerepet vállalók körében kialakul-e egyfajta szakmai identitás? Ha igen, miért, ha nem miért nem? Ön hogyan definiálja a saját szakmai identitását?

Hogyan alakul(t) a szakmai identitás az Ön esetében? Beépül-e a szakma gyakorlása közben szerzett tapasztalat az identitásba?

A felnőttképzési szakma – ahogy azt már a korábbiakban is láthattuk – rendkívül heterogén. Ennek megfelelően a felnőttképzésben szerepet vállaló szakemberek szakmai identitása is sokféle. A magam részéről abban biztos vagyok, hogy a felnőttképzés területén a legtöbb kollégában kialakul valamiféle szakmai identitás. Abban azonban már kevésbé vagyok biztos, hogy ők ezt andragógus identitásnak nevezik-e. Már csak azért is, mert maga az andragógus identitás sincs még meghatározva. Ezt a gondolatot megerősíti Feketéné is. Már az 1990-es évek első felében, felnőttképzési szakemberek körében végzett nemzetközi kutatások eredményei is beszámoltak arról, hogy a felnőttképzésben működők belülről egyértelműen érzékelnek egyfajta szakmai identitást, amelyet azóta is folyamatosan erősít a sok kutató által kimutatott tudományosodási tendencia. Hazai felnőttképzési szakemberek körében, a Delfi módszerrel végzett empirikus kutatásaink eredményei szerint, a nemzetközi szakmai tendenciák az ezredfordulóra Magyarországon is kimutathatóvá váltak, amelyeket többek között a szakembereknek a felnőttképzésről adott értelmezései és szakmai hitvallásukról készített esszéi dokumentálnak (Feketéné 2002).

Ezzel összhangban állt a felsőoktatási szakemberek véleménye.

„Van ilyen identitás, azt mondhatnám, hogy ez inkább rejtett. Ahol ez manifeszt módon megjelenik az a felsőoktatás.” (K. Sz. M.)

„Magyarországon nem egyértelműen alakult ki az andragógus identitás, szemben a népművelő identitással, ehhez ugyanúgy idő kell, mint minden új szakma esetében.” (Sz. P.)

„Mint említettem, az andragógus identitás is egy viszonyrendszerben működik. Alapjában nem úgy gondolok magamra, mint andragógusra, mert egyszerre több szerepben élek. Visszatérve a viszonyrendszerre, ha az egyetemen vagyok, andragógus identitásom van a pszichológus és pedagógia szakos kollégák körében. Andragógus identitásom van, amikor ki kell állnom a képzésért, amikor az andragógusok érdekeit kell védenem.” (A. M.)

Fontos momentum, hogy a fiatal andragógusok következetesen megemlítették, hogy az egyetemi környezet meghatározó volt a szakmai identitásuk alakulásában. Ez arra hívja fel a figyelmünket, hogy nagyobb a felelősség rajtunk felsőoktatásban dolgozó szakembereken, mint azt gondolnánk.

„A saját szakmai identitásom alakulásában mindenképpen meghatározó volt az egyetemi környezet, a gyakorlati helyek és persze a munkahelyen tapasztaltak.” (K. A.)

„A szakmai identitás egyfajta motivációs rendszerként is működik, mely folyamatos fejlődésre, ismereteim mélyítésére ösztönöz engem. Hogy nálam hogyan alakult ki? Szerintem már a pályaválasztásnál, az egyetemi évek alatt elkezdődött. Az első állomása talán, hogy érzem, hogy valami olyat tanulok, ami érdekel, olyan témában merülök el, amiben el tudom helyezni önmagam. Ezután folyamatosan történik az elmélyülés a szakmai kérdésekben. Hozzájön a mindennapi tapasztalat a munka során, melyet irányít a hivatástudat, a személyes és a szakmai meggyőződés. Mindenképpen beépül a szerzett tapasztalat. Szerintem ez a szakmai énképünket is formálja, nem csak a szakmai identitásunkat, de a kettő szorosan összefügg egymással.” (H.D.)

Saját tapasztalataim szerint is a szakmai identitás az iskolapadban alakul ki és a mi feladatunk belenevelni a fiatalokba azt a szakmai identitást, amellyel ezt a nehéz, de gyönyörű hivatást egész életükön át folytatni tudják. A fiatal andragógusok válasza felhívják arra a figyelmet, hogy – a szakmai ismeretek mellett – a szakma etikáját és kultúráját is át kell adnunk a következő generációnak. Ebben nekünk, egyetemi oktatóknak rendkívül nagy a felelősségünk, hiszen mi neveljük ki a következő andragógus generációt.

12. Ön hogyan ítéli meg az andragógus szakma társadalmi megbecsültségét, presztízsét? Mire alapozza véleményét?

Az andragógus szakma megbecsültsége, presztízse minden válaszadó csoport véleménye szerint alacsony. Ennek leginkább az az oka, hogy nem alakult ki a szakma sajátos arculata, a szakmai önszerveződés gyenge, a társadalom tagjai nem ismerik a szakma tevékenységét. Ugyanakkor a felsőoktatási szakemberek kiemelték, hogy sok kiváló szakembert adtak a társadalomnak. De ez nem nyilvánvaló az emberek, a szélesebb nagyközönség számára. Az andragógusok elhelyezkedési lehetőségei – pontosan a széleskörű tantárgyi struktúra miatt – jobbak az átlagnál. Az andragógus hallgatók jól teljesítenek a legkülönbözőbb munkaterületeken és munkakörökben.

Az alacsony presztízsnak egyrészt tehát a szakma és eredményeinek „láthatatlansága” az oka.

„A társadalom nem tudja, hogy mi az az andragógus. Még az oktatásban jártasabb emberek sem tudják. Még a felnőttképzéssel foglalkozók sem feltétlen tud-

ják. Így azután nincs megbecsültsége. A véleményem a tapasztalataimra alapozom. Felmérést nem végeztem.” (SZ. A.)

„Sajnos, azt kell, hogy mondjam, az andragógus szakma társadalmi megbecsültsége, presztízse még rosszabb helyzetben van, mint az oly sokszor emlegetett pedagógus szakma, hiszen a pedagógus társadalmat legalább ismeri a társadalom, beszélnek róluk.” (K. A.)

„Nincs jelen a társadalmi köztudatban az andragógus szakma s így véleményem szerint nehéz magas presztízst elérni.” (F. E.)

„Szerintem az emberek nagy többsége nem is tudja, hogy létezik ilyen, tehát nem a megbecsültségért küzd ez a történet, hanem az elfogadásért küzd, hogy egyáltalán elfogadják, hogy ez egy önálló valami.” (S. I.)

„Az andragógusok megbecsültsége még olyan sincs, mint amilyen a társadalomban a tanároknak, de azt hiszem, hogy ha tudnák, hogy ki az andragógus, mi az andragógus, akkor nagyobb megbecsültségük lenne, mint a tanároknak, de egyelőre a társadalom ezt még nem látja.” (G. Z.)

„Nem lett egy olyan, intézményesült, szakma, hivatás, amit megérdemelt volna, illetve amire szükség lenne.” (K. SZ. M.)

Volt, aki arra hívta fel a figyelmet, hogy a probléma abból adódik, hogy maga a tanulás nem vált értékke a társadalomban.

„A felnőttkori tanulás nem vált a magyar társadalomba kellően fontossá, mint gondolat.” (Felsőoktatási szakember4)

„Társadalmi megbecsültsége akkor lenne, ha valódi választás lenne a felnőttoktatásban bevontak köréből. Jelenleg pályázatos forrásokon kívül kevés cég tud talpon maradni és ez kapcsolatokat útján kerül kiosztásra; nem feltétlenül szakmai alapon. Így presztízst, szakmaiságot, megbecsültséget nehéz megalapozni.” (M. Sz.)

Többen kitértek arra, hogy a jelenlegi politikai-társadalmi környezet sem kedvez a szakma presztízisének.

„Ez nem egy magas társadalmi presztízssű szakma, hivatás, szakterület. Ebbe azt hiszem, hogy biztosan egyetértünk. Következésképpen félek attól, hogy a jelenlegi

gazdasági, társadalmi trend, nem fog javítani ezen a helyzeten. Tehát ez a helyzet állandósul, vagy még romlik is adott esetben. Ami oda vezethet, hogy ez a társadalmi-gazdasági szempontból nagyon fontos kérdés, amit élethosszig tartó tanulásnak, át és továbbképzési rendszernek, meg tudásmenedzsmentnek hívunk – és az összes szlogent elmondhatnám itt –, ez nagyon nehéz helyzetbe kerül. Néhány szent örültnek az elhivatottsága fogja továbbvinni, mint ahogy eddig is az vitte. Hogyha nem intézményesül ez a szakma, ha nem lesz ennek intézményi háttere, ha nem lesz ennek kutatási háttere, ha nem lesz ennek folyóirata, ha nem lesz lehetőség arra, hogy nemzetközi hálózatba bekapcsolódjunk, azokat a kutatásokat elvégezzük mi is vagy együttműködve velük elvégezzük, akkor ez a szakma tartósan nem lehet szakma.” (K. Sz. M.)

Voltak azonban optimistább megközelítések is.

„Nincs önálló megítélése ennek a szakmának, mert még nem tudott önállóan, megfelelő módon artikulálódni. Ha a következő 10 évben a szakma megtalálja a fentiekből fakadó helyét és szerepét a társadalomban, és ebből az andragógusok, a pedagógusoknál magasabb életminőséget tudnak maguknak teremteni, akkor egyértelműen magas értelmiségi presztízsű szakmaként fog megjelenni, szemben a korábbi népművelő szakmával.” (Sz. P.)

„Véleményem szerint az andragógus szakma a gyakorlatban keresi a helyét a szakmák között, még nem elég ismert, és ebből kifolyólag nem eléggé elismert. Ugyanakkor egy 32 európai országra kiterjedő kutatás eredményei szerint a felnőttképzési szakértők elsőprő többsége kifejezetten attraktívnak ítélte a felnőttek tanulását segítő pályát (ALPINE 2008).” (F. Sz. É.)

„Nagyon differenciált a szakma megbecsültsége, elismertsége, ki milyen pozícióba kerül, az bizonyos mértékben szerencse kérdése. Amikor szóba került az egész életen át tartó tanulás, akkor ez a szakma ültette el az alapját. Legalább annyi pozitív visszaigazolást látok, mint az ellenkezőjét.” (P. L.)

13. Ön szerint mire lenne szükség ahhoz, hogy mindenki által ismert és elfogadott szakmává váljon az andragógia? Milyen fórum/csatorna/tevékenység lenne szükséges a professzionalizálódáshoz?

A válaszoknak két iránya alakult ki. Az egyik a top down szemléletet tükrözi, amely azt mondja, hogy arra van szükség, hogy a felnőttképzési jogszabályokban explicit módon megjelenjenek a szakma gyakorlásához szükséges végzettségi/képzettségi követelmények.

„Mert ugye mindenhol felnőtteket tanítanak és a felnőttekkel való foglalkozásra senki sincs felkészítve. Kivéve azt a pár évfolyamot, ami most kiment ezen a pár egyetemen. Tehát én úgy gondolom, hogy törvényi, jogi háttér, erősödő nemzetközi kapcsolatok.” (K. Sz. M.)

A bottom up szemlélet képviselői azt vallják az elfogadottság a szakma önszerveződésén múlik. Ehhez kutatások, tudományos műhelyek, önálló szakmai folyóirat, más szakmákkal (például közművelődés, múzeum) való szorosabb együttműködés szükséges. És az, hogy a közös cél az egyéni érdekek felett álljon.

„Szükség lenne az andragógia tudományának magas szintű művelésére, több tudományos és szakmai kiadványra, publikációkra, szakfolyóiratokra, tudományos fórumokra, a tudományos kutatás támogatására és elismerésére, a szakmai szervezetek munkájának segítésére és időre a szakmai kommunikációra és együttműködésre, valamint a képzésben kevesebb adminisztrációra, hogy több idő jusson a szakmai munkára.” (F. Sz. É.)

„Ha az egész szakmai terület és benne mi, képzők is az államtól függetlenül be tudjuk bizonyítani, hogy erre a szakmára szükség van, tehát piacképes, akkor sikeresek leszünk.” (Sz. P.)

„Én azt látom, hogy elég gyenge eredményeket tud felmutatni, egyrészt mert nagyon hiányzik itt Magyarországon az elméleti megalapozottsága, ami kutatásokkal van alátámasztva, másrészt pedig akkor tudna elfogadottá válni, ha ezt a szakmát gyakorlók be tudnák azt bizonyítani, hogy ennek a tudásnak a birtokában ők hatékonyabban és jobban dolgoznak, mint azok, akik nincsenek ennek a tudásnak a birtokában. Ezt nagyon nehéz elismertetni.” (S. I.)

„Erősíteni kellene a szakmai szervezeteket. Nagyon rossznak tartom, hogy megszűnt a Felnőttképzés folyóirat. Nem mondom, hogy a szakma mindennap olvasta, de legalább volt egy fórum. Nem vagyok kibékülve a szakkönyvkiadással. Kellenének diákszervezetek. Értelmes munka folyik a TDK⁷-ban. Szakmai fórumokra nagy szükség lenne.” (P. L.)

„Ez egy szélesebb társadalmi történet, a társadalomnak jobban a társadalmi tudatba bele kellene menni, hogy az életünk végéig arra vagyunk kényszerítve, hogy tanuljunk. Ha tetszik ez nekünk, ha nem tetszik, illetve hogy belássuk azt, ha

akarunk, ha nem akarunk, egész életünkben tanulunk. Ez jobban átmenjen a társadalmi tudatba. Nagyon sok eleme van a médiában, a hivatalos politikában, a formális oktatásban, ennek a gondolatnak erőteljesen meg kellene jelenni. Ez az andragógiának az egyik fő vivője, hogy ha az emberek felnőttkorban természetesen tekintik a tanulást, akkor természetesen tekintik azt is, hogy vannak olyan speciális szakemberek, akik őket tudják felnőttként tanítani. Ez a társadalmi tudatba erősen beépül. Én azt érzékelem, nem kutattam, de azért olvastam róla elég sokat, hogy az emberek számára az ifjúkori tanulás normális, természetes. Felnőttként Magyarországon már a legtöbb ember, ez a hipotézisem, de sokan vizsgálták is ezt: felnőttkorban azonban ezt már kényszerként élik meg a magyar emberek és általában, és sajnos a közvetlen napi tapasztalatuk az, hogy azok kényszerülnek tanulni, akik elvesztik az állásukat.” (S. I.)

„Hiteles, következetes oktatók és nem „megélhetési” szakemberek kellene. A terület tudományos oldalról sem eléggé megalapozott. Nemcsak, mert egy gyakorlatias tevékenység elméleti háttérét próbálja megteremteni, hanem mert nem mindig tudományos igényű művek jönnek létre, sok kutatás módszertanilag nem megalapozott. Kevés filozófiai mélységű elméleti mű születik, soknál hiányzik a társadalmi háttér. A szakmai folyóiratok az aktuális kormányzati szándékot tükrözik. Ez is árt a megítélésnek. Tudományos területen a gyakorlatias szakemberekből ritkán lesz akadémikus.” (A. M.)

„Az első lépés az önreflexió. Ne mi győzzünk meg másokat, hanem először magunk győzzük meg magunkat. Hogy egyformán beszéljünk, hogy ugyanazt jelentse saját magunk számára az andragógia. És hogyha már magunkat meggyőztük, akkor lehet kilépni és akkor lehet a többieket meggyőzni. Ez nem megy egyik pillanatról a másikra. Kevesen vannak az andragógiában, nagyon kevesen. Az andragógiának eddig nem volt professzionális képviselője. Nem volt andragógus képzés, most jelennek meg az első hivatalos andragógusok. Azzal, hogy én kinevezem magam andragógusnak – sokan vannak ilyenek, akiknek ilyen végzettségük sőt tapasztalatuk sincs, de andragógusnak nevezik magukat – attól még nem lesz a szakma szakma. Ehhez az kell, hogy egy kritikus tömeg összejöjjön. (K. M.)

A fenti véleményekből számomra egy nagyon fontos dolog körvonalazódik. Az andragógia akkor tud nagyobb elismertséget, megbecsültséget kivívni magának, ha az adott szakmai közösség szakmává tudja építeni magát, és ki tudja alakítani a szakma szabályait és képes szabályozó funkciót betölteni. A szakma kollektív erőfeszítése szükséges ahhoz, hogy az andragógia szakmává váljon, hatni tudjon, erőt tudjon képviselni.

14. Ön mit tesz azért (milyen eszközökkel tesz azért), hogy az andragógia szakmává váljon és megfelelő társadalmi megbecsültséget élvezzen?

A válaszadók a saját szakmai tevékenységükben való helytállást említették elsősorban. Oktatnak, kutatnak, a kutatási eredményeket, tapasztalatokat beépítik az oktatói munkájukba, hazai és nemzetközi konferenciákon vesznek részt, publikálnak, szakmai szervezetek tagjaiként segítik a szakmaépítést. Többen kiemelték, hogy folyamatosan tanulnak, illetve hogy igyekeznek tisztességesen, magas színvonalon végezni munkájukat.

5.4. Az andragógus identitás alakulására ható folyamatok

A kutatási eredmények alapján meghatározhatóak azok a folyamatok, jelenségek és hatások, amelyek az andragógus identitásra, annak alakulására befolyást gyakorolnak. A következőkben ezeket ismertetem.

5.4.1. A felnőttképzési tevékenység és szakma történeti fejlődése

A felnőttekkel való oktatási célú foglalkozásnak régi időkre nyúlnak vissza a gyökerei. A szervezett felnőttoktatás kialakulását a XVIII. századra tehetjük, azonban maga a felnőttkori tanítás és tanulás mindig létezett a társadalomban. Erre az interjúalanyok is felhívták a figyelmet. A felnőttoktatás történeti fejlődéséről több összefoglaló mű⁸ született a felnőttképzés elmúlt 25 évének tendenciáit pedig könyvem első két fejezetében áttekintettem.

A szakma fejlődésére és a szakember képzés történetére is kitértem az előzőekben. További részletezés helyett arra hívom fel inkább a figyelmet, hogy a mi szakmánk abban a speciális helyzetben van, hogy előbb alakult ki a gyakorlat, minthogy azt tudományosan megalapoztuk volna. A felnőttoktatás és felnőttképzés történetének saját ívét az adja, ahogyan eljutott a gyakorlattól az elméletig. Nehezíti a pontosítást az, hogy a felnőttoktatást és felnőttképzést magában foglaló tudomány, az andragógia nem vegytiszta, hanem közös sávot tart fenn más tudományterületekkel, például a pedagógiával, pszichológiával, szociológiával, vezetéstudománnyal. Ezek a tendenciák természetszerűleg hatnak a szakmai identitástudatra is.

5.4.2. A névhasználati anomáliák

A névhasználati és fogalmi viták a mai napig nem jutottak nyugvópontra. Az andragógia, felnőttnevelés, felnőttoktatás, felnőttképzés terminológiák definíciója fel-

8 Vö. többek között Felkai é.n.; Zrinszky 1996; Maróti–Rubovszky–Sári 1998; Bajusz–Filó–Németh 2004

lelhető a Felnőttoktatási és Képzési lexikonban, ugyanakkor a szakmai közeg tudásától, tapasztalatától, meggyőződésétől függően eltérő módon és értelemben használja a fogalmakat. Az is jelentős befolyásoló erő, hogy melyik szakember, melyik andragógiai „iskolában” (Durkó iskola, Maróti iskola, Koltai iskola) szocializálódott. A három nagy közművelődési/felnőttképzési egyetemi központ, a KLTE (ma Debreceni Egyetem), az ELTE, a JPTE (ma Pécsi Tudományegyetem) és a három meghatározó iskolateremtő személyiség: Durkó Mátyás, Maróti Andor, Koltai Dénes tanításai alapvetően meghatározták és talán meghatározzák ma is a tanítványok felnőttoktatásról, felnőttképzésről való gondolkodását. Ez nem egymásnak való ellentmondást, inkább hangsúlybeli különbségeket jelent.

Az első hazai delphi kutatási módszert alkalmazó andragógiai kutatás, amely a felnőttnevelés szakembereinek szakmai fogalmi rendszerét, nézeteit igyekezett felderíteni arra a megállapításra jutott, hogy nincsenek egységes értelmezési keretek, sőt hihetetlenül nagyok az eltérések a fogalmak használatában (Feketéné 2002).

5.4.3. A felnőttképzési rendszer belső struktúrája

A felnőttképzési rendszer működése, eredményessége, a törvényekben megfogalmazott szándékok megvalósulása jelentős mértékben függ a rendszerben résztvevő érdekelt felek helyzetétől, motivációjától, szakmai kultúrájától. A felnőttképzés pozicionálásában az egyik legjelentősebb probléma, hogy a felek érdekei nem esnek egybe, sőt sokszor egymással ellentétesen hatnak.

A felnőttképzés célja, tartalma állandó és gyors átalakulásban van, amelyet egyrészt a gyakorlat, másrészt az oktatáspolitikai inspirál. A felnőttképzési rendszernek szerteágazó funkciókat kell betöltenie és egymástól eltérő – társadalmi, gazdasági, intézményi, egyéni – érdekeket kell szolgálnia.

Az andragógus szakma nem feltétlenül kapcsolódik szervezethez. Az andragógusoknak nincsenek kizárólagos, exkluzív jogosítványaik. Ez azért is van így, mert a tanulás, a tudás elsajátítása nem köthető egyetlen vagy meghatározható intézményhez vagy helyszínhez. A domináns orientációt a szakszerűség, a példamutató magatartás, a tudás, a morális elköteleződés határozza meg. Az andragógus tudásában sokkal inkább generalista, mint specialista.

5.4.4. A felnőttképzés társadalmi elismertsége, megbecsültsége

Ahhoz, hogy a társadalmi elismerés, bizalom kialakuljon és folyamatosan fennmaradjon, folyamatos minőségi szakmai teljesítmény kell, és ezt a teljesítményt láttatni kell, kommunikálni kell. Fontos a szakmai teljesítményt megalapozó tudás fejlesztése, karbantartása, a kiharcolt autonómiáért újra és újra meg kell küzdeni.

A problémát az andragógusoknál, felnőttoktatóknál azt jelenti, hogy az elért eredmény nem az andragógusé, hanem munkájának tárgyáé: az emberé. Ő az, aki

tanulni tud, fejlődni tud, és aki az elért eredményt a saját eredményének tartja és így értékeli ezt maga a társadalom is. Így a felnőttoktató, tanácsadó, mentor stb. értékkeremtő munkája, különleges saját tudáskomplexitása rejtve marad. Ezért munkáját alábecsülik, a szakma presztízse és megbecsültsége, anyagi és erkölcsi elismerése rendkívül alacsony. Ezt a tendenciát „elősegítik” a társadalom tudásról, tanulásról vallott nézetei is. A tanulás nem jelent ma értéket a társadalom számára. A materiális javak elsőbbséget élveznek bármiféle kulturális tőkével szemben.

Márpedig a professzionalizálódáshoz társadalmi siker, megbecsültség, tisztelet szükséges. De az andragógus munkája nem tehető explicitté, láthatóvá, egyértelművé, materializálhatóvá. Ezért munkája láthatatlan marad. És amikor gratulálunk a gyermekünk, testvérünk, barátunk, családtagunk bizonyítványához, diplomájához eszünkbe sem jut, hogy az elért teljesítményhez szükség volt még valakire. Ezért a szakma társadalmi legitimitása gyenge alapokon áll.

5.4.5. A szakterületre kerülés motivációja, folyamata, a tudományos utánpótlás nevelése

Az andragógus szakember képzés három szintje (FSZ, BA, MA) – ahogy az előző fejezetben részletesen bemutattuk – kiépült, de az önálló doktori képzés szintje még hiányzik. A neveléstudományi doktori iskolákba befogadnak andragógiai témájú kutatási témákat, andragógiai alprogram is működik az ELTE-n, de az önálló andragógiai doktori iskola még várat magára. (Voltak erre irányuló gyenge kezdeményezések, de a személyi feltételek biztosítása akadályba ütközött). Hiányoznak a habilitált andragógusok és nincs a szakmának akadémiai doktora. Ebben a tekintetben meghatározó, hogy a szakmai karriert mennyire támogatja vagy akadályozza a szakmai környezet. Amikor ezt a kérdést felvettem 2012 nyarán egy felnőttnevelési konferencián, a teremben ülő, saját szakmabeli kollégáim kinevettek. Ha mi sem hiszünk benne, ha mi saját magunk is alacsonyabb presztízstűnek tekintjük a professziónkat más tudományoknál, akkor miért várjuk el, hogy a kívülállók, sok esetben ellendrukkerek megfelelő módon és méltó helyünkön értékeljenek bennünket.

A mai gyakorlat alapján felnőttképzési szakember nem képzés útján, hanem spontán kiválasztás, kiválasztódás útján lesz valaki.

5.4.6. A szakmában dolgozók szakmai, emberi felkészültsége

Az andragógusi munka vizsgálatánál markánsan meg kell különböztetnünk a felnőttképzési programok szervezésében, a felnőttképzési szolgáltatások nyújtásában szerepet vállaló szakembereket (a képzések tervezői, szervezői, felnőttképzési intézmények vezetői) és a felnőttek oktatásával/képzésével foglalkozó felnőttoktatókat.

A felnőttképzésben dolgozók szakmai fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét. A tanárrá válásnak jogszabályban deklarált feltételei vannak és ha „tanárságot” szakmának tekintjük, mi indokolja azt, hogy a rendkívül heterogén összetételű, évente több százezer főt érintő felnőttoktatási és képzési programokban bárki, speciális andragógiai ismeretek nélkül, szélsőséges esetekben még szakképzettség vagy diploma nélkül, „amatőrként” oktathat.

Egy szakma sem képzelhető el sajátos, rá jellemző szaktudás nélkül. Az andragógus szaktudása nem elsősorban akadémiai tudás, sokkal inkább praxistudás. A praxistudás pedig a tudományos tudástól mindig is alacsonyabb rendűnek ítéltetett. A praxistudás a szakmai cselekvésben, annak folyamatában mutatkozik meg. Performatív azaz adott „problémára” az adekvát „megoldásválasz” a cselekvéssel egyidőben jelenik meg. A praxistudás intuitív, az aktuális szituációban értelmezhető releváns szakmai tudás. Az andragógusnak nem megszokott kontextusokban kell dolgoznia. Előre nem látható cselekvések, magatartások, érzelmek, attitűdök összességéhez kell igazítania adekvát szakmai választ, így a felnőttképzési szakemberek a praxisban és a praxisból is tanulnak.

Sokszor éri az a vád a szakmát, hogy az andragógus sok mindenhez ért, de valójában nem ért semmihez. Más szakterületek és az oktatáspolitikai időről időre sértezően támadja ezt a szakmát.

Úgy vélem, hogy a sokoldalúságot hátrányként beállító szemlélet inkább előnye a szakmának. Az andragógus jó adottságokkal rendelkező, naprakész szakember.

A szakpolitika⁹ olykor gazdaságilag hasznot nem hozó ágazatnak minősíti a munkánkat azzal indokolva, hogy nem veszünk részt közvetlenül a termelésben, nem járulunk hozzá a GDP-hez. Ez nem csak valótlan állítás, de kártékony is. Mi járul hozzá jobban a GDP növeléséhez, mint az oktatás? Európa fejlettebb felén ma már nem kell bizonyítani, hogy az emberi tőkébe való beruházás ma a leginkább megtérülő befektetés valamennyi érdekelt fél – egyén, vállalat, gazdaság – számára. „A felnőttképzés mind az egyénnek, mind a társadalomnak jó befektetés. A felnőttképzés hatására bekövetkező jövedelemnövekedés GDP-növekedést eredményez közvetlenül is (a résztvevők termelékenységének növekedése, s nyomában az általuk előállított társadalmi termékvolumen növekedésével), de közvetve is (a munkanélküliség csökkenése, illetve az egészségi állapot javulása által.” (Polónyi 2004:25)

9 Ellentmondásosnak tartom, hogy épp a politikai szereplők értékelik le ezt a szakmát. Teszik ezt úgy, hogy ahhoz hogy ma valaki Magyarországon politikus legyen, – például polgármester, önkormányzati képviselő – és döntéseket hozzon a társadalom életét befolyásoló kérdésekről semmilyen szaktudás, iskolai végzettség nem szükséges.

5.4.7. A felnőtt tanulóról való gondolkodás

Az andragógus identitást alapvetően meghatározza az is, hogy az andragógus hogyan gondolkodik a felnőttéről, akivel „dolga van”. Úgy gondol rá, mint „bevétele tárgyára” vagy úgy, mint önálló individuumra.

Az andragógia, mint tudomány nem vizsgálható önmagában, mert közös sávon fut más tudományokkal, úgymint gazdaságtudományok, társadalomtudományok, politikatudományok, kultúratudományok, pszichológia de akár a genetika-val is. E komplex megközelítés szellemében többféle vállalt vagy látens identitást is figyelembe kell venni, hiszen az andragógiai vizsgálódások tárgya nem az absztrakt felnőtt, hanem egy adott időben és térben létező, valós genetikai adottságokkal rendelkező konkrét individuum, illetve a belőlük álló közösség. Az egyén maga is folyamatosan változik a tanulási folyamat révén és alatt és változtat ezáltal a saját és környezete életén is. A pedagógiához hasonlóan az andragógia interdiszciplináris jellegű tudományág, amely számos ponton találkozik a pszichológia, a szociológia, a szociálpszichológia, a filozófia, a történettudomány, a szervezetfejlesztés és vezetéstudomány területeivel.

Parsons egy szakmára jellemző mintázat leírásakor kiemeli az affektív semlegességet. Ez azt jelenti, hogy a szakember képes elvonatkoztatni az „ügyfélel” kapcsolatos érzelmeitől. Nem maga az ember, hanem a számára nyújtott szolgáltatás a lényeges (Parsons 1954).

A felnőttképzésben ez nem így van! A mi szakmánkban az ember a fontos egy tanulási vagy tanácsadási folyamat során. Nem tudunk és talán nem is akarunk elvonatkoztatni az adott személlyel kapcsolatos érzelmeinktől. A személyiségre akarunk hatni és optimális esetben személyiségváltozást akarunk elérni.

5.4.8. Akadémiai támogatottságú kutatások, kutatóközpontok száma; a szakmai folyóiratok, periodikák, kézikönyvek megléte vagy hiánya

Az andragógia nem tudta tudományos diszciplínaként elfogadtatni magát. Hiányoznak az akadémiai támogatottságú kutatások, kutatóműhelyek. Nincs önálló folyóirata, kézikönyve, hiányoznak a mértékadó szakmai fórumok. 1998-ban volt az első olyan konferencia, amely a felnőttoktatás és képzés kutatásával foglalkozott. Az előadások azt az álláspontot rögzítették, hogy nincsenek andragógiai szakmai hálózatok, fórumok, kutatások, szakmai műhelyek (Basel-Eszik 2001:18). A formálisan működő szakmai szerveződések (MPA Felnőttképzési Albizottság, MTA Pedagógiai Bizottság Felnőttképzési albizottság, Andragógiai szakbizottság) nem tudnak erőt képviselni és hatást gyakorolni. Eredményként lehet elkönyvelni, hogy a rendszeresen megszervezik a hagyományossá váló andragógia konferenciákat Debrecenben, Pécsen, Esztergomban. Az Országos Neveléstudományi Konferencia korlátozottan fogadja be az andragógiai témájú előadásokat. Az oktatás-

politika következetesen degradálja, volt már liba szak, tücsök szak, orchidea szak. Érdemes elgondolkodni azon, hogy az andragógia sokkal inkább mesterség, mint tudomány. Lehet, hogy a szakma hibája is, hogy minden erővel próbálta – pontosan a legitimitás érdekében – a tudomány, tudományosság felé elmozdítani a szakmát. Ez meggondolandó. Nem feltétlenül kell valaminek tudománynak lennie ahhoz, hogy professzió lehessen és egyetemen oktathassák.

5.4.9. A szakmában dolgozók egységessége, összefogása a közös szakmai célok érdekében

Igencsak megnehezíti egy világos szakmai identitás kialakítását, ha maga az egész szakma koncepciója konkurens, eltérő nézetekkel és előfeltevésekkel rendelkező érdekcsoportok vitájának függvénye.

Összefoglalás

Annak ellenére, hogy több mint 10 éve van felnőttképzési törvényünk és a felnőttkori tanulás gyakorlata nyilvánvalóan ennél is sokkal hosszabb időre nyúlik vissza, ma még mindig a professzió kialakulásának a kezdetén vagyunk. Eddig még nem alakult ki a szakma sajátos arculata, identitása, és a felnőttképzési szféra szakmai önszerveződése is nagyon kezdeti állapotban van. Ugyanakkor a felnőttképzésben dolgozók szakmai felkészültsége és fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét. Az elmúlt évek gyakorlata, hogy a felnőttképzési szakember nem képzés útján, hanem spontán kiválasztás, kiválasztódás útján lesz valaki. Igaz ez a felnőttképzési intézmények vezetőire, a képzésszervezőkre és a felnőttoktatókra is. A professzionalizálódás szempontjából rendkívül fontos, hogy a felnőttképzésben dolgozók szakmai képzettséget szerezzenek. Ez lehet önképzéssel szerzett tudás, de elengedhetetlen a terület elméleti, módszertani alapjainak az ismerete. A gyakorlati tapasztalat fontos ugyan, de önmagában nem elég a gyakorlat jó minőségének, fejleszthetőségének kialakításához.

A másik meghatározó ismerv a szakmává válás folyamatában a társadalmi szükséglet. Ha egy társadalmi csoport igényei, szükségletei, csak egy meghatározott szakmai tevékenységhez köthetően elégíthetők ki, és ez nem helyettesíthető vagy cserélhető fel mással, akkor ez a tevékenység mindenképpen szakmának tekintendő.

A harmadik jelentős elem, a szakma önszerveződése. Az andragógia akkor tud nagyobb elismertséget, megbecsültséget kivívni magának, ha az adott szakmai közösség szakmává tudja építeni magát és ki tudja alakítani a szakma szabályait és képes szabályozó funkciót betölteni. A szakma kollektív erőfeszítése szükséges tehát ahhoz, hogy az andragógia szakmává váljon, hatni tudjon, erőt tudjon képviselni.

A kutatás értékes és érdekes tapasztalatokat hozott. A vélemények – a hozzáállás, hozzáértés, szakmaiság, motiváció, elkötelezettség tekintetében – széles skálán szóródnak. Az interjúk alapján megállapíthatjuk, hogy az andragógus szakmai identitás szerveződésének markáns jegyeit nem lehet megragadni, a szakma folyamatosan újraértelmeződik. Az állandóan változó jogi-gazdasági-társadalmi kihívásoknak való megfelelés kényszere, az egyre bizonytalanabbá váló működési feltételek, a szakmapolitika részéről érkező negatív üzenetek egymásnak feszülő – eltérő nézeteket és előfeltevéseket valló – szakmai érdekcsoportokat hoztak létre. Ez a széttagoltság gátja a közös érdekképviseletnek, és igencsak megnehezíti a világos szakmai identitás kialakulását. A kutatásban nem tűzhattuk ki célul a konszenzus kialakítását. Ez lehetetlen vállalkozás lett volna. A célunk tehát nem a konszenzusteremtés, hanem a különböző nézetek felszínre hozása és publikálása volt.

El kell fogadnunk, hogy egyelőre egy tudományos diszciplína születésén és felnevelésén szorgoskodunk, amelyet sokan sokféleképpen értelmezünk és közelítünk meg. Ugyanakkor tudnunk és hinnünk kell, hogy a felnőttképzés fontos közügy, a közös letéteményese, amely jelentős externális hozamokkal jár. Ehhez a feladathoz nem csupán összefogásra, de közös alapelvekre épülő identitás kialakítására is szükségünk van, hogy hivatásunkra büszkék lehessünk és megteremthessük az andragógus szakma méltóságát! Akkor talán a szakpolitika is jobban elfogadja majd célkitűzéseinket, és támogatja is ezek elérését. Hogy mi ez a cél? – Durkó Mátyást idézve, a felnőttnevelés egyfajta személyiségformálás, amely a legnemesebb anyaggal, az emberrel foglalkozik (Durkó 1999). A cél tehát továbbra is az emberek nevelése, mert mindenféle képzésnél szem előtt kell tartanunk, hogy a képzésben résztvevő felnőttek és rajtuk keresztül mi is egy társadalmat építünk, azt a társadalmat, amelyben élünk és élnünk kell! Az andragógus öndefiníciója tehát nem lehet más, mint az, hogy a rábízott emberekért felelős értelmiség!



6. HAZAI FOLYAMATOK ÉS NEMZETKÖZI TRENDOK AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSBAN 2012 UTÁN

Mottó

*„A tények nem szűnnek meg attól,
hogy figyelmen kívül hagyják őket.”*

– Aldous HUXELY –

A vizsgált téma teljes körű áttekintéséhez rendkívül fontos, ezért nem hanyagolható el az utóbbi két év oktatáspolitikai történéseinek elemzése. Ez rendkívül rövid időszak és a jelen történéseit leginkább majd a jövőben lehet értékelni. Ugyanakkor a 2011-től kirajzolódó oktatáspolitikai trend évekre, évtizedekre jelöli ki az oktatás és képzés, ezen belül a felnőttképzés fejlesztési irányait. Ezért tartom szükségesnek áttekinteni napjaink *magyar oktatáspolitikai folyamatait, összehasonlítva azt az európai uniós trendekkel, tendenciákkal.*

Az oktatáspolitikai elemzésekor egyidejűleg kell szólni a hosszabb távú folyamatokról és az „itt és most” sajátos helyzetéről. A hosszabb távú gondolkodást feltétlenül igénylik és indokolják az Európai Unió oktatáspolitikai trendjei és alapelvei, az Európa 2020 Stratégia prioritásai. Az is tény, hogy a munkaerőpiacra most bekerülő és szakképesítéssel, érettségivel vagy felsőfokú végzettséggel rendelkező fiataloknak még legalább 40–45 évet kell ezen a piacon aktívan eltölteniük. Ugyanakkor a magyar jelen, az „itt és most” sajátos helyzetére erősen hat, hogy az oktatási rendszer egy új működési pályára állt. Értem ezen azt, hogy 2011 végén, mind a köznevelési, mind a szakképzési, mind a felsőoktatási rendszer új törvényi alapokra került, és ezek a szabályozások olyan irányba mozdították el az oktatás egészét, aminek feltehető célja, hogy a fiatalok és a felnőttek kevesebb időt töltsenek el a rendszerben és kevesebb tudással kerüljenek ki onnan.

6.1. A modern oktatáspolitikai céljai

Az oktatáspolitikai fogalmát két aspektusból közelíthetjük meg. Egyrészt, ez az a szféra, ahol az oktatással kapcsolatos érdekek és hatalmi törekvések megjelennek. Ez a „nagy” politikának a területe. Másrészt az oktatáspolitikai¹ az oktatásra vonatkozó cselekvési stratégiáknak az összessége, amit „policy-nak”, vagy *szakpolitikának* szoktunk nevezni. Én értelemszerűen ez utóbbról szeretnék leírást adni.

Egy modern, innovatív oktatáspolitikának számos célja van. Elsőként, kiemelten kezeli a *méltányosság és esélyegyenlőség* kérdését. A hátrányos helyzetűekkel való oktatási célú foglalkozások szerepe egyre inkább felértékelődik, nyilvánvaló, hogy a társadalmi előrejutásban a végzettség és a képzettség meghatározó tényező. A társadalom tagjai azonban nem egyformán képesek ezekhez a lehetőségekhez hozzájutni. Bizonyos társadalmi csoportok mindenkor természetes módon képesek a szükséges tudás folyamatos megszerzésére, és lépést tudnak tartani a fejlődéssel, más társadalmi csoportoknak viszont erre csak segítséggel van lehetőségük. Ez a különbség eltávolítja az embereket egymástól, és ahhoz vezethet, hogy a társadalom tartósan rétegződik. Ezt a nemkívánatos rétegződést az oktatás és a képzés kiterjesztésével lehet csökkenteni. Ez már szorosan kapcsolódik a társadalmi kohézió kérdéséhez is, amely azért erősítendő, mert cél, hogy ne legyenek olyan társadalmi rétegek, amelyek kiszorulnak a fejlődésből, tartósan kirekesztődnek a társadalmi, gazdasági létből, azaz marginalizálódnak.

Nagyon fontos kérdése az oktatáspolitikának a *minőség* kérdése is. Az oktatás és képzés minősége ma már nem csupán nemzeti, hanem globális ügy. Mára elismerten az európai uniós tagállamok versenyképességi tényezőjévé vált. Ezt bizonyítják a különböző nemzetközi mérések, OECD- vagy PISA-felmérések is.

A következő fontos összetevő az *eredményesség* és a *hatékonyság*. Ezt a két fogalmat nagyon sokszor szembeállítják egymással annak ellenére, hogy ez a két érték jól megfér egymás mellett. Eredményességen jellemzően a tanulási eredményességet, tehát az oktatás és a képzés eredményességét értjük. Hatékonyságon pedig a költséghatékonyságot. A kettő nem zárja ki egymást. Az oktatás eredményességét nagyon nehéz mérni; az oktatási, képzési programok eredményességi tényezői elsősorban nem a formális mutatókon keresztül nyilvánulnak meg. Az például, hogy hányan tesznek sikeres vizsgát és milyen szinteken, milyen érdemjegyekkel zárják az adott kurzust nem a legfontosabb adat. Az eredményesség sokkal inkább a képző intézmény falain kívül, és időben is jóval később, a képzés befejezését követően jelent-

1 Az oktatáspolitikai, hasonlóképpen, mint például az egészségügyi politika vagy foglalkoztatáspolitikai, vagy más szakpolitikák a közpolitikának a része. A közpolitika pedig az a terület, ahol a kormányzat tevékenykedik, ahol a kormányzat cselekvési kötelezettsége fennáll.

kezik. Az oktatás és képzés valódi eredményességét az mutatja meg, hogy minként tudjuk a megszerzett ismereteket és kompetenciákat hasznosítani például a munkaerőpiacon, a munkában a személyes vagy a társadalmi létezésben, a magánéletben.

Általánosan elfogadott oktatáspolitikai célok továbbá a *szabadság és választhatóság*, a *kiszámíthatóság* és a *stabilitás*, az *átláthatóság* és *elszámoltathatóság*, a különböző képzettségi és végzettségi szintek *elismertethetősége* és *beszámíthatósága*, az *adaptivitás* és *alkalmazkodó képesség*.

Az oktatásra, oktatáspolitikára számos tényező hat. Azért olyan nehéz fejleszteni az oktatási rendszert, és azért olyan nehézkes az eredmények megfogalmazása is, mert a politikai, gazdasági, társadalmi rendszer és környezet, amelyben az oktatáspolitikát, az oktatás eredményeit implementálnunk kell, maga is folyamatosan változik. Az oktatáspolitikára hatással van az is, hogy rendkívül szerteágazó, sokszor egymásnak ellentétes, egymásnak feszülő gazdasági, társadalmi, intézményi és egyéni érdekeket kell kiszolgálnia. Alakulását befolyásolják a nemzetközi tendenciák, az Európai Unió oktatáspolitikai törekvései és természetesen a gazdasági globalizáció is, hiszen a tőke szabad áramlása, a munkaerőpiac homogenizálódását idézi elő. A multinacionális cégek munkavállalókkal szemben támasztott képzettségi, végzettségi, kompetenciabeli követelményei pedig az oktatási rendszerek homogenizálódásának az irányába hatnak. Ebben az összefüggésben felerősödik az *oktatás személyiségfejlesztő funkciója*. A szakmai tudás mellett, illetve azon kívül, felértékelődnek a személyes, társas, és módszerkompetenciák. Előtérbe kerül továbbá az iskolai tudás és az utcai tudás² konfliktusa, illetve egymás mellett élése, hiszen az ember egyszerre ismeret és készség alapú lény. Ezt az oktatásnak tudomásul kell vennie, éppúgy, mint azt, hogy a tanulás nemcsak vertikálisan történhet meg – tehát nem csak a tanártól tanulhatunk –, hanem horizontálisan is. Az egymástól történő tanulás legalább ugyanolyan fontos, mint a tanártól vagy az oktatási intézményben, formális keretek között megszerzett tudás.

A változások következtében felértékelődik a *pályaorientáció* – amely hidat jelent a képzés és a munka világa között – és a *pályakövetés* szerepe. A pályakövetési rendszer egy olyan információs rendszer, amely adatokat szolgáltat arról, hogy hogyan hasznosul az oktatás és a képzés a gazdaságban. Informatív visszajelzést ad a rendszerben érdekelt valamennyi fél – a tanulók, a szülők, az oktatási intézmé-

2 Iskolai tudáson jellemzően a deklaratív, leképező jellegű tudásanyagokat értjük, amit ismeretként vagy lexikális tudásként szoktunk definiálni. Utcai tudásként pedig a procedurális, folyamat jellegű tudásokat, készségeket, képességeket, jártasságokat szoktuk megnevezni, továbbá a felelősség, valamint az autonómia szintjét, amelyek szintén elengedhetetlenek a mai világban. Az iskolai tudás és utcai tudás különbségét úgy is meg lehet fogalmazni, hogy az iskolai tudás a „tudni, mit?” kérdésére ad választ, az utcai, gyakorlati, praxis tudás pedig a „tudni, hogyan?” kérdésre válaszol. Ez utóbbi azt mutatja meg, hogy a megtanult ismereteket miként tudjuk alkalmazni a személyes, illetve a munkaerő-piaci létünkben.

nyek, a munkaügyi központok, a munkaadók és természetesen az oktatáspolitikai döntéshozók – számára is. Ezzel együtt előtérbe kerül az egész életen át tartó tanulás, hiszen semmi nem indokolja, hogy kilépjünk a fennálló oktatási struktúrából akkor, amikor teljesítettük tankötelezettségünket. A releváns tudás megszerzése egész életünkön át folytatódik, nem feltétlenül formális keretek között, hanem nem-formális és informális színtereken keresztül.

Az egységes áru-, pénz-, és tőkepiac megteremtése az Európai Uniót is az oktatási rendszerek hasonlóságának az irányába mozdítja el. Ugyanakkor oktatáspolitikájára, ahogy erre már az előzőekben kitértem (lásd 1. és 2. fejeztek) az úgynevezett *szubszidiaritás elve* érvényes. Ennek megfelelően az oktatás szerkezetére és az oktatás tartalmára vonatkozó döntések meghozatala minden tagállam saját belügyébe tartozik és az Európai Unió nem kívánja harmonizálni az oktatási rendszereket vagy egységesíteni az oktatási tartalmakat. Ugyanakkor az Európai Unió törekszik arra, hogy az oktatáspolitikák, az oktatáspolitikai alapelvek, a célok egy irányba mutassanak. Ezeket az alapelveket szeretné az Európai Unió harmonizálni. Nem is indok nélkül, mert tudomásul kell vennünk, hogy egy nagyobb közösségnek az európai munkaerőpiacnak és társadalomnak vagyunk most már a tagjai, és ezért értelemszerűen szükség van arra, hogy egy irányba mozduljunk el. Az Európai Unió nem törekszik a tagországok oktatási struktúrájának és tartalmának egységesítésére, ugyanakkor a tanulási és munkavállalási célú mobilitás biztosítása érdekében szükség van az oktatáspolitikák harmonizálására. Eszközül szolgálnak azok a stratégiai dokumentumok, amelyek a közös együttműködés és célok megvalósítása érdekében születtek. Napjainkban két kulcsfontosságú stratégiai dokumentum határozza meg az oktatáspolitikai diskurzust. Az „*EURÓPA 2020*” és a „*Gondoljuk újra az oktatást*” stratégia a tudásra és innovációra épülő gazdaság, valamint a szociális és területi kohézió erősítésének kulcsterületeként az oktatásban való részvételi arány növelését és az oktatás minőségének javítását jelöli meg. A két stratégia kiemelten kezeli a korai iskolaelhagyás, a fiatalok munkanélküliség, a szakképzés és a felnőttkori tanulás ügyét.

6.2. EURÓPA 2020 Stratégia

Az oktatás ügye nem mindig volt az Európai Unió központi kérdése, mára azonban azzá vált és valamennyi stratégiai dokumentum megfogalmazza az oktatási prioritásokat. Nyilvánvalóan az egyik legfontosabb prioritás a gazdasági versenyképességnek a biztosítása, a képzés és a munkaerőpiac közötti kapcsolat, valamint a társadalmi kohézió erősítése. Felértékelődnek az idegen nyelvi és az infokommunikációs kompetenciák, amelyek a munkavállalást nagymértékben elősegítik.

Központi kérdés az egész életen át tartó tanulás és az oktatás és képzés minőségének a megteremtése. Pontosabban az a kérdés, hogy miként lehet az oktatás és képzés minőségét megteremteni.

A 2000-es Lisszaboni Stratégia 2010-re határozta meg azokat a célkitűzéseket, amelyeket az Európai Unió tagállamainak el kellett volna érnie. Ma már tudjuk, hogy ezeket nem sikerült maradéktalanul teljesíteni. Nem csak Magyarországnak, hanem más európai országnak sem. Ennek az egyik oka az volt, hogy a tagországok kormányai nem vették elég komolyan ezt a stratégiát és nem volt megfelelő az együttműködés a tagországok között. A stratégiát 2010-ben felülvizsgálták, és új prioritásokkal egészítették ki, így 2010-ben megszületett az a dokumentum, ami az Európa Stratégia 2020 nevet kapta. Ma ennek alapján formálódik az európai oktatáspolitikai gondolkodás. Az *Európa 2020 az intelligens, fenntartható, és inkluzív növekedés stratégiája*, amelynek célja, hogy Európa kilábaljon a válságból, és újra növekedési pályára álljon az Európai Unió gazdasága. A stratégia *három, egymással szoros kölcsönhatásban és kapcsolatban álló prioritást fogalmaz meg*. Az intelligens növekedés prioritását, a tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása érdekében. A fenntartható növekedést, illetve az inkluzív növekedést, amely a magas foglalkoztatás, a szociális és területi kohézió jellemezte gazdaságban van jelen. A stratégia konkrétan megfogalmazza a 2020-ra elérendő célokat:

- 20–64 évesek legalább 75%-ának munkahellyel kell rendelkeznie
- Az EU GDP-jének 3%-át kell K+F-re fordítani
- Teljesíteni kell az éghajlat-változási/energiaügyi célkitűzéseket
- Az iskolából kimaradók arányát 10% alá kell csökkenteni
- Az ifjabb generáció 40%-a rendelkezzen felsőoktatási oklevéllel
- 20 millióval csökkenteni kell a szegénység kockázatának kitett lakosok számát (European Commission 2010)

Témánk szempontjából az alábbi célkitűzések fontosak: 2020-ra, a 20–64 éveseknek legalább 75%-a rendelkezzen munkahellyel. Az iskolából kimaradók arányát 10% alá kell csökkenteni. Az ifjabb generáció – ezen a 30–34 éves korosztályt értjük – 40%-a rendelkezzen felsőoktatási oklevéllel és az Európai Unió tagországai összesen 20 millióval csökkentsék a szegénység kockázatának kitett lakosok számát.

A stratégia prioritásaira a tagállamoknak reagálniuk kellett, és minden tagországnak el kellett készítenie a saját nemzeti vállalásait. Így tett Magyarország is. A magyar kormány a Széll Kálmán Tervre³ alapozott *Nemzeti Reform Programban* foglalta össze a *2020-ra vállalt indikátorokat*. (Magyar Köztársaság Kormánya 2011)

3 A Széll Kálmán Tervvel 2011-ben a Kormány strukturális reformprogramot indított el, amelynek célja a sikeres pénzügyi és költségvetési konszolidáció.

59. táblázat
Az EURÓPA 2020 stratégia célkitűzései és a nemzeti vállalás 2020-ra (%)

	Európai Unió célkitűzése 2020-ra	Magyar valóság 2012-ben	Nemzeti vállalás 2020-ra
Foglalkoztatás (20–64 éves korosztályra vonatkoztatva)	75%	63,1%	75,0%
Felsőoktatás (30–34 éves korosztályra vonatkoztatva)	40%	28,1%	30,3%
Iskolaelhagyás (18–24 éves korosztályra vonatkoztatva)	10%	11,2%	10,0%
Szegénység (teljes népességre vonatkoztatva)	25%-os csökkentés	28,3%	23,5%

Forrás: European Commission 2010; Magyar Köztársaság Kormánya 2011

Az 59. számú táblázatban látható, hogy az Európai Unió a 2020-as stratégiában milyen célokat fogalmazott meg, mi a magyar valóság 2012 év végén, és hogy milyen vállalásokat tett a magyar kormány 2020-ra.

A *foglalkoztatás* tekintetében a magyar kormány teljes konvergenciát vállalt. Nevezetesen vállalta, hogy 2020-ra 75%-ra emeli a 20–64 éves korosztály foglalkoztatási arányát. Jelenleg 63 % körül mozog ez az arány, és az elmúlt 20 évben ezen a foglalkoztatási rátán nemigen tudtunk javítani és változtatni.

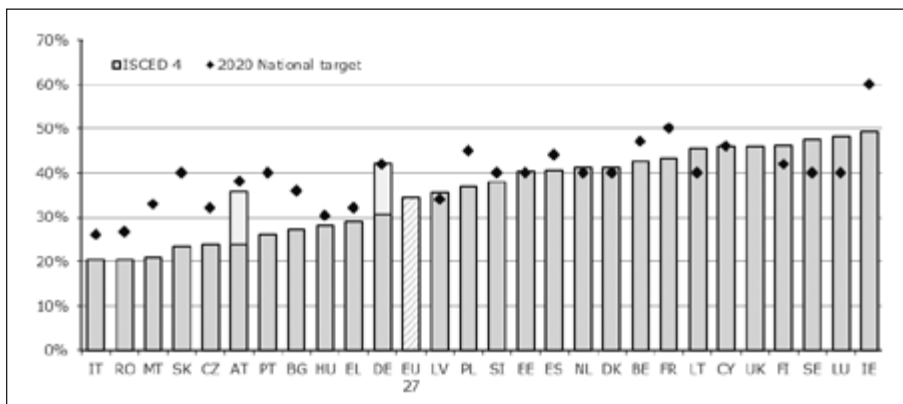
A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat 2013. júliusi adatai alapján a 15–64 éves korosztályból 3,899 ezer fő dolgozott ez 58,3%-os foglalkoztatási rátát jelent. A 20–64 évesek közül 3,887 ezer fő volt foglalkoztatott státusban, ez 63,1%-os foglalkoztatási rátának felel meg (Központi Statisztikai Hivatal 2013o). A 20–64 évesek foglalkoztatási rátájának 75%-ra növeléséhez legalább 12%-os foglalkoztatás növekedést kell elérni az elkövetkezendő hét év alatt.

A munkanélküliek regisztrációjában 497,2 ezer fő szerepelt 2013 júliusában. Ez a gazdaságilag aktív népességhez viszonyítva 11,2%. A legtöbb álláskereső – a teljes állomány 21,6%-a – továbbra is Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében van. Az álláskeresők 39,8%-ának legfeljebb befejezett általános iskolai végzettsége van, a szakképzetlenek⁴ aránya 49,9% volt. 2013. júliusban a 25 éven aluli korosztályba 82,2 ezer álláskereső tartozott (Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat 2013). A foglalkoztatási és munkanélküliségi adatok azt jelzik, hogy az elmúlt 20 évben nem történt jelentős elmozdulás a munkaerő-piaci folyamatokban. Az alacsony foglalkoztatottság, a 10% feletti munkanélküliségi arány, a területi különbségek, az ifjúsági munkanélküliség állandósult.

4 A szakképzetlenek közé soroljuk a legfeljebb általános iskolát és a gimnáziumot végzett álláskeresőket.

26. ábra

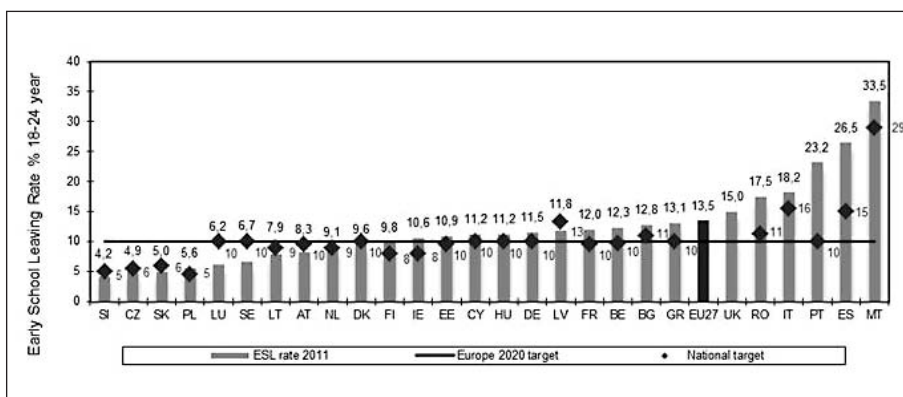
A 30–34 évesek részvételi aránya a felsőoktatásban 2011-ben és a nemzeti vállalások 2020-ra (%)



Forrás: EUROSTAT 2013g

27. ábra

A korai iskolaelhagyók aránya 2011-ben és a nemzeti vállalások 2020-ra (%)



Forrás: EUROSTAT 2011

A felsőoktatás tekintetében már más a helyzet. Az Európai Unió 2020-ra azt a célt tűzte ki, hogy a 30–34 éves korosztály 40%-a rendelkezzen felsőfokú oklevéllel. Ma ennek a korcsoportnak körülbelül 28%-ának van felsőfokú iskolai végzettsége Magyarországon. Hazánk nem vállalta a 40%-os célarány elérését, 30,3%-ban jelölte meg a vállalást. (Csak zárójelben kérdezem meg, hogy vajon miért?)

A 26. számú ábra az európai országokban a felsőoktatásban való részvétel arányát mutatja. A vízszintes vonal jelzi a 40%-ot, amelyet 2020-ra tűzött ki az Európai Unió, és láthatjuk a 27 tagállam adatait. Az oszlopok magassága mutatja a

2011-es részvételi arányt, a kis ikonok pedig azt jelzik, hogy az egyes tagországok milyen vállalásokat tettek 2020-ra. Ami a 30–34 éves korosztály felsőoktatásban való részvételét illeti, Magyarország 28%-kal a lista alsó harmadában, jóval az EU-átlag alatt található. Azt is láthatjuk, hogy azok a tagországok, amelyek az európai uniós átlag szintjén vagy afeletti részvételi aránnyal rendelkeznek, mindannyian magasabb vállalásokat tettek, mint az Európai Unió által megfogalmazott 40%. De szeretném felhívni a figyelmet például Lengyelországra, ahol 45%-ban határozták meg a felsőfokú végzettségűek arányát 2020-ra, amíg Magyarország 30,3%-os céltértéket tűzött ki.

A *korai iskolaelhagyás* tekintetében Magyarország nem áll rosszul az európai uniós átlaghoz képest. Korai iskolaelhagyóknak azokat nevezzük, akik 18–24 éves kor között vannak, de a legmagasabb iskolai végzettségük csak befejezett 8 osztály, és az elmúlt időszakban nem is kapcsolódtak be további oktatási és képzési programokba.

Az Európai Unió Tanácsa 2011. június 28-án fogadta el azt a szakpolitikai ajánlást, mely kimondja, hogy „a korai iskolaelhagyás csökkentése alapvető fontosságú az „Európa 2020” stratégiában megfogalmazott célkitűzések megvalósításához. Csökkentésének hatása kettős: egyrészt az iskolázottsági és képzettségi szintek javításával az „intelligens növekedést” szolgálja, másrészt a munkanélküliség, a szegénység és a társadalmi kirekesztettség egyik legnagyobb kockázati faktorának leküzdésével az „inkluzív növekedést” támogatja” (COUNCIL 2011:1).

Magyarországon a korai iskolaelhagyók aránya az európai uniós átlag alatt van egy kicsivel és hazánk vállalta, hogy 2020-ra teljesíti a 10%-ot. Jelenlegi 11,2%-os átlagával az európai országok közepmezőnyében helyezkedik el.

A korai iskolaelhagyás (early school leaving) nem azonos az iskolai lemorzsolódással (dropping out of school), amely a kötelező iskolarendszerű képzésből való kimaradást, majd későbbi visszatérést jelent. Az Európai Unió definíciója szerint a korai iskolaelhagyók azok a 18–24 év közötti fiatalok, akik nem rendelkeznek a felsőfokú tanulmányok megkezdésére jogosító középfokú végzettséggel, illetve szak-képzettséggel (COUNCIL 2003). A korai iskolaelhagyás komoly probléma, mert az egyén egész életpályájára kihat. A legalább középfokú iskolai végzettség nélküli fiatalok nehezen, vagy egyáltalán nem tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, emiatt jellemzően segélyből, alacsony életszínvonalon élnek és nem érznek motivációt arra, hogy bármiféle képzésen, továbbképzésen részt vegyenek. Bizakodásra adhat okot, hogy az adott korú népességben belül a korai iskolaelhagyók aránya Európában szinte minden országban csökken.

Végül pedig ami a *szegénységet* illeti azt láthatjuk a stratégia kapcsán, hogy Magyarország kormánya 5%-al kívánja csökkenteni a szegénységben élő népesség ará-

nyát. 2012-ben a létminimum⁵ egy fogyasztási egységre, azaz egy felnőtt személyre számított átlagos értéke⁶ havonta 85 960 Ft volt (KSH 2013p:2). Az Európai Unió összehasonlításaiban a jövedelmi alapú, relatív megközelítés az elfogadott. Ennek során a tagországok az úgynevezett OECD-ekvivalenciaskálát alkalmazva a mediánjövedelem 60%-ában határozták meg a jövedelmi szegénység küszöbértékét. Ennek értéke 2011-ben Magyarországon egy fogyasztási egységre számítva 62 463 Ft/hó volt. Hazánkban 2011-ben a népesség 13,8%-a élt ennél alacsonyabb jövedelemből.

„A rendelkezésre álló statisztikák szerint Magyarországon 2011-ben összesen 3,05 millió ember él szegénységben vagy társadalmi kirekesztettségben. Ez a teljes népességhez viszonyítva (31,0%) magasabb, mint az Európai Unió átlaga, és a Magyarországhoz hasonló fejlettségű kelet-közép-európai tagállamok közül is a magasabbak közé tartozik. A szegénységi kockázatok különösen sújtják a gyermekeket és a hátrányos helyzetű térségekben élőket, illetve a roma népességet. Magyarország az Európa 2020 Stratégia szegénységi céljához kapcsolódva a gyermekes családok szegénységi rátájának, a súlyos anyagi nélkülözésben élők számának, valamint az alacsony munkaintenzitású⁷ háztartásban élők számának 20-20%-os csökkentését vállalja 2020-ig; ez – a három indikátor által lefedett népesség közötti átfedések kiszűrésével – 450 ezer fő szegénységből való kiemelésével egyenértékű” (Magyarország Kormánya 2013:32-33).

6.3. Gondoljuk újra az oktatást

Az Európa 2020 Stratégián kívül a másik mértékadó dokumentum a 2012 novemberében megjelent „Gondoljuk újra az oktatást! Beruházás a készségekbe, a jobb gazdasági, társadalmi eredményesség érdekében”⁸ című stratégia (European Commission 2012). Az EURÓPA 2020 Stratégiához kapcsolódó, úgynevezett „rethin-

5 A KSH 1991 óta évente közli a számított létminimum értékét. E küszöbérték olyan értékösszeg, amely biztosítja a magánháztartásokban élők számára a folyamatos életvitellel kapcsolatos szerény – a társadalom adott fejlettségi szintjén konvencionálisan alapvetőnek minősülő – szükségletek kielégítését.

6 A KSH 1991 óta évente közli a számított létminimum értékét. E küszöbérték olyan értékösszeg, amely biztosítja a magánháztartásokban élők számára a folyamatos életvitellel kapcsolatos szerény – a társadalom adott fejlettségi szintjén konvencionálisan alapvetőnek minősülő – szükségletek kielégítését. A létminimum-számítás nemzetközileg elfogadott két alaptípusa közül a hazai gyakorlat az úgynevezett normatív számítást alkalmazza, amely az élelmiszer-fogyasztás értékének meghatározására épül.

7 Az EUROSTAT munkaintenzitás indikátora azt méri, hogy a munkaképes korú (18–64 éves) háztartástagok az elméletileg lehetséges egyéves időkeretből mennyit (hány hónapot) töltöttek el foglalkoztatotként (teljes, illetve részmunkaidőben). Rendkívül alacsony munkaintenzitású háztartásnak tekintik azt a háztartást, ahol a háztartás munkaképes korú tagjai a lehetséges időkeretnek legfeljebb 20 vagy annál kisebb százalékában foglalkoztatottak.

8 A dokumentum eredeti címe: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.

king” stratégia a bevezetőjében leszögezi, hogy nagyobb erőfeszítéseket kell tenni az oktatás és a képzés területén, ellenkező esetben nem sikerül elérni azokat a célokat, amelyeket az Európa 2020 stratégiában megfogalmaztak. Számos figyelemre méltó ajánlást tesz a nevezett stratégia. Felhívja a figyelmet például a *transzverzális készségek* fejlesztésére. Ezek azok a készségek, amelyek nem az iskolai alapú tudáshoz kapcsolódnak, nem tantárgyakhoz, nem szakmákhoz kötődnek, hanem abban segítenek bennünket, hogy eligazodjunk a társadalmi, gazdasági létben, hogy folyamatosan képesek legyünk alkalmazkodni a fennálló társadalmi, gazdasági, munkahelyi, szervezeti struktúrához és változásokhoz. Ilyenek például a logikus gondolkodás, az alkalmazkodó képesség, az együttműködési képesség, a felelősség és az autonómia. A „rethinking” stratégia kiemeli a *nyitott, rugalmas tanulási formák* ösztönzését, és ezáltal sürgeti a tanulási és munkavállalási célú *mobilitás* növelését, növekedését. Ebben a tekintetben tulajdonképpen egy új oktatási paradigmával kell szembesülnünk. A jelenlegi, időalapú, curriculum alapú oktatási gondolkodásból el kell mozdulnunk az úgynevezett tanulási eredmény (learning outcome) vagy tanulási kimenet alapú megközelítés felé. A *tanulási eredmény alapú megközelítés* ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy egyáltalán nem fontos az, hogy valaki, valamit, hol, mikor, milyen környezetben, mennyi idő alatt, milyen tanártól, milyen módszerrel tanult meg. Az számít, hogy valaki egy tanulási folyamat végén, a tanulási folyamat eredményeképpen mire képes, mit tud megcsinálni, mire alkalmas, mit ért, milyen képességekkel, kompetenciákkal, tudáskomplexummal rendelkezik. Ezt a tanulási eredményt kell mérnünk, értékelnünk és beszámítanunk a későbbi tanulási folyamatba. A tanulás nagyon sokrétű lehet. Az iskolarendszeren kívül mind mennyiségében, mind minőségében sokkal többet tanulunk, mint az iskolarendszerben. Ezeket a tevékenységeket azonban, amelyeket az iskolai környezeten kívül végzünk, általában nem tanulási folyamatként értelmezzük. Pedig, amikor valaki például önkéntes munkát végez, vagy odahaza a szüleitől tanul főzni, az éppen úgy tanulási folyamat, mint bármi más, amit az iskolában sajátít el. Ha valaki az interneten keres valamit, amire kíváncsi, akkor ugyancsak tanulási folyamat alanya. A külföldi vagy belföldi szakmai gyakorlat, a munkahelyi környezet is a nem-formális tanulás fontos színtere. Az így megszerzett kompetenciákat be kell tudni kapcsolni a formális oktatási rendszerbe. Értékelni kell, be kell számítani függetlenül attól, hogy a személy azt milyen formában vagy mennyi idő alatt tanulta meg. Ezen az alapelven nyugszik az Európai Képesítési Keretrendszer⁹ és ahhoz kapcsolódóan

9 Az Európai Képesítési Keretrendszer nyolc képesítési szintből tevődik össze, amelyek a megszerzett tudáson, készségeken és kompetenciákon alapulnak. Létrehozásának célja az volt, hogy az Unió tagállamaiban megszerezhető képesítések összehasonlíthatóak legyenek. Ahhoz azonban, hogy ez lehetséges legyen úgynevezett nemzeti képesítési keretrendszerekre van szükség. Ezek a nemzeti keretrendszerek biztosítják majd az EKKR-hez való megfeleltetést. Magyarország is csatlakozott az Európai Képesítési Keretrendszerhez és jelenleg folyik a Magyar Képesítési Keretrendszer kidolgozása az 1229/2012. (VII. 6.) kormányhatározat alapján. A képesítési keretrendszer előnye, hogy a formális szinten megszerzett kompetenciák elismerése mellett a nem formális tanulás útján szerzett kompetenciák elismerését is lehetővé teszi.

a Nemzeti Képesítési Keretrendszerek. A stratégia szintén kiemeli az infokommunikációs technikák és a nyelvi kompetenciák fejlesztését, amelyek a foglalkoztatottságban meghatározóak. Felhívja a tagállamok figyelmét, hogy fordítsanak nagyobb finansziális erőforrásokat az oktatásra. Az oktatás olyan befektetési cél, amely megérül minden érdekelt szereplő számára; az egyénnek, a munkaadónak, a gazdaságnak és társadalomnak egyaránt. Az új oktatáspolitikai környezet, az új tanulási, tanítási stratégiák szükségessé teszik a tanári kompetenciák fejlesztését is. Ezért a dokumentum sürgeti a tanárképzés megújítását (European Commission 2012).

6.4. A hazai oktatáspolitikai folyamatok

Láthatjuk, hogy az Európai Unió vezetői az európai szakpolitikák szintjére emelték az oktatás és képzés ügyét. Ezek után érdemes áttekinteni, hogy mi jellemzi a hazai oktatáspolitikai folyamatokat. A mai magyar oktatáspolitikát sokkal inkább egyfajta sodródás, mintsem progresszív fejlődési ív jellemzi, amely ellentétes az ambíciózus európai kezdeményezésekkel. Nemcsak az európai uniós alapelvekkel áll szemben, hanem a felnőtt egyéni, illetve a társadalom és a gazdaság közösségi érdekeivel is. A magyar kormányzat az oktatáspolitikát – beleértve a köznevelést, szakképzést, felsőoktatást és felnőttképzést – a foglalkoztatáspolitikai részeként kezeli és egyértelműen a foglalkoztatáspolitikai kiszolgálójaként tartja számon. Az oktatási rendszert ebbe az irányba mozdítja el. Azonban pontosan tudjuk, hogy az oktatásnak sokkal szélesebb körű társadalmi funkciója van, mint csak a munkaerőpiacra történő képzés. Másrészt pedig kérdésként vetődik fel, hogy melyik munkaerőpiacra képzünk? A mostanira, 2013 munkaerőpiacára? Merthogy az oktatást három, négy, öt évre előre kell tervezni. Ma 2013-ban 2015, 2016, vagy 2017 munkaerőpiacára képzünk, amikor még el sem tudjuk képzelni, hogy azon a munkaerőpiacon majd vajon milyen képességekre vagy kompetenciákra lesz szükség. Ezért értékelődik fel a szakmai tudáson kívül az előbb említett, úgynevezett transzverzális készségeknek a fejlesztése.

A gazdasági visszaesés értelemszerűen magával hozta a források szűkülését. Magyarországon a korábban is nagyon szerény állami források mára tulajdonképpen teljesen elapadtak. Nagyon jelentős forráskivonás történik az oktatás valamennyi alrendszeréből.

A következőkben az oktatás négy nagy alrendszerében – a köznevelésben, a szakképzésben, felsőoktatásban, valamint a felnőttképzésben –, egy-egy példán keresztül szeretném érzékeltetni, hogy milyen irányba mozdult el az oktatáspolitikai, milyen tendenciák érvényesülnek, és ezek hogyan viszonyulnak az európai oktatási célkitűzésekhez illetve milyen jövőbeli kérdéseket vetnek fel.

6.4.1. Köznevelés

Az első alrendszerünk a köznevelés. Itt vissza kell utalnom a Gondoljuk újra az oktatást! című, fentebb bemutatott stratégiára, amely kiemelten kezeli a fiatalok munkanélküliség elleni küzdelmet és ennek érdekében első helyre teszi a korai iskolaelhagyással kapcsolatos problémák kezelését. A korábban bemutatott 69. számú ábrán azt láthattuk, hogy Magyarországon ez nem kiemelt probléma, mert viszonylag alacsony a korai iskolaelhagyók aránya – ma még. Ugyanakkor *a köznevelési törvény 16 évre csökkentette a tankötelezettségi kor felső határát*, amely korábban, 1998-tól kezdődően 18 év volt. Ez azt jelenti, hogy azok a fiatalok, akik kevésbé motiváltak és nem látják még megfelelően 15–16 évesen a tanulás szükségességét és értékét, azok legalísan elhagyhatják az oktatási rendszert 16 éves korukban. Félő, hogy a gyengébben tanuló, kudarcot megelőző fiatalok ezt fogják tenni. Meggyőződésem, hogy a tankötelezettségi kor csökkentése növelni fogja a korai iskolaelhagyást és a képzettség nélküliek számát. Ez azért aggasztó, mert – ahogy azt a 2. fejezetben részletesen elemeztük – Magyarországon az alulképzettek kiszorulása a munkaerőpiacról lényegesen nagyobb mértékű, mint Európa más országaiban. Az Európai Bizottság Magyarországra vonatkozó országelemzése is felhívja a figyelmet, hogy a köznevelési törvény gyakorlati megvalósítását folyamatosan nyomon kell követni és értékelni kell, mert a változások nemcsak a korai iskolaelhagyás tekintetében hozhatnak negatív eredményeket, de növelhetik a társadalmi egyenlőtlenségeket és a szegregációt¹⁰ (European Commission 2012c:72).

A másik nagyon jelentős változás, amely szintén a köznevelési rendszert érinti, hogy a 2011. évi köznevelési törvény 2013. január 1-jétől teljesen felszámolta a korábbi két évtized során működő oktatásirányítási rendszert. A *közoktatás újra állami feladattá vált*, az oktatási intézmények pedig közvetlen állami irányítás alá kerültek és működésüket közvetlen költségvetési finanszírozás biztosítja. A legjellemzőbb kritika ezzel szemben, hogy ez megszünteti az intézmények pénzügyi és szakmai autonómiáját. A pénzügyit biztosan, hiszen a közoktatási intézmények nem rendelkeznek önálló költségvetéssel. Hogy a szakmai autonómiát mennyire érinti a központosítás, már alaposabban kell elemezni. Az új, központosított kiadott

10 The current good performance of Hungary in tackling early school leaving (ESL) and regarding a number of other Education and Training 2020 indicators is challenged by demographic developments, notably by the increase in the number of disadvantaged pupils, and certain recent legislative changes. The new laws on education contain elements which, if not implemented carefully, might have a negative impact not only on ESL but might increase social inequalities and segregation. The effects of the lowering of the compulsory school age from 18 to 16 years, the shortening of the duration of VET, the substantial decrease of time devoted to the acquisition of key competences in VET, the modification of the national core curriculum by limiting the freedom of individual schools to define their institutional curriculum need to be closely monitored and evaluated. Improving the output of ISCED 2 education would seem necessary to counterbalance the reduced attention to basic skills in vocational education.

folyamatszabályzó kerettantervek 2013 szeptemberétől történő alkalmazása nyilvánvalóan csökkenti az autonómiát, csakúgy, mint az intézményvezetők humán-erőforrás gazdálkodási jogkörének megszüntetése. A fenntartó és az autonómia között véleményem szerint nincs egyértelmű logikai összefüggés, de az európai tendenciák azt mutatják, hogy az állami rendszerekben csökken az intézmények autonómiája. Európában elsősorban azokban az országokban vannak állami fenntartásban az iskolák (például Görögországban), ahol az önkormányzati rendszer fejletlen. Észak- és Nyugat-Európában azonban önkormányzati rendszerű a közoktatási intézmények fenntartása.

6.4.2. Szakképzés

A köznevelés után a szakképzés átalakítása is felvet néhány kérdést. Az új típusú szakiskolai képzés változásait érdemes ebben a tekintetben vizsgálni. A legfontosabb változás, hogy az eddigi négy éves szakiskolai képzéssel szemben *három év* lett a képzés időtartama. A képzést úgynevezett *duális rendszerben* szervezik. A gyakorlati képzés óraszámai megnöttek, azonban radikálisan csökkentek a *közismereti óraszámok*. A szakiskolai képzés az alaptantervre épül, amely deklarálja az Európai Unió által megfogalmazott nyolc kulcskompetencia – anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai kompetenciák, digitális kompetencia, tanulni tanulás, állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia, kulturális kompetencia – fejlesztését. Az alaptantervre épülnek a *kötelező kerettantervek*, amelyek az adott iskolatípusra készülnek, és pontosan meghatározzák a tantárgyak rendszerét, óraszámát, illetve a tananyag felépítését. „A szakiskolai képzés különös hangsúlyt he-

60. táblázat

A közismereti órák eloszlása a szakiskolai kerettanternv szerint

Tantárgyak	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
Magyar-kommunikáció	2 óra	1 óra	–
Idegen nyelv	2 óra	2 óra	2 óra
Matematika	2 óra	1 óra	–
Társadalomismeret	2 óra	1 óra	–
Természetismeret	3 óra	–	–
Testnevelés*	3 óra	3 óra	3 óra
Osztályközösség-építő program	1 óra	1 óra	1 óra
Szabad órakeret**	3 óra	2 óra	3,5 óra
Összesen:	18 óra	11 óra	9,5 óra

Forrás: Szakiskolai Kerettanternv (2013)

lyez arra, hogy a tanítási-tanulási folyamat megalapozza és továbbfejlessze a tanulók képességeit, motivációit az egész életen át tartó tanuláshoz; beépítse a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott tudásértelmezést, és ennek megfelelően az egész tanítási-tanulási folyamatot a szakmatanuláshoz nélkülözhetetlen kompetenciák fejlesztésének szolgálatába állítsa” (51/2012. EMMI rendelet 8. melléklet Bevezetés).

A 2013 márciusában megjelent szakiskolai kerettanterv jelenleg (2013. augusztus) módosítás alatt áll.

A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI-rendelet szerint a szakiskolai kerettanterv eredetileg öt testnevelés órát tartalmazott és az informatika tantárgy nem szerepelt benne. Jelenleg (2013. augusztusában) véleményezhető az EMMI-rendelet második kiegészítésének melléklete. Eszerint a szakiskola dönthet a három és az ötórás testnevelés oktatása mellett. Szabadon választható tárgyként bekerült az informatika. A szabad órakeretet felhasználásáról az iskola dönt, így vagy beemeli a helyi tantervébe az informatika tárgyat, vagy más tárgyak oktatására használja fel a szabad órakeretet.

A közismereti műveltségterületeket tartalmazó kerettanterv szerint a 9. évfolyamon a fiatalok heti két órában tanulnak magyar nyelv és kommunikációt. Ebbe beletartozik a magyar nyelvtan, a magyar irodalom, az egyéni és társas kommunikáció, továbbá az üzleti kommunikáció, illetve a művészeti és a média ismeret is. A természetismeret tantárgy – amely magában foglalja a kémiát, a biológiát, a fizikát és a természetföldrajzot – óraszámja is rendkívül alacsony. A 10. évfolyamon a közismereti óraszámok heti egy órára csökkennek, és a 11. évfolyamon a közismereti tárgyak teljes egészében eltűnnek. Egy példát emelek most ki a kommunikáció és magyar nyelv és irodalom műveltségterület, de természetesen a többi tárgynál is hasonló a trend. A kerettanterv az alábbiakat tartalmazza a tantárgy oktatására vonatkozóan: „Az olvasási, a szövegértési és a kommunikációs készségek, képességek fejlesztése döntő szerepet játszik a társadalmi beilleszkedésben, a társadalmi sikerességben, ezért kitüntetett szerepet játszik a szakiskola közismereti programjában. A társadalmilag elfogadott kommunikációs formák, viselkedésminták megismerése és használati módjuk elsajátítása nagyrészt e tantárgy keretei között zajlik. A tantárgy tanításának alapvető célja a biztos alapkészségek kialakítása: a magabiztos írás, a helyesírás, az olvasás és a kommunikáció. A program ugyanakkor lehetőséget teremt arra is, hogy a tanulók művészeti, irodalmi tájékozottságot szerezzenek, ízlésük, véleményük formálódjon, képesek legyenek köznapi, közéleti és művészeti témákról is beszélgetni.” (Szakiskolai kerettanterv 2013 Kommunikáció és Magyar nyelv és irodalom)

A meghatározásban az szerepel, hogy a tárgy tanításának alapvető célja a biztos alapkészségek kialakítása. Itt már egy kicsit elbizonytalanodhatunk, hogy miért a szakiskolának kell az alapkészségeket kialakítani, hiszen nyilvánvalóan az ál-

talános iskola feladata ezen alapkészségek – írás, olvasás, számolás – kifejlesztése. Persze gyakorlati tapasztalataink alapján azt is tudjuk, hogy szakiskolában jellemzően azok a fiatalok tanulnak, akik kevésbé motiváltak, nem voltak sikeresek az általános iskolai tanulmányuk során, az átlagosnál gyengébb a tanulási képességük. Ezért indokolt, hogy az alapkészségeket meg kell erősíteni annak érdekében, hogy a fiatalok képesek legyenek köznapi, közéleti és művészeti témákról is beszélgetni, hiszen az olvasási, szövegértési és kommunikációs képességek fejlesztése döntő szerepet játszik a társadalmi beilleszkedésben, a társadalmi sikerességben.

A kerettanterv meghatározza a tananyag tematikus egységeit, azokhoz óraszámokat rendel, és tanórákra lebontva tartalmazza, hogy milyen ismeretanyagot kell átadni, vagy milyen készségeket kell fejleszteni.

A kommunikáció és magyar nyelv és irodalom tantárgy tematikus egységei a 9. évfolyamon:

- Személyes kommunikáció, tömegkommunikáció 8 tanóra
- Vizuális és verbális kommunikáció, hivatalos kommunikáció 8 tanóra
- A nyelv és a nyelvtan rendszere 8 tanóra
- Mondat, szöveg, jelentés 8 tanóra
- Szövegértés, szövegalkotás 16 tanóra
- Művészeti ágak, műnemek, műfajok 8 tanóra
- Az irodalom és a vizuális kultúra formanyelve és eszközei 8 tanóra
- A tantárgy tematikus egységei 10. évfolyamon:
- A sikeres kommunikáció – nyelvi és kommunikációs repertoár a gyakorlatban 8 tanóra
- Nyelv és társadalom – nyelvi rétegek, stílusrétegek 8 tanóra
- Szövegértés, szövegalkotás – retorikai gyakorlatok 8 tanóra
- Irodalom – művészetek – média Műalkotások befogadása 8 tanóra

Hasonló képet mutat a természetismereti műveltségterület, ahol a korábban említett tantárgyakat összevontan oktatják.

Súlyos problémákat okoz az, hogy a jelenlegi szakképzéspolitikai alapkészségek fejlesztésének súlyát radikálisan csökkenti a szakiskolákban. A gyenge alapkészségek nemcsak a foglalkoztathatóságot csökkentik, de akadályozzák a tudás megújítását, továbbfejlesztését. Az alapképzettség hiányokkal küzdő felnőttek számára hosszabb és költségesebb a további tanulás. Ez pedig csökkenti a felnőttképzésben való részvételt és annak eredményességét. Ezt jelzik a 2. fejezetben a 49. adatai, melyek szerint a felnőttképzésben jellemzően a magasabb iskolai végzettségűek vesznek részt.

A szakképzési struktúra átalakítása megtörtént. Az új típusú szakiskolai képzést 2013 szeptemberétől bevezették. Az oktatáspolitikusok ezzel a döntésükkel – az új szakiskolai modell kapcsán – azt feltételezik, hogy a képzésből a munka világa-

ba történő átmenet egyszeri és „automatikus” aktus lesz. Ez azonban nem így van. A fiatalok 17 évesen kikerülnek a szakiskolából egy szakmával a kezükben. Semmi nem garantálja számukra azt, hogy ők azzal el tudnak majd helyezkedni, tehát előfordulhat, hogy a végzés pillanatában tovább kell képezniük magukat, vagy át kell képezniük magukat. A közismereti tárgyak visszaszorítása miatt azonban éppen azok a kulcskompetenciáik fognak hiányozni, vagy lesznek gyengék, amelyek alkalmassá tennék őket arra, hogy bekapcsolódjanak az egész életen át tartó tanulás folyamatába, és képesek legyenek eredményesen részt venni a további képzési folyamatokban, vagy önállóan tudják fejleszteni képességeiket és készségeiket. Kérdés az is, hogy mikor és hol sajátítják majd el a szakiskolai tanulók az infokommunikációs technológiákat, amelyek nélkül ma már nem nagyon lehet semmilyen munkakört betölteni és az életben előrehaladni. Kérdés továbbá, hogyan lehet majd korrigálni ezeket a hiányosságokat, és kik lesznek képesek erre? Ha ugyanis ezek a fiatalok bármilyen módon visszalépnek majd az oktatási rendszerbe, velük speciális szaktudással rendelkező felnőttoktatóknak kell foglalkozniuk, hiszen egy nagyon heterogén, különböző tudással rendelkező célcsoportról beszélünk. De hol vannak vagy lesznek ezek a felnőttoktatók? A köznevelési törvény esetében nem sikerült elérni azt, hogy tanároknak a felnőttekkel való foglalkozáshoz bármiféle felnőttképzési, andragógiai, módszertani ismeretekkel kelljen rendelkezniük. Az eddig működő andragógus tanárképzés is megszűnt.¹¹

6.4.3. Felsőoktatás

A felsőoktatás helyzetét tekintve szintén a Gondoljuk újra az oktatást stratégiából érdemes kiindulni. A stratégia leszögezi, hogy 2020-ig várhatóan 34%-ra fog emelkedni a felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások aránya a 2010 évi 29%-ról. Illetve ugyanebben az időszakban 23%-ról 18%-ra csökken azoknak a munkahelyeknek, munkaköröknek az aránya, ahol elegendő az alacsonyabb iskolai végzettség. Kiemeli a korábban említett transzverzális készségek fejlesztésének szükségességét, amelyek felkészítik az egyéneket a változatos és kiszámíthatatlan viszonyokhoz való alkalmazkodásra (European Commission 2012). Ezzel összefüggésben nálunk a következő tendenciák ismerhetők fel a felsőoktatásban. Folyamatosan *csökkenek a keretszámok*. Az elmúlt két évben naponta hallhattunk újabb és még újabb információkat arról, hogy mennyi lesz majd a felsőoktatásba felvehető hallgatói létszám. Az egyetemek azonban még 2013. márciusban sem tudhatták biztosan, hogy szeptemberben hány hallgatóval tudják megkezdeni a tanévet, mik

11 A 4. fejezetben szöveztünk róla, hogy sajnos az új tanárképzési rendelettel megszüntették az andragógus tanár szakot, azoktól is elvéve a lehetőséget, akik saját szakmai igényességük miatt szerették volna pedagógusként tovább képezni magukat annak érdekében, hogy felnőttekkel szakszerűen tudjanak foglalkozni.

a keretszámok, hány hallgató felvételére lesz lehetőség. Összehasonlításképpen, és a változások irányának érzékeltetésére a 61. táblázat adatai szolgálnak. 2012-ben és 2013-ban jelentősen csökkent a felvett hallgatók száma, csak úgy, mint az államilag finanszírozott helyek száma is. A demográfiai csökkenés ugyan érzékelteti a hatását, de semmiképpen nem ilyen mértékben.

61. táblázat

Általános eljárásban felvett hallgatók száma minden képzési szinten és formában (fő)

	Felvett hallgatók száma	Állami finanszírozott hallgatók száma
2010/2011	98208	68622
2011/2012	98144	67035
2012/2013	80136	51308
2013/2014	72159	53759

Forrás: Felvi 2013

A felsőoktatás helyzetét illetően teljes bizonytalanságban éltünk az elmúlt két évben. A bizonytalanságot tovább fokozta, hogy a kormányzati elképzelések szinte napi rendszerességgel változtak. Folyamatos volt a forráskivonás a felsőoktatásból. 2008 és 2013 között 84,5 milliárd forinttal csökkent a felsőoktatás állami támogatása¹² (Magyar Rektori Konferencia 2013). Ez az egyetemeket és a felsőoktatási intézményeket nagyon súlyosan érintette. Leginkább azért mert összegű, nagy forráskivonások voltak. Munkahelyemnek (Szegedi Tudományegyetem) például a 2012-es költségvetés 74,5%-ából kell gazdálkodnia 2013-ban. Egy ekkora intézmény ilyen volumenű kiesést nem tud egyik napról a másikra pótolni, ezért az ilyen elvonás könnyen működésbeli nehézségekhez is vezethet.

Előrejelzések, információk, félhivatalos értesülések keringtek arról, hogy 16 szakon nem lesz államilag támogatott hely. A kormányzati döntés ezt megcáfolta, mégis lett, de olyan irreálisan magas ponthatárokat állapítottak meg, hogy kevés volt az esély arra, hogy ezekre a szakokra ténylegesen be lehessen kerülni. Ez azt jelenti, hogy bizonyos képzési területeken az állam teljesen kivonult a finanszírozásból, és önköltséges lett a képzés. Ennek kompenzálására bevezették a diákhitel 1. mellett a diákhitel 2 konstrukciót. Ezzel a kormány nem csak a hallgatókat, de a költségvetést is súlyosan eladósítja, hiszen a diákhitel konstrukció nem banki, hanem állami hitelkonstrukció.

Ezekről a problémákról elég sok szó esett a sajtó hasábjain, de a mindennapokban is, hiszen emiatt vonultak utcára a hallgatók 2012 őszén és 2013 tavaszán. Ki-

12 A felsőoktatási intézmények éves állami támogatása az alábbiak szerint alakult: 2008-ban: 207,8 milliárd Ft; 2009-ben 193,6 milliárd Ft; 2010-ben 190,6 2011-ben 182,3 milliárd Ft; 2012-ben 165 milliárd Ft, 2013-ban 123,5 milliárd Ft. (Magyar Rektori Konferencia 2013)

maradt a közbeszédből, – pedig a fentiekhez hasonlóan csorbítja az esélyeket és súlyosan gátolja a felsőoktatásba való belépést – az alapszakokra az *emelt szintű érettségi* feltételként való bevezetése. Érinti ez azokat a felnőtteket, akik munka mellett, a felsőoktatásba levelező tagozatra szeretnének jelentkezni, és még a két-szintű érettségi bevezetése előtt érettségiztek. Ha valaki most 30–40 évesen akar belépni alapszakra, akkor először el kell mennie és legalább egy tantárgyból emelt-szintű érettségit kell tennie ahhoz, hogy meg tudja kezdeni az alapszakos tanulmányait. Vajon mekkora annak az esélye, hogy ezt vállalni tudják egy olyan érettségi rendszerben, amelynek rendszere idegen számukra és például a felkészítésben nem vettek részt? Ez a döntés szintén súlyosan korlátozza a tanuláshoz való jogot és hozzáférést. Ebben az összefüggésben fontos lenne azt is figyelembe venni, hogy a tanulás – és benne a felsőoktatás – fókuszában nemcsak foglalkoztatáspolitikai célok lehetnek a motiváló tényezők. A tanulás az egyén boldogulásának, az egyéni élet kiteljesedésének, az aktív állampolgárságnak az eszköze is.

A bekerülési esélyek korlátozása a felsőoktatásban tovább csökkenti az oktatási rendszer képességét arra, hogy kielégítse az egyre nagyobb és egyre változatosabb tanulási igényeket.

A másik probléma a *nyelvvizsga kötelezettség* bevezetése a mester szakon. Egyet lehet azzal érteni, hogy a mester szakra való belépéshez követelményként előírjanak egy középfokú „C” típusú nyelvvizsgát. Én magam is támogatom ezt a változtatást. A probléma csak az, hogy a felvételi eljárás közben változtatták meg ezt a követelményt. 2013. február elsején megkezdődött a jelentkezés az ősszel induló szakokra, majd 2013. február 14-én nagy piros betűkkel megjelent a felvi.hu-n, hogy „Figyelem, aki mester szakra jelentkezik, annak február 14-től középfokú nyelvvizsgával kell rendelkeznie”. Azoknak a felnőtteknek, akik a képzés megkezdésekor már betöltötték a 40. életévüket a jelenlegi felsőoktatási törvény szerint ma sem kell középfokú nyelvvizsga az oklevél megszerzéséhez. Ennek ellenére, az új rendelkezés értelmében, azok a 40 év feletti, akik 2013-ban végeztek az alapszakon, már nem jelentkezhettek, így nem tudják mesterszakon folytatni a tanulmányaikat csak akkor, ha középfokú nyelvvizsgát szereznek. Majd a 2013. 07. 05-én kihirdetett 2013. évi CXXIX. törvény¹³ az oktatás szabályozására vonatkozó

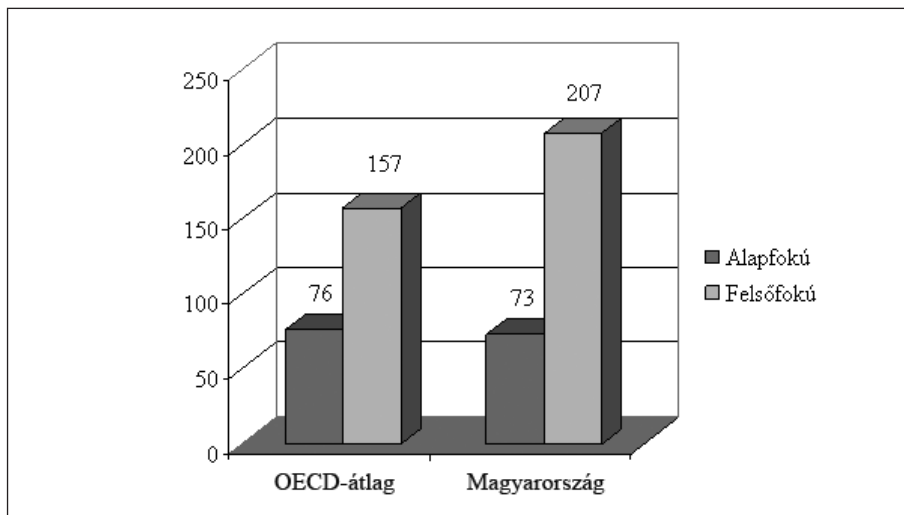
13 A 2013. évi CXXIX. törvény 69. § (1) bekezdése alapján a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. Törvény 111. § (1) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép: „(1) Az e törvényben meghatározott felvételi rendszert első alkalommal a 2013/2014. tanévre történő felsőoktatási jelentkezéssel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

egyes törvények módosításáról úgy rendelkezett, hogy a 40 év felettiek esetében csak 2016 szeptemberétől kell alkalmazni a nyelvvizsga követelményt.

A felsorolt anomáliák mellett a kormányzat megnyilatkozásaival a felsőoktatás ellen hangolta a közvéleményt több-kevesebb sikerrel. Egyebek mellett azzal, hogy megpróbálta a közgondolkodásba bevezetni és elhíttetni azt, hogy a felsőoktatásból tömegével kerülnek ki haszontalan diplomával rendelkező hallgatók. Hogy többszöröseire duzzadt a diplomások munkanélkülisége. Hogy nem tudnak elhelyezkedni a végzett hallgatók. Hogy nem olyan dolgokat tanulnak a felsőoktatásban, amire a munkaerőpiacnak adott esetben szüksége van. Itt érdemes feltennünk egy kérdést: valójában mi a felsőoktatás küldetése és funkciója? Nem csak az a feladata és nem elsődleges feladata, hogy a munkaerő-piaci igényeket kiszolgálja. Másik kérdés az lehet, hogy vajon a gazdaság meg tudja-e mondani egyáltalán, hogy 3-5 év múlva milyen szakemberre lesz szüksége? A gazdaság szereplőitől arra a felkérésre, hogy jöjjenek el az egyetemre és mondják meg, hogy például 2016-ban, a most képzésben résztvevők közül hány és milyen végzettségű diplomásra tartanak majd igényt, mert, akkor az egyetem úgy szervezi a képzést... – nem szokott válasz érkezni. Nem csak szakmunkásokat – és itt a szakmunkások megjelölést, annak legnemesebb értelmében használom – kell képeznünk a felsőoktatásban, hanem értelmiségieket is. A felsőoktatás nem mondhat le az értelmiségi képző funkciójáról. Az egyetemeknek nem csak egy szakmára kell felkészítenie a hallgatókat, amit 3–5 év múlva jól tudnak használni, hanem gondolkodásra is kell serkenteni. Meg kell tanítani a fiatalokat felelősen és autonóm módon gondolkodni. Felelőssé kell őket tenni a saját és mások sorsa iránt és arra is fel kell készítenünk őket, hogy tudjanak tájékozódni, érvelni, aktívan, felelősen alakítani a saját és ezáltal a társadalom életét.

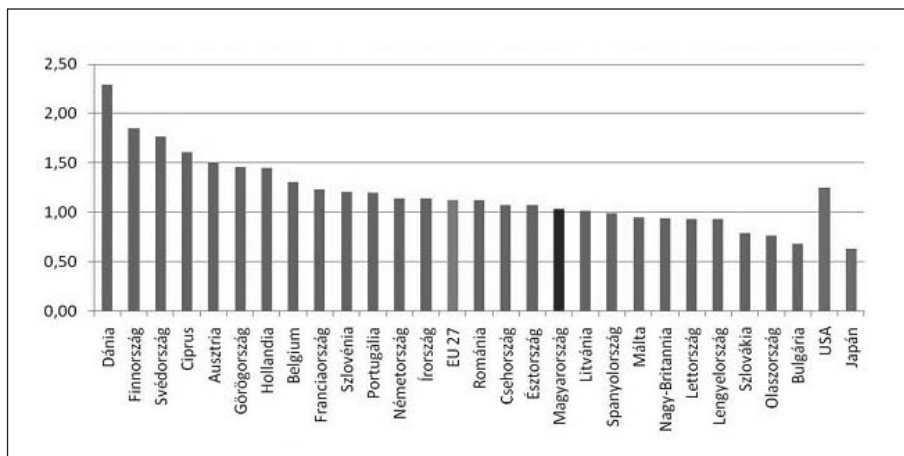
A felsőoktatásban szerzett diplomának nem csak a munkaerőpiacon kell érvényesülnie. Vitathatatlanul jó dolog például, ha egy többgyermekes főállású anyuka, aki a következő évtizedekben nem fog belépni a munkaerőpiacra, diplomával a fiókjában neveli és gondozza a gyermekeit. Tudjuk, hogy az anya iskolai végzettsége alapvetően meghatározza a gyermek társadalmi sikerességét, az iskolai eredményességét. Egészen más szocializációs környezetet tud teremteni a gyermekeinek egy magasan kvalifikált, művelt édesanya, mint az alacsonyabban képzett. Itt nem praktikus gazdasági haszonról van szó, hanem szélesebb körű, a társadalom egészére érvényes távlatokat mutató haszonról. Káros tehát, ha a közvéleményt szűkebb látókörre irányítva szembe akarják fordítani a felsőoktatással. A felsőoktatás hatásaival kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy a felsőoktatási intézmény önmagában is mennyi externális hozamot jelent. Hat a gazdaság fejlődésére, a város fejlődésére. Munkahelyteremtő, közösségfejlesztő és megtartó hatásai kiemelkedőek. A felsőoktatás gazdasági és társadalmi hatásainak pozitívumai olyan hosszan sorolhatóak, hogy azok bemutatása egy külön tanulmányba kívánczik. Ugyanakkor egy adatot még érdemes itt szerepeltetni.

28. ábra
Diplomás prémiumjövedelem 2011-ben (%)



Forrás: OECD 2013:100 alapján saját szerkesztés

29. ábra
A felsőoktatásra fordított kiadás a GDP arányában



Forrás: OECD 2013

Az életpályára vetítve a diplomások Magyarországon több mint kétszer annyit keresnek (207%), mint az érettségizettek, és ezzel Chile és Brazília után a harmadik helyen vagyunk az OECD-országok között.

És ezt a jövedelemelőnyt viszonylag kis költségáfordítással lehet elérni, hiszen az állam a GDP 1%-át költötte a felsőoktatásra 2011-ben.

1995 és 2005 között a GDP 5.3%-át fordítottuk oktatási kiadásokra. 2005-től ez csökkenő tendenciát mutat. 2010-ben a GDP 4,6%-át költöttük az oktatási rendszerre, amely adattal az OECD 33 országa közül az utolsók voltunk (OECD 2012). 2012-ben ez az arány már csak 4.3% volt. Az egyik legnagyobb vesztes egyébként a közoktatás, ahol 3.9%-ról 3%-ra csökkent a ráfordítás. A felsőoktatás 1% körül stagnál. Remélhetőleg ez nem megy 1% alá, mert akkor az feltehetőleg már rendszerfenntartási problémákat okozna.

A felsőfokú végzettség minden országban magasabb jövedelmi előnyöket hordoz, de láthatjuk, hogy Magyarországon ez a különbség kiemelkedően magas, jóval az OECD-országok átlaga felett van. A számok világosan mutatják, hogy *az oktatás jó befektetés* nemcsak az egyén, de az állam és a társadalom számára is. A magasán képzett felnőttek az alacsony szociális ráfordításokkal és a magasabb adófizetéssel valamint a nagyobb mértékű fogyasztással gazdaságilag is közvetlenül hozzájárulnak a társadalom jólétéhez. Az OECD-felmérés ezt a hatást számszerűsítette is. Megbecsülte, hogy mekkora hasznot jelent egy felsőfokú végzettséggel rendelkező egyén az állam számára. Magyarországon ez 251135 USD/fő, amely a legmagasabb az OECD-országok között. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatás igazán jó befektetés az állam számára. Olyan befektetés, amelyből a 2011-es adatok tanulsága szerint Magyarország az OECD-országok közül a leginkább profitál (OECD 2013:132).

Ellentétben tehát azzal, amit a jelenlegi oktatáspolitikai gondolkodás a jövő társadalmáról, az OECD-tanulmányból egyértelműen kiderül: egy jobban képzett társadalom építésével nemcsak az egyén, de a társadalom és a gazdaság is jobban jár: szociális közkiadások csökkenthetők, az adóbevételek nőnek, a magasabb befizetés miatt fenntarthatóbbá válik az egészségügy, a nyugdíjrendszer. Ráadásul a magasabban képzett társadalmak egy válságot, egy recessziót is jobban átvészelnék.

6.4.4. Felnőttképzés

Végezetül a felnőttképzési rendszert, mint a negyedik oktatási alrendszert kell áttekintenünk. Már elemeztük a felnőttképzés mennyiségi és minőségi adatait a 2. fejezetben. Itt csak felidézzük, hogy a felnőttkori tanulásban való részvétel európai összehasonlításban rendkívül alacsony. A felnőttképzésben jellemzően az iskolázottabbak és a fiatalabbak vesznek részt. Magyarországon a felnőttkori tanulásban való részvétel körülbelül a 35. életév után radikálisan csökken.

Nem az a fő probléma önmagában, hogy az európai statisztikák legvégén szerepelünk, hanem ami a statisztikák mögött van. Az adatok mögött emberek vannak, életek, sorsok, munkaerő-piaci versenyképesség, társadalmi felelősség. Szervezett oktatás, tudatos képzési stratégia nélkül pedig a magyar munkaerő elveszíti a versenyképességét, és esélye sem lesz a válsággal terhelt, vagy a válság utáni munkaerőpiacon stabilizálni a helyzetét és megállni a helyét.

Az a szakmapolitikai feltételrendszer, amely az utóbbi hónapok történései okán mára kirajzolódott, gátolja és csorbítja a felnőttkori tanuláshoz való jogot és a tudáshoz való hozzáférést. A regula alapján úgy tűnik, hogy az aktuális szakmapolitika nem tekinti a felnőttoktatást és felnőttképzést a gazdaság- és társadalomfejlesztési politikák integráns részének. A szakképzési törvény és az új OKJ alapelvei az európai uniós oktatáspolitikai ajánlásoknak nem felelnek meg. A kötelező kerettanterv bevezetése, a felnőttképzésben alkalmazható minimális óraszám meghatározása, a komplex szakmai vizsga visszaállítása, a felnőttképzési intézményrendszer központosítása, a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény megváltoztatása és ezzel a vállalati képzések ellehetetlenítése, továbbá a szakképzési hozzájárulási rendszerben mozgó milliárdok államosítása fékező és nem fejlesztő a felnőttképzés minőségi megfelelése szempontjából. Ezek az intézkedések nem pusztán a nemzetközi trendekkel, a társadalmi célkitűzésekkel fordulnak szembe, de gátolják a szakmai és tudományos munkát is.

A felnőttképzés sosem kapta meg az őt megillető figyelmet és megbecsültséget. Mára pedig megmagyarázhatatlan logika eredményeképpen drámaian *periférikus helyzetbe, szinte ellenséges környezetbe kényszerül* és szakképzési ügyé degradálódik. Pedig megfelelő támogatás és társadalmi elismerés mellett a válságból kivezető út egyik legfontosabb építőeleme lehetne.

2013. június 13-án a Magyar Közlöny 96. számában hirdették ki az *új felnőttképzési törvényt* (2013. évi LXXVII. törvény). Ez a törvény alapjaiban változtatja meg a felnőttképzés eddigi szabályozási és működési rendszerét. 2013. szeptember 1-jétől már csak az új törvény szerint lehet OKJ-s és más támogatott képzéseket indítani.

Az új törvény elsődlegesen a szakmai képzésre, a nyelvi képzésre és általában az állami és uniós támogatással megvalósuló képzések szabályozására irányul. A munkaerő-piaci igények kielégítését megvalósító képzéseknek ad prioritást, ami ezen kívül esik, ahhoz az állam nem rendel szabályozást. A törvénybe és annak végrehajtási rendeleteibe biztosítékok kerülnek annak érdekében, hogy a támogatott felnőttképzésekből kikerülő minőségi tudásra tegyenek szert, annak szintje egyszerűságszerű legyen az iskolai rendszerben szerzett szakképesítéssel (Magyarország Kormánya 2013:21).

A 2013 évi, új felnőttképzési törvény legfőbb jellemzője, hogy nem terjed ki a felnőttképzés teljes vertikumára. *4 képzési kör* tartozik az új törvény hatálya alá:

- Az állam által elismert, OKJ-s képzések
- A nem OKJ-s, támogatott egyéb szakmai képzések
- Az általános nyelvi képzések, és támogatott egyéb nyelvi képzések
- A támogatott egyéb képzések.

A támogatott képzések azok, amelyek valamilyen kormányzati vagy európai uniós forrásból valósulnak meg.

Szabályozás nélkül maradnak a jövőben a nem támogatott szakmai képzések, pl. a vállalati továbbképzések vagy az általános képzések. Mindkettőben jelentős volt az elmúlt években a felnőttképzési aktivitás. Azok a felnőttképzési intézmények, amelyek nem a fentiekben részletezett négy képzési kör szerinti képzéseket indítanak (pl. nem támogatott egyéb képzések, tréningek, nem támogatott szakmai továbbképzések, vállalati képzések stb.) nem tartoznak a felnőttképzési törvény hatálya alá. Ugyanakkor „önkéntes” alapon, ha az üzleti érdekeik megkívánják, végezhetik a tevékenységüket a felnőttképzési törvény hatálya alatt, így viszont valamennyi törvényi előírásnak meg kell felelniük akkor is, ha nem kormányzati vagy európai uniós forrásból támogatott felnőttképzési tevékenységet folytatnak. Azok a képzők, akik nem tartoznak a felnőttképzési törvény hatálya alá (és nem is akarnak oda tartozni), a fogyasztóvédelemről szóló 1997. évi CLV. törvény szerint végezhetik képzési tevékenységüket, és nem kell megfelelniük a törvény minőségbiztosítási és adminisztrációs követelményeinek. Nem kell például minőségbiztosítási rendszert működtetniük, nem kell képzési programmal, felnőttképzési szerződéssel rendelkezniük, jelenléti ívet vagy haladási naplót vezetniük. Természetesen az ésszerűség és a napi gyakorlat, valamint a képzések és a képzésben résztvevők nyomon követhetősége megkívánja a felnőttképzési tevékenység dokumentálását akkor is, ha az törvény által nem előírt kötelezettség. A felnőttképzési törvény hatályán kívüli intézmények számára is kötelező az OSAP szerint statisztikai célú adatszolgáltatás.

A másik jelentős változás a felnőttképzési tevékenység megkezdését és folytatást érinti. Az eddigi kétszintű működés (nyilvántartási szint és akkreditációs szint) megszűnik. A felnőttképzési tevékenység *hatósági engedély birtokában* kezdhető meg és folytató a jövőben. Az engedélyeztetési eljárás részleteit kormányrendelet fogja tartalmazni, a hatósági engedélyt a Nemzeti Munkaügyi Hivatal adja ki. Jelentős változás lesz a programkövetelmények rendszere, amelyeket a nem OKJ-s szakmai képzésekhez kell elkészíteni, az SZVK-hoz hasonló tartalommal. A programkövetelmények nyilvántartását a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara vezeti. Az új törvény kötelezővé teszi a pályakövetés és az előzetesen megszerzett tudás mérését. Változatlanul tartalmazza a képzési programra, a felnőttképzési szerződésre valamint a képzés során vezetni szükséges dokumentumokra korábban is érvényes előírásokat. Az új törvény keretjelleggel szabályoz, értelmezéséhez és alkalmazásához több kormány- és miniszteri rendelet kiadása szükséges. Ezek a jogszabályok jelen könyv kéziratának lezárásakor (2013. augusztus 20.) még nem jelentek meg.

Az új törvény az elmúlt 12 évben megszokottól eltérő pályára állítja a felnőttképzés rendszerét. A 2000-es évek magyar oktatáspolitikai szemléletére hatással voltak az európai gondolatok. Ma szinte egyáltalán nincsenek benne az oktatáspolitikai diskurzusban az európai trendek. Most Magyarország nem az európai oktatáspolitikai fősodorral együtt mozog, más úton jár. Kérdés, hogy jó-e ez? Nem

világos még, hogy kik lesznek ennek az új rendszernek a szereplői és az új felnőttképzési piacon kik és milyen szerepet fognak betölteni. 5–10 év múltán tudjuk majd értékelni, hogy az új jogi szabályozásnak milyen eredménnyel sikerült az eddignél magasabb minőségű rendszer irányába elmozdítani a felnőttképzést.

6.5. A felnőttképzés előtt álló kihívások és perspektívák

Fentebb megállapítottam, hogy a mai magyar kormányzati politikában drámaian perifériára szorult a felnőttkori tanulás ügye. Meggyőződésem, hogy a felnőttkori tanulás előtt és a *felnőttképzési rendszer előtt óriási kihívások és perspektívák állnak*. Néhány érv az állításom alátámasztására:

A tankötelezettség 16 évre csökkent. Akik kilépnek az oktatási rendszerből, előbb vagy utóbb be kell, hogy kapcsolódjanak a felnőttképzésbe, egyébként eltartottak lesznek, képzettség híján nem tudnak munkát vállalni. Szakmát kell szerezniük, a kompetenciáikat pedig fejleszteni. Ők a felnőttképzés alanyai lesznek.

Akik a szakiskolai képzésből kikerülnek, meglehet, már a végzőskor be kell lépniük a felnőttképzésbe, továbbképzés céljából, vagy átképezési szükséglettel, szándékkal.

Azok, akik a korlátozó rendelkezések miatt most kiszorulnak a felsőoktatásból és szeretnék mégis tovább fejleszteni az általános vagy szakmai kompetenciáikat, szintén a felnőttképzésben, a felnőttkori tanulás szférájában fognak megjeleni.

Az elmúlt évek tendenciái alapján feltételezhető, hogy továbbra is jelentős lesz a vállalati képzések volumene.

A *demográfiai folyamatok* miatt is kulcsterületté válik a felnőttképzés. A felnőttképzési rendszer működését sokféle makro- és mikroszintű társadalmi, gazdasági, kulturális tényező befolyásolja és a környezeti tényezők maguk is gyorsan változnak. A változó környezetben a demográfiai tényező az egyetlen, amely konstansnak tekinthető, ezek a folyamatok adva vannak és kiszámíthatóak. Nagy pontossággal kiszámítható a tankötelezettek száma, az aktív korúak arányának alakulása, a munkaerőpiacra belépők és kilépők mennyisége. Magyarország népessége 20 év alatt – 1990 és 2011 között – 4,3%-kal csökkent. A népességfogyás tovább tart és jelentős csökkenés prognosztizálható az elkövetkezendő 20 évre is.

A népesség csökkenése önmagában is problémás, ugyanakkor ez a folyamat hazánkban együtt jár további kedvezőtlen mutatókkal. A korcsoportok közötti strukturális átalakulás azt jelzi, hogy *drasztikusan csökken a munkaképes korosztály száma*. 2011-ben a 25–34 éves korosztályba 1 376 618 fő tartozott. 20 év múlva, a helyükbe lépő – ma 5–14 éves – korcsoport már csak 972 414 főt fog számlálni. A munkavállalási korú népesség jelentős csökkenését a 60 év feletti korosztály nagyarányú növekedése kíséri (62. táblázat). A prognózis tehát az adók, járulé-

62. táblázat

A népesség korcsoportok szerinti megoszlása 1980-2011 között (fő)

Korcsoport, éves	1980	1990	2001	2011
–4	865 704	617 232	488 456	475 245
5–9	772 680	656 150	581 985	482 346
10–14	702 789	857 167	624 495	490 068
15–19	650 492	766 856	668 609	593 534
20–24	813 917	678 653	809 302	618 235
25–29	891 551	620 290	786 991	611 301
30–34	755 987	774 415	700 857	765 317
35–39	720 569	847 341	608 734	815 596
40–44	651 984	716 675	708 584	714 521
45–49	685 447	674 954	824 725	601 672
50–54	694 238	597 701	704 742	657 571
55–59	673 973	607 543	609 276	781 111
60–64	380 686	585 924	535 309	653 991
65–69	547 372	529 668	490 297	522 971
70–74	416 237	267 782	437 347	423 844
75–79	274 669	316 584	338 823	331 073
80–84	146 356	172 429	154 224	234 215
85–	64 812	87 459	125 559	165 017
Összesen	10 709 463	10 374 823	10 198 315	9 937 628

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013q

kok fizetésével a költségvetés bevételeit növelő korosztályok arányának csökkenése, és a termelő munkát nem végző, ugyanakkor komoly költségátfordítást igénylő nyugdíjasok számának emelkedése. További kedvezőtlen folyamat, hogy 2011 óta nagy a kifelé irányuló migráció. Becslések szerint mintegy ötszázezren hagyták el ideiglenesen vagy véglegesen az országot. A demográfiai adatok szerint a munkaerőpiacról kilépők korosztályokba tartozók száma magasabb, mint az újonnan belépő korosztályokba tartozók száma. Ez azt jelenti, hogy – ha a foglalkoztatás nem nő, hanem a jelenlegi szinten marad – hamarosan abszolút munkaerőhiány jelentkezik, és új munkaerőforrást kell találni. Ezt a potenciális munkaerőbázis jelentheti az inaktívak és a munkanélküliek népes tábora. Ők viszont hónapok vagy éppen hosszú évek óta távol vannak a munkaerőpiactól. Az ő visszavezetésük a munkaerőpiacra nem történhet automatikusan. A foglalkoztathatósághoz szükséges kompetenciáik megkoptak vagy ki sem alakultak. Munkaerőpiacra történő integrálásuk csak oktatás, képzés, kompetenciafejlesztés, tanácsadás, segítő támogatás mellett képzelhető el és lehet sikeres. A foglalkoztatási szint megtartásához és esetleges növeléséhez gazdaságfejlesztés szükséges.

De nemcsak a foglalkoztatási és demográfiai viszonyokhoz való alkalmazkodás miatt prognosztizálható a felnőttképzés felértékelődése. Ma a társadalomban rendkívül *sok a tanulni való*. Ha pedig van tanulni való, akkor a felnőttképzés felértékelődik, függetlenül attól, hogy a szakpolitika ezt érzékeli vagy sem. A felnőttképzés (lesz) az a segítő közeg, amely arra hivatott, hogy támogassa a felnőttek tanulását (és itt a tanulást a legszélesebb értelemben értelmezzük) és ennek eredményességét. A folyamatos és felgyorsult gazdasági-társadalmi változások következtében a társadalmi folyamatok diverzifikálttá, áttekinthetlenné válnak. A társadalmi modellváltás során az érték- és normarendszerek nyomán jelentkező krízishelyzetek megsokszorozódnak. „Egy 1993-as leuveni andragógia-kutatás keretében felnőttképzési szakembereket kérdeztek meg arról, vajon megítélésük szerint milyen problémákkal, kihívásokkal konfrontálódnak a felnőttek, és a felnőttoktatás mennyire járulhat hozzá ezek megoldásához a felnőttoktatás. Bár az eltérő szociokulturális viszonyok miatt Magyarországon egy ilyen kutatás valószínűleg más eredményre jutna, mégsem érdektelen talán, hogy a leuveni felmérés szerint a leggyakoribb problémák: az információáradat kezelése; feszültségek az interperszonális kapcsolatok terén; a társadalom komplexitása; a környezetszennyezés; valamint a személyes létbizonytalanság; és a szakértők szinte ugyanezen területeken találták legjelentősebbnek a felnőttképzés szerepét a problémák orvoslásában is.” (Feketéné 2002:34). 20 év alatt ezek a problémák tovább fokozódtak. Az információáradat szemléltetésére csak néhány adat. A facebook a Föld harmadik legnépesebb „országa”, 800 millió felhasználója van és havi 3 milliárd órát tölt az emberiség ezen az oldalon. Az internetet több mint egymilliárdan használják. Azt valószínűsítik, hogy 2013-ban nagyobb mennyiségű információ keletkezik, mint a megelőző 5000 évben. Az információ mennyisége tehát exponenciálisan nő. A gyorsan változó világban olyan feladatok és problémák megoldására kell felkészíteni a fiatalokat, amelyekről ma még nem tudjuk, hogy problémák, mindehhez olyan eljárásokat, eszközöket, módszereket kell használniuk, amelyek ma még nem léteznek. A ma népszerű szakmák jelentős része – például User Interface Designer, Zöldtanácsadó, Alkalmazástervező, Közösségi médiamenedzser stb. – tíz évvel ezelőtt még nem is létezett. Ezek a változások alapvetően új helyzetet és feltételeket teremtenek a tanulás számára, egyben átalakítják ennek világát.

A társadalom komplexitása is egyre nehezebbé teszi a benne való eligazodást. Egyre több stresszfaktor terheli létünket. Egész társadalmi csoportok kerülnek létbizonytalanságba. Ezek a tényezők is különösen fontossá teszik a felnőttekkel való foglalkozást. E tekintetben nem elsősorban a (szak)képzési jellegű tevékenységekre, hanem (pszicho)szociális támogatást nyújtó, mentoráló, tanácsadó, probléma-kezelő, személyiségfejlesztő típusú foglalkozásokra, törődésre lesz és van szükség. Ebben a felnőttképzésnek meghatározó szerep jut, mert egyre nagyobb az egyé-

ni és társadalmi igény a felnőttképzés ezen funkciójára. A felnőttképzést nem top down típusú szabályozás, hanem a bottom up típusú szükséglet mozgatja.

Végignéztük, hogy milyen átalakulások mentek végbe az oktatási alrendszerekben. Csak egy-egy jellemző példát emeltem ki. A reformok – bár nem nevezném reformnak ezt a fajta átalakítást, ami sokkal inkább az oktatási rendszer lebontásához, és az eddigi értékeinek a megszüntetéséhez vezet – nyilvánvalóan szükségesek. Egyetérthetünk azzal, hogy az oktatási alrendszerek megújítása szükséges. A közoktatásnak, a szakképzésnek a felsőoktatásnak is átalakításra van szüksége. Követni kell a társadalmi trendeket, változásokat, a fejlődést. Nem az a baj, hogy elkezdődnek ilyen típusú átalakítások. A probléma az, hogy ezek az *átalakítások mindenféle helyzetelemzés nélkül indultak el*. Nem történtek felmérések, nem voltak kutatások, nem készítettek SWOT-analízist. A valós helyzet ismerete, elemzése nélkül születnek döntések. Pedig ezek hiányában nem lehet reális célokat kitűzni és érvényes stratégiákat megfogalmazni. A kormányzat szubjektív érzet alapján indította el az átalakításokat, mindenféle érdemi szakmai és társadalmi vita, illetve konszenzus nélkül.

A helyzetelemzés hiánya miatt a döntések mögül is *hiányzik a pontos cél és helyzet megfogalmazás*. Márpedig, ha valaki nem ismeri a helyzetét, célokat sem képes kijelölni. Így természetesen arról sem hallhattunk az elmúlt időszakban, hogy vajon mi a célja a felsőoktatás átalakításának? Milyen feladatokat, milyen funkciókat rendelnek a felsőoktatás, a szakképzés vagy a közoktatás mellé? Hová akarunk eljutni, és ahhoz, hogy azt elérjük, milyen stratégiákat alakítottak ki? Milyen módszerekkel és eszközökkel kívánják ezeket a stratégiákat megvalósítani és ezeket a célokat elérni? Hiányzik az érintett gazdasági és társadalmi szereplők összefogása, együttműködése és a hatékonyság mérése. Szeretném remélni, hogy csak időleges kisiklásról van szó, ellenkező esetben a folyamatok visszafordíthatatlanokká válnak. Beláthatatlan, illetve ellenkezőleg, pontosan belátható eredményre fognak vezetni az oktatás minden területén.

Ha Magyarország nem tud megfelelő fejlődési pályára állni, nem teljesíti az Európai Unió felé tett vállalásait, nem csupán az emberek életminősége és munkapiaci versenyképessége romlik. Az európai közösségnek nem lesz érdeke az ilyen oktatáspolitikai támogatása.

2013-ban befejeződik a 2007–2013-as európai parlamenti és költségvetési ciklus, ezzel lejár az európai uniós források felhasználásának a lehetősége is. A következő ciklus 2014-től 2020-ig tart, és csak azok a területek részesülhetnek európai uniós támogatásban, amelyek országos kormányzati stratégiával rendelkeznek. Sajnos ma Magyarországon az oktatáspolitikai nem rendelkezik országos stratégiával. 2005-ben elkészült a magyar kormány Lifelong Learning Stratégiája, de abban a pillanatban az ott megfogalmazott célok, határidők és felelősök feledésbe is merültek. 2012-ben történt egy próbálkozás ennek a stratégiának a megújítására, és új

stratégia létrehozására, de nem valósult meg. A problémát az okozza, hogy az oktatáspolitikai területét több minisztérium felügyeli. A közoktatás és a felsőoktatás az Emberi Erőforrások Minisztériuma ágazati irányítása alá, a szakképzés és a felnőttképzés a Nemzetgazdasági Minisztérium irányítása alá tartozik. A hátrányos helyzetűekkel való foglalkozásért a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium, társadalmi felzárkóztatásért felelős államtitkársága felel. A közmunkaprogramok, amelyek szintén összekapcsolódnak a felnőttképzéssel, a Belügyminisztériumhoz tartoznak és akkor még a Külügyminisztériumot nem is említettük, akik az Európai Unió ügyekben kompetensek. A minisztériumok közötti párbeszéd hiányából következően nem készült el ez a stratégia.

Másik probléma, hogy a változások úgy alakítják az oktatást, hogy a fiatalok és a felnőttek minél rövidebb időt töltsenek el az oktatási rendszerben, és onnan kevesebb tudással kerüljenek ki. Ez a változás egy-két éven belül éreztetni fogja a hatását, nem a munkaerő kompetenciáinak fejlesztéséhez vezet, hanem a visszafejlesztéséhez. A nagy gazdasági tervek, amiket egy-két éve még hallhattunk az egymillió új munkahely megteremtéséről, kútba eshetnek. Magyarország a gazdasági növekedés és a foglalkoztatás tekintetében Európa más országaihoz képest egyre inkább leszakadóban van. Ma már nem egymillió új munkahely létrehozásáról folynak a politikai diskurzusok – mint két éve –, hanem százezer jelenlegi munkahely megmentéséről szólnak a hírek és ezt célozzák a különféle kormányzati intézkedések is. Nem nő a foglalkoztatás – ha nem számítjuk bele a közmunkaprogramban résztvevőket –, nem jönnek létre új munkahelyek. A várt befektetők elmaradtak, a fogyasztás visszaesett, a mélyszegénységben élők száma nő, egész társadalmi csoportok élnek létbizonytalanságban az oktatási rendszer pedig negatív irányba mozdul el.

Pedig az oktatásnak hosszabb távú, az egész ország gazdasági és társadalmi fejlődésére kiható eredménye van. Az oktatás gazdasági hatásait a XX. század közepe óta erőteljesen tanulmányozzák Magyarországon is (v.ö. Jánossy 1966; Schultz 1983; Varga 1998; Polónyi 2002). A szakértők egyetértenek abban, hogy a gazdasági fejlődés trendvonalának az egyik legjelentősebb meghatározója maga a tudás, az emberi tőke, a humán tőke. Bár nincs egyértelmű összefüggés az átlagosan iskolában töltött évek száma és a gazdasági eredményesség között, az adatok mégis azt mutatják, hogy minden egyes iskolában eltöltött plusz egy év mintegy 7%-os GDP-növekedést eredményez (Jørgen Mortensen 2007:11). Ugyanakkor a tanulmány arra is felhívja a figyelmet, hogy az oktatás struktúrája és minősége legalább ugyanolyan fontos, mint az oktatásban töltött idő mennyisége. Az OECD számításai szerint, ha Magyarországon két évtizeden belül sikerülne elérni a finn oktatási rendszer hatékonyságát, minőségét, akkor az ebben az oktatásban-képzésben részesülő generáció az életpályája során a GDP közel hatszorosával megegyező többletteljesítményt nyújthatna (OECD 2010:26).

De a tanulásnak számtalan személyes és társadalmi haszna is van. A tanult emberek egészségesebbek, hosszabb ideig élnek, lassabb az időskori leépülés. A tanult ember képes az önálló képviseletre és kevésbé kiszolgáltatott az állami ellátórendszernek. Tudatosabban él, mások a fogyasztási szokásai, több önkéntes munkát vállal, többet tesz a rászorulókéért és a demokráciáért.

6.6. Javaslat a felnőttek képzési aktivitásának javítására irányuló fejlesztési program kidolgozására

A szakpolitika ma a felnőttképzést szakképzési üggyé transzformálja, és csak azokért a képzésekért kíván garanciát vállalni, amelyeket finanszíroz. Ezt a feladatot is képzési jellegű projektek keretében jellemzően európai uniós források felhasználásával kívánja megvalósítani. *A felnőttképzési projektek önmagukban azonban nem alkalmasak a célok elérésére.* A projekt (még ha hosszú távú is) *egyszeri* célok megvalósításának folyamata, mindig valamilyen konkrét célra irányuló stratégia kivitelezése. Véleményem szerint a konkrét projekt kidolgozását feltétlenül meg kell előznie az elérni kívánt célokat összefoglaló koncepció megfogalmazásának és a célok eléréséhez vezető *stratégia* kidolgozásának. Ha elindítunk egy projektet, annak egyszer vége lesz. *Ha nincs folytatása, a ráfordított befektetés kárba vész. A fenntarthatóságot, a folyamatosságot* kell biztosítani mind a képzésben, mind a foglalkoztatásban. Ehhez pedig stratégia kell. Különösen igaz ez a nyelvi és informatikai kompetenciák fejlesztése esetében, amelyek folyamatos képzést és pénzt igényelnek.

A kormány – 1238/2012. (VII. 12.) számú határozatával – 2012. július 12-én jóváhagyta a TÁMOP 2.1.2/12-1-2012-0001 Idegen nyelvi és informatikai kompetenciák fejlesztése című kiemelt projekt támogatását. A projekt célja a felnőtt magyar lakosság tanulási hajlandóságának növelése, az alacsony idegen nyelvi és informatikai tudás fejlesztése révén a felnőttek alkalmazkodóképességének javítása. A 2012 őszén elindult projektben 100 ezer felnőtt nyelvi és informatikai képzése valósult meg.

Az informatikai és idegen nyelvi tudás valóban növeli az elhelyezkedési esélyeket, de *nem önmagában!* Csak akkor, ha *az idegen nyelvi és/vagy informatikai képzés a kormány által definiált, fejleszteni kívánt nemzetgazdasági ágakhoz igazodóan valósul meg.* A nyelvtanulás például akkor hasznosul, ha turisztikai fejlesztésre irányuló idegenforgalmi képzéssel párosul, vagy szakmához, munkakör betöltéséhez kötődik (pl. Mercedes Kecskemét).

Önmagában egy 60 órás nyelvi képzés vagy egy ECDL-tanfolyam nem növeli meg jelentősen a munkaerő-piaci elhelyezkedés esélyét. Egyetértek azzal, hogy az ICT-kompetenciák fejlesztése fontos, mert több lehetőséget kínál az ismeretek átadására és az emberek közötti kommunikációra (pl. hivatalos ügyek intézése, ön-

álló tanulás az internet segítségével stb.). Ugyanakkor *a megszerzett kompetenciák hasznosítása nélkül a megtanult ismeretek feledésbe merülnek, a képzésre fordított idő és pénz pedig nem hasznosul.*

Fenti állításomat támasztja alá az Állami Számvevőszék jelentése is, amely szerint a 2006–2009 között folyó támogatott képzések eredményessége csak részben valósult meg (a támogatott képzésekben résztvevőknek csak kb. a fele tudott elhelyezkedni, a felnőttképzésre fordított közel 200 milliárd forint¹⁴ *nem segítette kellően az elmaradott térségek felzárkóztatását és nem járult hozzá a foglalkoztatás növeléséhez, de még szinten tartásához sem* (Állami Számvevőszék 2010).

2012-ben készült el az Állami Számvevőszék jelentése a szakképzési hozzájárulás felhasználásának célszerűségéről, amely azt tárgyalja, hogy a szakképzési hozzájárulás beszedésére, illetve elszámolására, valamint a keletkezett pénzügyi forrás felhasználására kialakított rendszerek biztosítják-e a hazai szakképzés fejlesztését, valamint a jogszabályokban előírt feladatok eredményes megvalósítását. A jelentés szerint a szakképzési hozzájárulás felhasználása *nem hatékony és nem eredményes, ami a szabályozásban* – beleértve a tervezési, beszámoltatási és ellenőrzési rendszerek szabályozottságát –, valamint az *ellenőrzések végrehajtásában rejlő hiányosságokra vezethető vissza* (Állami Számvevőszék 2012).

Az Állami Számvevőszék megállapítja, hogy a 2005–2013. évekre vonatkozó *szakképzés-fejlesztési stratégia* meghatározza a szakterület legfontosabb *célkitűzéseit*, a fejlesztések irányait. A *célok* azonban megfogalmazásukban *túl általánosak*, nem foglalnak magukban részcélokat, prioritásokat, súlypontokat, mérhető elvárásokat, így nem lehetséges a teljesítmények megítélése, illetve számonkérése.

A szaktárcák nem dolgozták ki azokat a koncepciókat, amelyek az adott célok eléréséhez szükséges feladat-együttest teljes körűen bemutatják.

A feladatok megvalósítását nem ütemezték és nem tervezték meg a végrehajtásukhoz szükséges pénzügyi forrásokat. Ezek felhasználásához a jogszabályokban meghatározottakon kívül a szaktárca *nem írt elő teljesítménykövetelményeket* és elfogadta az arról szóló beszámolókat.

Sem a tervezésre sem a beszámoltatásra kialakított rendszerek nem ösztönzik a részt vevő szervezeteket a gazdaságos és hatékony feladat-ellátásra.

Az Állami Számvevőszék jelentései szerint az *eredményesség gátja* elsősorban az, hogy *a jogszabályok nem foglalmazták meg az egész életen át tartó tanulás fejlesztési irányait, illetve a támogatott képzések eredményességi és hatékonysági elvárásait.*

A kormány 2005-ben fogadta el a Magyar Kormány Stratégiája az Egész Életen Át Tartó Tanulásról című dokumentumot és hagyta jóvá a végrehajtásról szóló 2212/2005. *kormányhatározatot*, amelynek céljai és cselekvési tervei feledésbe merültek, így semmilyen hatást nem gyakoroltak a tanulásról alkotott képzetekre.

14 A 102 Mrd Ft államháztartási forrást 74,9 Mrd Ft uniós és hazai társfinanszírozás egészítette ki.

Ezért *javaslom*, a Stratégia felülvizsgálatát és egy *koherens, jól kidolgozott, nemzeti élethosszig tartó tanulási stratégia kidolgozását*, amelyben maga a szakpolitikai kormányzat is prioritást tulajdonít az egész életen át tartó tanulásnak. Szükséges továbbá egy olyan *szervezeti egység létrehozása*, amely kifejezetten a stratégiában foglalt célok, feladatok megvalósításáért/megvalósulásáért és ellenőrzéséért felelős.

Ez azért kiemelt fontosságú, mert a felnőttek tanulása érdekében *a kormány számos projektet indított el* a korábbi években (nyilvánvalóan az uniós ösztönzés hatására is), ugyanakkor hiányzik a pontos cél- és feladat definiálás, a tervezés, a koordináció, az érintett gazdasági-társadalmi szereplők összefogása, együttműködése, a hatékonyság mérés. Ezért az elmúlt években megvalósított képzési célú projektek eredményességi és hatékonysági foka rendkívül alacsony.

És még valamit fontos figyelembe venni; az egész életen át tartó tanulás – és benne a felnőttképzés – fókuszában nemcsak foglalkoztatáspolitikai célok megvalósítása áll. A tanulás az egyén boldogulásának, az egyéni élet kiteljesedésének, az aktív állampolgárságnak is az eszköze. Magyarország számára ex-ante feltételként szabta az Európai Unió, hogy 2013. december 31-ig kötelezően készítse el az új (nemzeti) lifelong learning stratégiáját, amelyben meghatározza többek között a felnőttképzési prioritásokat is. Ez azért meghatározó jelentőségű, mert a stratégiában foglalt célok megvalósítására lehet majd európai uniós forrásokat igényelni 2014-től. Jelenleg az Emberi Erőforrások Minisztériumában folyik a stratégia elkészítése. (Ne feledkezzünk el róla, hogy a szakképzés és a felnőttképzés ágazati irányítása a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz tartozik!) Az új stratégia megalkotóinak figyelembe kellene venniük, hogy van egy „hatályos” lifelong learning stratégiánk, amelynek eredményeit elemezni és értékelni kellene. Ez a mai napig nem történt meg. Szem előtt kellene tartani továbbá, hogy egy stratégia elkészítését mindig megelőzi a tényekre alapozott, őszinte helyzetelemzés. Csak a valós helyzet ismeretében lehet reális és rendszerfejlesztő célokat kijelölni. *Fontos az érintettek (felnőttek, képző intézmények, munkaadók, állami szervek) elemzése (célcsoport meghatározása, kulcsproblémáik, lehetőségeik és korlátaik azonosítása)*. Felállítani a felnőttkori tanulás problémáját (problémák meghatározása, ok-okozati összefüggések feltárása), és konkrét, reális célokat és mérhető eredményeket meghatározni. Ha nincs pontos diagnózis, az orvoslás kudarcra van ítélve. A célokhöz stratégiákat kell rendelni, majd a stratégiákhoz konkrét akciókat tervezni és kitérni a célok megvalósulásának ellenőrzésére is. A stratégiában meghatározni a célok megvalósításához szükséges erőforrásokat és azok biztosításának módját.

Az első – a fejlesztéshez elengedhetetlen lépés – tehát a felnőttkori tanulási kérdéskör helyzetelemzése, a helyzet tényekre alapozott feltárása, a jelenlegi helyzet értékelése. Például annak feltárása is, hogy milyen összefüggések magyarázzák a felnőtt társadalom tanulási passzivitását? Mert nem az igazán aggasztó, hogy

a felnőtt társadalom körülbelül 9–10%-a tanul Magyarországon, hanem az, hogy 90%-a egyáltalán nem tanul.

A helyzetelemzést (SWOT-analízist) konkrét adatokra (statisztika, kutatás) kell alapozni és sokkal mélyebb, részletesebb és cáfolhatatlanabb elemzésre van szükség, mint amilyet például az NGM készített a „*KONCEPCIÓ a felnőttképzés szabályozási rendszerének megváltoztatásáról*” című munkaanyagban (pl. milyen tényadatokon alapul az a megállapítás, hogy „*A képzés minősége – a felnőttképzési törvényben meghatározott akkreditációs rendszer ellenére, a képző intézmények ellenérdekeltsége miatt – összességében nem javult. A nyújtott képzettség, végzettség mögötti tudás nem egyenszilárdságú az iskolai rendszerben megszerzetel*”) (Nemzetgazdasági Minisztérium 2012).

Az említett Koncepcióban a 2012–2014 közötti időszakra a kormány *ötvennégy milliárd forint keretösszegű*, kifejezetten felnőttképzési célokat szolgáló projektek indítását jelentette be az új Széchenyi Terv keretében, mely alapján 2012 második félévében és azt követően mintegy háromszázharmincezer fő részesül képzési támogatásban. *Készült-e bármiféle helyzetelemzés, munkaerő-piaci felmérés, cél meghatározás, átgondolták-e a megvalósításhoz szükséges optimális feltételeket, kidolgozták-e a folyamatos nyomonkövetés, a monitoring rendszerét stb.? Felmérték-e, hogy a feladataikhoz milyen felhasználható erőforrások vannak, 300 ezer ember képzéséhez hány tanterem, hány képzési program, hány felnőttoktató kell, honnan, milyen közegből kerül ki 300 ezer ember, aki alkalmas lesz a belépésre, hogyan méri fel az előzetes tudásukat stb.?*

Ezen tényezők felmérése és elemzése nélkül nem lehet, nem szabad belefogni 54 milliárd forint elköltésébe, mert annak hasznosulása menthetetlenül bukásra lesz ítélve. *Hiába képezzük ki 100 ezer informatikust, ha sem a továbbképzésükről, sem a foglalkoztatásukról nem tudunk gondoskodni. Nem az a fontos, hogy tudások, képességek keletkeznek az oktatás, képzés révén, hanem az, hogy mi lesz ezekkel a megszerzett kompetenciákkal, hogyan hasznosulnak?* Hasznosul, ha a felnőttet foglalkoztatják, vagy ő maga új munkahelyeket hoz létre (vállalkozást alapít) de, ha nem, akkor a tudás eltűnik, az energia kárba vész. És ha ez utóbbi következik be, akkor a befektetett pénz is kárba vész.

A korábban említett – az ÁSZ által is feltárt – rendszerhiányosságok miatt a projektek eredményessége kétséges. *Koncepció, stratégia nélkül a projektek megbuknak.* A tervezéshez ismerni kell a felnőttképzési aréna viszonyrendszerét. Számba venni az intézményrendszer és a rendelkezésre álló erőforrás lehetőségeit. Meghatározni a célt, hogy mit akarunk elérni, milyen feladatokat akarunk szánni a felnőttképzésnek? Ennek milyen előnyei vannak, milyen haszonnal járnak, hogyan tudjuk a rendelkezésre álló feltételeket optimalizálni? Ezen kérdések megválaszolása elengedhetetlen, mielőtt bármiféle cselekvésbe, projektbe belekezdenénk.

A cél, hogy a javaslatok koherens rendszerré és szakpolitikává alakuljanak. A figyelmet az ellátórendszerrel és a kínálati oldallal szemben a tanuló egyénre és a keresletre kell fordítani, azaz nem a fennálló intézményrendszer működtetését kell mindenáron biztosítani, hanem a keresletből és a felnőtt tanuló egyéni igényeiből kell kiindulni. A felnőttképzés nem standardizálható, mint pl. a közoktatás. A felnőttek tanulását nem lehet az iskolarendszer szemüvegén keresztül nézni. Pedig ez történt az új OKJ-val is. Bár felnőttképzésben háromszor annyian szereznek OKJ-s szakképesítést évente, mint iskolarendszerben, ennek ellenére az OKJ 2012. évi átalakítása teljesen az iskolarendszer szisztémáját követi. A felnőttképzésnek sajátos cél- és feladatrendszere, sajátos hatásmechanizmusa van. A tervezéskor nem lehet figyelmen kívül hagyni a felnőttet, alkalmazkodni kell hozzá. Ha a tervező mégsem tenné, a szándékait nem tudja valóra váltani.

Véleményem szerint olyan fejlesztési program kidolgozására van szükség, *amely eredményeképpen hosszú távon növelni lehet a felnőttek képzési aktivitását*. A fejlesztési célokat 8 nagy témakörbe sorolom:

1) Egységes ágazati irányítás

A jelentések és kutatások eredményeként is megerősíthető, hogy a hazai felnőttképzés egyik legfőbb problémája, hogy szerteágazó érdekek és kellő összehangoltság nélküli irányítás jellemzik. Jelenleg a felnőttkori-tanulás ágazati irányítása három minisztérium alá tartozik (EMMI, NGM, KIM), pedig a felnőttkori tanulás kérdésköréről nem lehet ágazati szinten gondolkodni, nem lehet részterületenként koncepciókat kidolgozni. *Rendszerszinten kell gondolkodni és nem engedhetők meg párhuzamos fejlesztések*. Ez visszalépés az egész életen át tartó tanulás szemléletében. Koherens szakpolitikára van szükség a célok és a prioritások megfogalmazásához. *A minisztériumok egymással való versengése, a párhuzamos projektek, az eltérő szabályozás, gondolkodásmód, koncepció többlet erőforrásokat igényel és zűrzavart okoz a rendszer működésében, a lebonyolító szervezetek körében*.

Az országnak is csak egy kormánya van és annak is csupán egy miniszterelnöke. Mindegy, hogy a résztvevő felnőtt hátrányos helyzetű vagy munkában álló, felsőfokú végzettségű vagy aluliskolázott. Mindegy hogy a képzés vállalati, támogatott vagy piaci alapú, és az is, hogy szakmai vagy általános. Ugyanazon felnőtttről, célról és tevékenységről van szó.

A tanulás megoldás lehet a foglalkoztatás és szociális leszakadás problémáira. Ez viszont *a tanulásról való másként gondolkodást és az oktatáspolitikát és ezen belül a felnőttképzési szakpolitika átgondolását, átalakítását és a felnőttképzés államtitkári szintre történő emelését sürgeti*.

2) Motiváció növelése

Fontos feladata a (ön)kormányzatoknak, a közösségeknek és a munkáltatóknak, hogy minimális szintre csökkentsék azokat az akadályokat, amelyek korlátozzák, hogy az emberek felnőtt korukban visszaüljenek az iskolapadba. Még ha ez meg is történik, akkor is valószínűleg minden ötödik felnőtt ellenáll majd minden olyan kísérletnek, amellyel megpróbálják bevonni őt az egész életén át tartó tanulás hálójába. *A motiváció hiánya lehet a legnagyobb akadály*, és ennek hatását alábecsüljük.

Az egyik legfontosabb tényező tehát, hogy motivációt, érdeklődést ébresszünk a felnőttekben a tanulás iránt. A felnőtt tanuló motiváltságának szintjét befolyásolhatják a testi, lélektani, társadalmi, gazdasági és oktatási tényezők. Sok felnőttnek, és különösen a hátrányosabb helyzetűeknek, tanulmányaik során végig szükségük van a tanácsadási és támogató szolgálatokra, és ezt a szakpolitika még nem ismerte fel. *Mentori rendszer* kialakítása szükséges – egyéni tanácsadás – mint pl. a biztosítási vagy pénzügyi tanácsadás/tanácsadók esetében. Az egyénnek saját magának kell megtalálnia az útját a tanulás „bonyolult” világában és hosszú távon az egyén csak saját maga képes javítani társadalmi és gazdasági helyzetén. Ehhez kell a felnőttképzési szakembereknek segítséget nyújtaniuk felnőttképzési szolgáltatások biztosításával: pl. pályatanácsadással, képzési tanácsadással, egyéb tanácsadásokkal. Az állás nélküli illetve a pályakezdő művelődésszervezőket és andragógusokat ki lehetne erre képezni és megbízni a feladattal.

Pontosan meg kell fogalmazni, hogy a tanulás, a képzés *miért hasznos és releváns a felnőtt számára*. Biztosítani szükséges őt afelől, hogy nem kell félnie a kudarcotól és a felnőttoktató támogató és tiszteletteljes lesz vele szemben. Fontos az önbecsülés helyreállítása és a felnőttek meggyőzése arról, hogy képesek tanulni.

3) Finanszírozás átalakítása

A motiválásnak egyik fontos eszköze a pénz. Érdemes újragondolni a *felnőttképzési célú adókedvezmény visszavezetését* a rendszerbe, amely növeli az egyéni tehervállalást, előremutató és fejlesztő hatású. Hiba volt, hogy a konstrukciót és az azt szabályozó rendeletet nem átdolgozták, hanem megszüntették. Ez volt a felnőttképzési finanszírozási rendszer egyik – ha nem az egyetlen – olyan eleme, amely a képzési költségek megosztása terén, hosszabb távon szemléletformáló hatású lehetett volna annak érdekében, hogy a felnőttek maguk is részt vállaljanak a saját tudásuk bővítésében, és amely növelte volna a képzésben résztvevők autonómiáját és a képzés iránti valós keresletet.

Újra kell gondolni a *szakképzési hozzájárulás* saját dolgozók képzésére fordítható részének jogi szabályozását. Ezt a forrást a munkáltatók jelentős részben a munkavállalók szakmai és nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére fordították.

Minden (támogatott) képzési formában fontos, az *egyéni* (támogatott képzés esetében jelképes összegű) *tehervállalás*. Az ingyenes képzéseknél kevésbé érzi a felnőtt a saját felelősségét és érintettségét.

Évek óta szó van az *egyéni képzési kártya* bevezetésnek lehetőségéről. Ki lehet dolgozni, milyen feltételekkel lenne bevezethető az állampolgári jogon járó egyéni képzési kártya, amely rugalmasan felhasználható lehetőséget nyújt és ösztönzi az egyén tanulási beruházását. A kártyán két vagy három év alatt felhasználható keretösszeg állhatna az egyén rendelkezésére felnőttképzési célú felhasználásra. A kártyán lévő összeg három forrásból tevődhetne össze: állam (önkormányzat) + munkáltató + egyén.

Át kell gondolni annak a módját, hogy a *cafetéria* hogyan lehetne felhasználható a felnőttképzésre is. Ennek egyik eszköze lehetne például a *SZÉP-kártya*.

Olyan szabályozási és finanszírozási rendszer szükséges, amely lehetővé teszi, ösztönzi, sőt, akár kötelezővé teszi, hogy az állam, a munkaadó és az egyén egyaránt investáljon az emberi erőforrás fejlesztésbe. Fontos, hogy a tanulásra ne mindennapi fogyasztásként tekintsenek az érdekeltek, hanem beruházásként kezeljék, amely megtérül. Amerikában a hasznok és a ráfordítások aránya *két és félszeres*, Fazekas Károly, az MTA Közgazdaságtudományi Intézetének igazgatója szerint ez az arány Magyarországon sem kisebb. A beruházás hiánya viszont – az Egyesült Államok szakértői szerint –, nagyobb hátrányokkal jár, mint amekkorát a gazdasági válság okozott (Kircsi 2010).

Az oktatás költségeivel jár, és csak hosszabb távon érezzük a hatását, ugyanakkor nem szabad, hogy pillanatnyi érdekek felülírják ezt a tételt. Egy oktatási reform hatása 5–10, esetleg 15 év múlva érezteti a hatását, amikor azonban ezek az intézkedések elkezdik kifejteni hatásukat a gazdaságra, akkor többszörösen megtérülnek (számos közgazdasági jellegű kutatás igazolja ezt). Ezért hiba úgy vélekedni, hogy néhány projekt megvalósításával vissza lehet vezetni több tízezer/százezer embert a munkaerőpiacra és a képzések hasznosulását rövidtávon ki lehet mutatni.

4) Promóciós szakpolitika kidolgozása – a felnőttkori tanulás népszerűsítése

Új promóciós szakpolitika kell. A felnőttek önmaguktól nem ismerik fel a képzettség és az életszínvonal közötti szoros összefüggést. A tanulást nem tartják értéknek és előnyökkel kecsegtető befektetésnek. Pedig a piacgazdaságban a magasabb képzettség jelentős jövedelmi előnyöket hordoz, a tanulás jövedelmező befektetés. A tanulás és az egyéni boldogulás közötti összefüggés azonban mindmáig nem vált nyilvánvalóvá az emberek számára. A felnőtt populáció jellemzően nem hosszútávú – a saját emberi tőkéjébe történő – beruházásként tekint az oktatásra, képzésre, hanem sokkal inkább mindennapi fogyasztásként, kényszerként, a munkanélküliség elkerülésének eszközeként.

Erőfeszítéseket kell tenni a felnőttkori tanulás, a felnőtt tanulói státus népszerűsítésére és e munkába számos szervezet és intézmény bevonható. Hangsúlyos szerepe lenne az informális tanulási színtereknek, így pl. a média és a turizmus világának. Saját élettérben létrehozott tanulóközpontok kialakítása szükséges, ez épülhet a közművelődési hálózatra.

Mivel az oktatással szemben tanúsított nemzeti kulturális attitűdök szintén befolyásolhatják a tanulók motiváltságának szintjét, fontos, hogy minden eszközzel igyekezzünk támogató attitűdöt kialakítani a tanulás pozitív hatásának felismerése érdekében. Hangsúlyozni kell, hogy a tanulás örömforrás, tartalmasabbá és könnyebbé teheti az emberi életet, olyan erkölcsi hozadékkal jár, amely a közösségen belül kiemelt pozíciókat biztosíthat. A tanulás a szabadság eszköze is, mivel nagyobb fokú szabadságot ad az, ha az ember felelős döntési pozícióval, hatalommal rendelkezik. A valahová tartozás tudatának kialakítása szintén olyan előny, amelyről nem szabad megfeledkezni. Jelenleg az ilyen fajta erkölcsi hozadékot az emberek nem mérik fel, így elfelejtik a várható pozitív externáliák közé sorolni.

Nemcsak az a cél, hogy piacképes készségeket nyújtsunk a munkanélküli fiataloknak, és idősebbeknek, hanem az, hogy pozitívabb hozzáállást alakítsunk ki bennük a tanulás és az élet iránt. Hogy a tanulást ne intézménnyel, tanárral, félelmekkel terhelt helyzettel kapcsolja össze a felnőtt, hanem önrendelkezéssel, szabadsággal, örömforrással, pozitív érzéssel.

Ennek érdekében az egyik legfontosabb feladat a *felnőttkori tanulás, a felnőtt tanulói státus népszerűsítése kihasználva a média adta lehetőségeket*. A tanulás népszerűsítésére az előnyökhöz olyan életérzést, fogyasztói magatartást kell kapcsolni, amilyenre leginkább vágnak a felnőttek – ezt kell megtalálni. Ennek megvalósítására kereskedelmi marketing technikák alkalmazását javaslom.

Először a gondolkodást kellene megváltoztatni, hogy az emberek önnön képzésüket maguk is igényeljék és akarják. Ez persze nem könnyű, nem hoz rövid távon látványos eredményeket, de ez az egyetlen út a fejlődéshez.

Néhány ötlet:

- Média – reklám kampány – közszereplőkkel, „celebekkel”, ismert emberekkel
- Pozitív felnőtt tanulói életutak bemutatása
- PR-film a tanulásról
- A magyar sorozatokba olyan epizódok beiktatása, amely a tanulóval, annak értékével, előnyeivel foglalkozik. A média véleményformáló, befolyásoló szerepe rendkívül megnőtt napjainkban. Figyelemfelkeltő volna, ha a szappanoperákban, valóságshow-kban azt látnák az emberek, hogy a szereplők iskolába járnak és a tanulás által boldogulnak az életben
- Reklámkiadványok készítése

- A napilapokban, magazinokban cikkek megjelentetése a tanulásról, tanulási lehetőségekről, nyereménykuponok, amelyek tanfolyamra válthatóak
- Road-show-k a tanulás népszerűsítésére – pl. az őszi felnőtt tanulók hete rendezvénysorozat keretében
- Kiadvány a tanulási lehetőségekről (papír alapon, elektronikus módon)
- Internet bevonása – közösségi oldalakon társadalmi célú hirdetések elhelyezése
- A felnőttképzés gyakorlata és az andragógiai kutatások területén kiemelkedő munkát végző szakemberek számára – más szakterületekhez hasonló módon – állami kitüntetések alapítása
- Pályázat kiírása a legjobb felnőtt tanuló díjra
- Aki aktivizálja magát a felnőttképzés területén (pl. tanácsadásra megy), részt vehessen valamilyen sorsolásban és választhasson képzést, amelynek a költségét a minisztérium finanszírozza

5) Képzésszervezők és felnőttoktatók képzése (továbbképzése) intézményes formáinak kialakítása – Mit tanítunk, kiknek és kikkel?

Új szemlélet alapján kell megközelítenünk a felnőttkori tanulás kérdéskörét, amely már nem a mennyiségi paramétereken alapul. Nemcsak a rendszer bővítésén van a hangsúly, hanem a hatékonyságon, a hozadék növelésén. Nem az a lényeg, hogy hány főt vonunk képzésbe, hanem hogy kiket és milyen hatásokkal. Ezt az állítást indokolja az is, hogy miközben a társadalom iskolázottsági mutatói folyamatosan nőnek, a javulás nem tükröződik a társadalmi-gazdasági fejlettségben. Ezért a jövőben a felnőttképzés fejlesztését a tanítási tartalmak relációjában ajánlatos megragadni, mert a tartalom kérdése jelenti az igazi problémát.

Az eredményesség másik meghatározó tényezője, hogy kik tanítanak, milyen szakmai, módszertani, emberi felkészültséggel. *A felnőttképzésben dolgozók szakmai felkészültsége és fejlődése döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét. Intézményes képzési formát kell biztosítani* a képzésszervezők és a felnőttoktatók andragógiai szemléletének kialakítása, módszertani kultúrájának emelése érdekében, hogy képesek legyenek motiválni és bevonni a nem tanuló tömegeket, irányítani és támogatni a tanulásba már bevonható felnőtt tanulók önirányító, önszervező tanulását. A képzők számára különösen fontos a hátrányos helyzetű, köztük a cigány kisebbség és fogyatékossgal élő emberek képzéséhez szükséges speciális ismeretek, készségek és képességek elsajátítása.

6) Mérés és értékelés standardjainak kidolgozása

Kíváncsi vagyok az egyes rendszerelemek mérhetősége és értékelése, a folyamatok nyomon követése. Ehhez standardokat kell meghatározni, amelyekhez mérést lehet hozzárendelni. Az eredményesség és hatékonyság szempontjából fontos a megfele-

lő monitoring. Olyan indikátorrendszer kidolgozása és elfogadtatása, amely minősíti a képző cégeket. Egyfajta output minősítési rendszer kialakítása lenne célravezető. A felnőttképzési elemzéseket célszerű különválasztani piaci képzések, illetve vállalati megrendelésen, vagy állami megrendelésen (támogatáson) alapuló képzések szerint. A monitoringrendszer megteremtheti, hogy a felnőttképzés átlátható, rugalmas, mérhető és tervezhető legyen.

7) A nemformális tanulás útján szerzett – jogszerűen nem dokumentált – tudás, szakmai képzettség elismerési rendszerének kidolgozása, az ún. kompetenciakártya-rendszer bevezetésének mérlegelése

Jelenleg nem érvényesül a felnőttképzésben az a logika, miszerint a képzésnek igazodnia kell a felnőttek előzetes tudásához. Pedig a már megszerzett tudás felmérése és beszámítása a későbbi tanulási folyamatba az egyén szempontjából segíti a képzéshez való hozzáférést, az egyéni tanulási utak kialakítását, növeli az önbizalmat, második esélyt teremt. Gazdasági szempontból gyorsíthatja a foglalkoztatás növelését és hozzájárul a pénzügyi források hatékonyabb hasznosulásához. A TÁMOP-ban elindult az előzetes tudás validációjának kidolgozása a közoktatás és felsőoktatás terén, de a munka világában vagy a felnőttképzésben alkalmazható módszerek kidolgozása nem jelenik meg a programokban.

Álláspontom szerint csak a formális végzettség számbavétele és elemzése nem jó mérőeszköz, mert a megszerzett képességek elavulhatnak, eltűnhetnek. Ha a felnőtt megszerzi a formális végzettséget és a mögötte lévő tudást, de nem használja a megszerzett képességeit, akkor azok leépülnek. A gazdálkodó szervezeteknek is alapvető érdekük, hogy a nem formális és az informális tanulás hivatalos elismeretetésére irányuló törekvéseket erősítsék.

Erősíteni kell a munkatapasztalathoz és a munkavégzéshez köthető előzetes tudás, a nem formális tanulás során szerzett kompetenciák elismerésére szolgáló mechanizmusok rendszerét, hiszen nem formális környezetben is (akár önkéntes munka során) fejlődhetnek folyamatosan a képességek. Nemcsak a beszámítás céljából fontos a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények felmérése, hanem azért is, mert ezáltal „szembesíteni” tudjuk a felnőttet, hogy sokkal többet tud és sokkal többre képes, mint azt saját magáról gondolta volna. Ennek jelzetős motivációs hatása van. Létre lehet hozni tehát a felnőttképzési szolgáltatások és az előzetes tudás és kompetenciák mérésének és beszámításának intézményesült eljárásait, és ehhez érdemes módszertani segítséget nyújtani a felnőttképzési intézmények számára.

8.) Távköztetésben oktatható képzési programok kidolgozása

Az egyén alapvető érdeke, hogy a legkisebb befektetéssel a legnagyobb hasznot legyen képes realizálni. Hogy ez megvalósulhasson, hogy többen, eredményesebben

és hatékonyabban vegyenek részt felnőttképzésben, növelni kell ennek a hasznát. Ezeknek a hasznoknak az elérésére az ember a legkisebb befektetéssel törekszik, ez pedig azt jelenti, hogy valami módon olcsóbbá és időben rövidebbé kellene tenni a képzéseket. Ennek a célnak a megvalósításához ki kell használni a távoktatás adta lehetőségeket és előnyöket. Érdemes lenne távoktatásos tananyagokat kidolgozni/kidolgoztatni és azt mindenki számára hozzáférhetővé tenni. Így a tanulás sok embernek hozzáférhető és olcsó lenne. A tananyag elsajátítása után a felnőtt független vizsgaközpontban tehetne vizsgát tenni, ahol bizonyítványt, tanúsítványt kapna a tudása elismeréseképpen.

Összefoglalás

Az új (2011. évi) oktatási törvénycsomag ellentétes az elmúlt 20 év oktatáspolitikájával. A korábbi oktatáspolitikai törekvéseknek – ahogyan azt az első két fejezetben részletesebben ismertettem – az volt a célja, hogy későbbre tolódjon a pályaválasztási kényszer, minél tovább maradjanak a fiatalok az iskolarendszerben, minél többen szerezzenek érettségit az adott korosztályon belül, a szakképzésben váljon el egymástól az általános műveltséget megalapozó képzés és a szakképzés, az oktatás és képzés a kompetenciafejlesztés irányába fejlődjön.

A jelenlegi változások hatása még nem mérhető, de a következmények beláthatóak. A tankötelezettségi kor csökkentésével nőni fog a korai iskolaelhagyók aránya. A tankötelezettségi kor után egyetlen középiskola sem köteles felvenni a fiataalt, sőt a „problémás” gyermekek tanulói jogviszonyát, akár év közben is megszüntetheti az iskola, ha a tanuló betöltötte a 16. életévét. Akik befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, de a szakiskolába történő felvételhez szükséges szintet sem érték el, a köznevelési Hídprogramban teljesíthetik tankötelezettségüket. Ebben a képzési formában a tanuló legfeljebb rész-szakképesítést szerezhet. A kormányzati kommunikáció alapján úgy tűnik az 50-30-20 az optimális középiskolai beiskolázási arány. Azaz a tanulók 50%-a szakiskolában, 30%-a szakközépiskolában, 20%-a gimnáziumban fog tanulni a jövőben. A hároméves szakiskolai képzés azonban nem fejleszti azokat a kompetenciákat, amelyek a tudás megújításához, a pályamódosításhoz, az egész életen át tartó tanuláshoz szükségesek. Szakiskolai végzettséggel jogilag két tanév alatt szerezhető érettségi bizonyítvány. Gyakorlatilag erre minimális az esély. A szakközépiskolában már a 9. osztálytól kezdődően folyik szakmai képzés és a tanulmányok befejezéseként szakmai érettségit igazoló bizonyítványt kapnak a tanulók. A felsőoktatási felvételi rendszer átalakításával és az államilag finanszírozott helyek radikális csökkentésével a kormányzat határozza meg, hogy kik és milyen feltételekkel juthatnak felsőfokú végzettséghez. A 2013. évi felnőttképzési törvénnyel a felnőttképzés, mint az egész életen át tartó tanulás egysége megszűnt. Ha valaki a saját pénzén tanul, az államot nem érdekli, nem tesz mellé állami szabályozást. Pedig az előzőekben leírt köz- és felsőoktatási változások miatt az emberek jelentős részének a felnőttképzés teremt esélyt a munkához és az élethez.

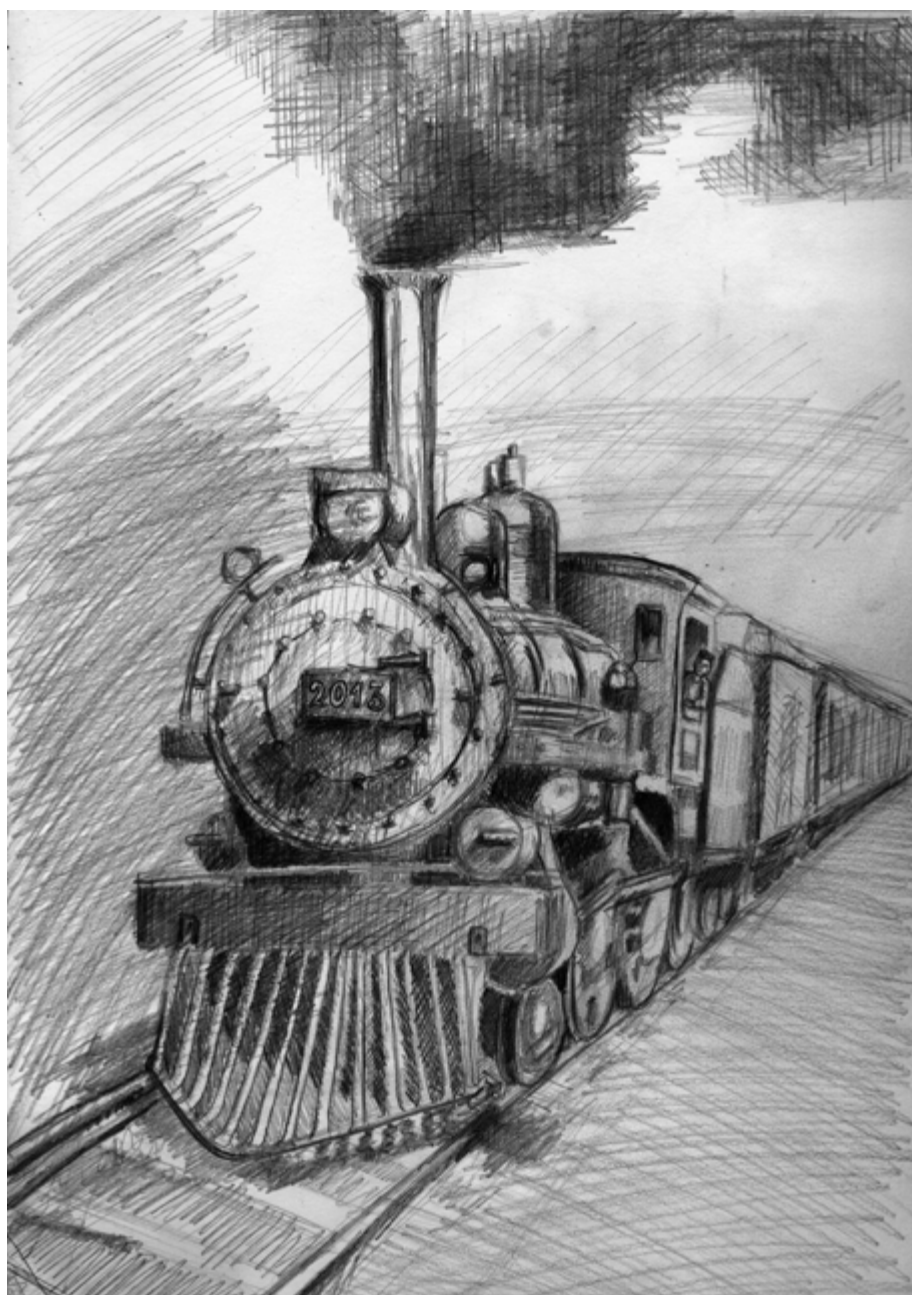
Jelenleg folyik a minisztériumokban a 2014–2020-as ciklusra vonatkozó tervezési programok kidolgozása. A jövő szempontjából meghatározó lesz, hogy a 2014–2020 közötti európai uniós fejlesztési források felhasználására irányuló programozási dokumentumok (operatív programok) milyen oktatási, képzési, ezen belül milyen felnőttképzési prioritásokat határoznak meg, illetve hogy a készülő új lifelong learning stratégiában milyen szerepet kap a felnőttképzés.

Az Állami Számvevőszék által készített felnőttképzési vonatkozású jelentésekben feltárt rendszerhibákat komolyan kell venni és mielőbb orvosolni. Ezért – és a fentebb leírt érvek miatt – semmiképpen *nem javaslom koncepció és tervezés nélküli felnőttképzési célú projektek kidolgozását és indítását.*

Magyarország nemcsak a tanulási aktivitás tekintetében áll az európai országok között az utolsó helyen, hanem a tanulás hasznosulásának a megítélése tekintetében is. Ezért a gyors döntés, az improvizálás helyett célszerű megfontoltan cselekedni. Sokkal nagyobb szakmai és társadalmi elismerést illetve támogatást (és ezzel könnyebb megvalósítást) jelentene a szakminisztérium számára is, ha

- A) elkészülne, egy átfogó, széles szakmai konszenzuson nyugvó, nagy társadalmi felhajtó erővel rendelkező *felnőttképzési stratégia/koncepció* (a tervezés a siker kulcsa) amely folyamatosságot, kiszámíthatóságot biztosít. Ehhez érdemes számba venni, átgondolni, aktualizálni a 2005-ben elkészült Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az egész életen át tartó tanulásról c. dokumentum prioritásait is. Megfontolandó, hogy a stratégiában kapjon helyet az előzőekben felvázolt 8 fejlesztési irány, fejlesztési cél. Átgondolásra érdemes továbbá, hogy mi az állami feladat, és mi az, amit a magánszférától várhatunk el. Melyek azok az ösztönző eszközök, amelyek szinergikus hatásokat generálnak az oktatási folyamatokban az állami források és a magántőke együttes szerepének eredményeként? A magánszféra jelenlétének hatékonysága természetesen akkor érvényesül, ha valóban a forrásokat gyarapítja és nem csak az állami források elérése érdekében kapcsolódik a rendszerbe. Növekvő figyelmet érdemes a tanulás regionális dimenziója. De a nyugdíjkorhatár kitolódásával drámai módon felértékelődik az időskori tanulás jelentősége is.
- B) A tervezéshez szükséges beszerezni a megfelelő, időben rendelkezésre álló, megbízható forrásból származó információkat. Ehhez szükség van a felnőttképzési rendszer szereplőinek, működésének, hatásmechanizmusainak tényekre alapozott, teljeskörű *elemzésére*. Célszerű megismerni továbbá a rendszer működtetésében érdekelt szereplők motivációit, igényeit és *szövetségre lépni velük* (felnőtt tanuló, vállalatok, munkahelyek, képző intézmények, egyetemek stb.).
- C) Szükséges kidolgozni a felnőttkori tanulás, a felnőtt tanulói státus *népszerűsítésére* irányuló marketing stratégiát és sürgősen elindítani annak megvalósítását (a korábban a Promóciós szakpolitika kidolgozása – a felnőttkori tanulás népszerűsítése címmel leírtak megfontolásával).

Úgy gondolom, hogy a leírt gondolatok, cselekvések hozzájárulnak egy olyan nemzeti felnőtt tanulási stratégia kialakításához, amely kimotozítja a nemzetet a jelenlegi helyzetéből és elindítja az egyénnek és a társadalomnak is meglelégedésére szolgáló irányba. Mert a rendelkezésre álló pénzeket el lehet költeni, lehet rövid távú, látszateredményeket felmutatni, de a hatását tekintve fontosabb ha olyan célokat fogalmazunk meg, amelyek innovatívak, fejlesztő hatásúak, szemléletformálók, gondolkodásra serkentők, és amelyekkel a rendszer szereplői – beleérve a felnőtt tanulót is – maguk is azonosulni tudnak.



BEFEJEZÉS

Néha úgy érzem, hogy a világ, mint egy fokozatosan gyorsuló vonat robog előre, és a felnőttképzési szakemberek kapkodva igyekeznek állítgatni a váltókat. Közben nem hagy nyugodni a gondolat, hogy már régen az új síneket kellene lefektetnünk. Ezért is kellett áttekintenünk, hogy merre is tartunk valójában, milyen állomásokat érintettünk, és kik maradtak le a vonatról.

Az első két fejezetben, mint egy időutazásban vehettük szemügyre a gazdaságban és a felnőttképzésben végbement történeti eseményeket, és a változások egymást követő állomásain az alábbi tendenciákat azonosíthattuk.

A gazdasági szerkezetváltás következtében az 1990-es években radikálisan csökkent a foglalkoztatottság és megjelent a munkanélküliség, amely korábban ismeretlen volt Magyarországon. A munkaerő nemzetgazdasági ágak közötti átrendeződése azt eredményezte, hogy 2001-re a foglalkoztatottak 5,5%-a dolgozott a mezőgazdaságban (az 1990-es 15,5%-kal szemben), a szolgáltatásban dolgozók aránya pedig 61,6%-ra nőtt a tíz évvel korábbi 46,7%-ról. Átalakult a gazdasági szervezetek méretstruktúrája is, az 1990-es évek végén működő vállalkozások 95%-a mikrovállalkozás volt.

A harmadik évezred első évtizedében az 1990-es évek végére kialakult gazdasági struktúra stabilizálódott. A magyar gazdaság gerincét napjainkban is a mikro- és kisvállalkozások adják. A nagyvállalkozások csak 0,1%-ot képviselnek a gazdaság egészében, ugyanakkor ők adnak munkát az összes foglalkoztatott 26,5%-ának és ők adják az összes hozzáadott érték 45%-át. Nemzetgazdasági ágak szerint ma a foglalkoztatottak 65%-a a szolgáltató szektorban, 30%-a az iparban, 5%-a a mezőgazdaságban dolgozik.

A magyar munkaerőpiac karakterisztikus jellemzőjévé vált a rendkívül alacsony aktivitási és foglalkoztatási arány, amely egy átlagosnak minősíthető munkanélküliségi rátával párosul. A foglalkoztatottsági mutatók változatlanok voltak a 2000-es években, a 2008-as válság következtében azonban jelentősen romlottak, csak úgy, mint a munkanélküliségi adatok. 2010-től kezdődően a közfoglalkoztatás valamelyest enyhített a gondokon, de nem jelent tartós megoldást. Napjaink súlyos problémája a fiatalok növekvő munkanélkülisége, valamint a tartósan munkanélküliek és az inaktívak magas száma. A fennálló problémákat tovább súlyosbítja a megáldíthatatlannak látszó népességfogyás.

Az iskolában töltött idő növekedésével és a demográfiai csere következtében a társadalom iskolázottsága folyamatosan nő, ez a tudástöbblet azonban nem mutatkozik meg a gazdaság fejlettségében. Pedig az iskolai végzettség és a foglalkoztatottság között jelentős az összefüggés. A csak alapiskolai végzettséggel vagy azzal sem rendelkezők szinte esélytelenek a munkaerőpiacon. A munkanélküliség mértékét nem csak az iskolai végzettség befolyásolja, de épp az iskolai végzettség révén lehet más – lakóhelyi, életkori, etnikai stb. – hátrányokat kompenzálni. Ezért a munkaerőpiacon való tartós bennmaradás biztosítása a képzésbe való folyamatos bekapcsolódás. A felnőttképzés sokféle társadalmi funkciója közül ezért ez az egyik legfontosabb.

Az 1990–1995 közötti foglalkoztatási válságban a felnőttképzés fő szerepet a munkanélküliek képzésében kapott. Ebben az időszakban a felnőttképzést elsősorban a munkaerő-piaci képzésekkel azonosíthattuk, amelyek rendszerét az 1991. évi IV. foglalkoztatási törvény, az 1993. évi LXXVI. szakképzési törvény és a 6/96-os MüM-rendelet szabályozta.

1995 és 2000 között a gazdasági viszonyok alacsony foglalkoztatási ráta mellett stabilizálódtak, elindultak a szakképzés fejlesztési programok, a szakképző intézmények struktúraváltási folyamatai, a felnőttképzés intézményrendszere megerősödött, a felnőttképzés funkciói és kínálata bővült. 1997-ben sor került a felnőttképzési tevékenység szabályozására és az 1998-as kormányprogramban megjelent a felnőttképzési törvény előkészítésének igénye. Ekkor a magyar oktatási rendszerről való gondolkodásra már nagyon erősen hatottak az európai uniós oktatáspolitikai célkitűzések.

A 2001 végén megszületett első felnőttképzési törvény egy jól strukturált, a felnőttképzés irányítására, intézményrendszerére, tartalmi követelményeire és támogatási rendszerére összpontosító, az európai trendekhez jól illeszkedő szabályozás volt. A törvény nem csak a munkaerő-piaci képzésekre koncentrált, hatókörébe tartoztak a képzésben résztvevők kulturális, szociális fejlődése szempontjából eredményt hozó képzések is. Az alkalmazás szempontjából azonban lényeges, hogy alapvetően csak az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésre terjedt ki, csak arra vonatkozott. Az első felnőttképzési törvény hatályba lépése nem változtatta meg az addig kialakult intézményi struktúrát, de stabilizálta. A hárompólusú intézményrendszerben továbbra is 50% körüli aránnyal domináltak a gazdasági társaságok, a költségvetési szervek és a nonprofit szervezetek pedig körülbelül egyharmad-kétharmad arányban voltak jelen.

2001 után a felnőttképzési intézmények kétszintű működése alakult ki. Az intézményi működés első szintje a partnerségi vagy más néven nyilvántartási szint volt. A felnőttképzési intézmény és tevékenység nyilvántartásba vételének, később bejelentésének követelménye mindenki számára kötelező volt. A második, az úgynevezett minőség szintű működés az akkreditáció szintjét jelentette. Az akkreditáció önkéntes alapon működött. 2013 augusztusában a 10 125 nyilvántartott intézményből 1595 volt akkreditált.

A 2000-es évek során folyamatosan nőtt a felnőttképzési aktivitás, 2010-ben 650 ezer felnőtt vett részt valamilyen, a szakmai, általános vagy nyelvi kompetenciák fejlesztésére irányuló képzésben. A felnőttképzés iránti igény annak ellenére növekedett, hogy a fiatal korosztályok iskolarendszerben töltött képzési ideje meghosszabbodott és a fiatalok iskolázottsági szintje jelentősen növekedett az elmúlt 25 évben.

A 2002–2012 közötti évtized a felnőttképzés sikertörténeteként értékelhető. Kialakult a felnőttképzés jogi, irányítási, intézményi, finanszírozási feltételrendszere. Természetesen voltak töréspontok, de stabilizálódott és működött a felnőttképzési rendszer. A 2001. évi jogalkotói szándék előremutató és innovatív volt, igazodott a magyar gazdasági–társadalmi viszonyokhoz és az Európai Unióban legkorszerűbbnek tartott elveket követte.

Ugyanakkor a vizsgált negyedszázad során végig megfigyelhető, hogy mind a szakképzésben, mind a felnőttképzésben olyan eszközöket, módszereket vett át Magyarország elsősorban a nyugat-európai országoktól, amelyeket máshol egy magasabb foglalkoztatási szintnél alkalmaztak. A ma is alkalmazott eszközök, – például a munkaerőpiacra történő visszavezetési technikák, a munkanélküliségi juttatások időtartamának csökkentése, duális szakképzés – növekvő gazdaságban, magas foglalkoztatási ráta mellett működnek hatékonyan. Ezek az eszközök nálunk nem vagy csak kisebb hatásfokkal honosulnak meg.

A történeti utazás során megálltunk és elidőztünk 2010-ben, hogy (ön)vizsgálatot tartsunk. A gazdasági, jogi, irányítási szempontok után a felnőttképzési intézmények szemüvegén keresztül láthattuk a felnőttképzési rendszer működését. Bepillantást nyertünk az akkreditált intézmények mindennapjaiba, működési feltételeikbe, képzési kínálatukba, problémáikba, a felnőttképzési feltételrendszer változásaihoz történő alkalmazkodási stratégiáikba. A kutatás során az is egyértelművé vált, hogy a felnőttképzés rendkívül diverzifikált lett. Ez azt is jelenti, hogy már nem lehet ugyanazzal a tudással kiállni a felnőttek elé, mint korábban. A felnőttképzést működtető szakemberek száma, köre, előképzettsége rendkívül heterogén. A felnőttképzési szakemberképzés a 2000-es évek második felében felfutott, majd mára – politikai döntés eredményeképpen – elsorvadt. A felnőttoktatási szakma kodifikálása pedig mindeddig nem történt meg. Pedig a felnőttképzési rendszer nem működtethető eredményesen azok nélkül a szakemberek nélkül, akik (lásd 5. fejezet) saját szakmai identitásukról is vallanak. Az identitáskutatás eredményei körképet adnak a tudományos terület képviselőinek szkepsziséről, a gyakorló szakemberek fásultságáról és a kezdők lelkesedéséről. A felnőttképzési szakma nem tudott a klasszikus értelemben vett szakmává fejlődni és soha nem tudott proaktív lenni. Mindig az érdekek határozták meg, így nem a szakma építette ki a szabályozási pilléreket, hanem a szabályozás alkotta meg a szakmai pilléreket.

A Bolyai-ösztöndíj lehetőséget és keretet adott a kutatásaimhoz. A könyv megszületését személyes okok is motiválták. „A láthatatlan szakma” azért fontos nekem, mert lapjain először gyűjthettem csokorba mindazokat az adatokat, érveket, amelyek hivatásom, a felnőttképzés jelentősége mellett szólnak.

A könyv tudományos dokumentum igényű, tele a szükséges adatokkal és hivatkozásokkal, de számomra az az üzenet a lényeges, ami a statisztikák és a számok mögött van. A XXI. század kihívásaival szembenézni kénytelen ember sorsa. A tanuláshoz való hozzáférés nem kiváltság, hanem a szociális minimum része. A tanulás a demokrácia ügye is. Mindenkinék joga van tanulni. Most azoknak a jogát is megnyirbálják, akik szeretnének, akik akarnak tanulni. Ez azért nagyon veszélyes és problémás, mert így is sokan vannak, akik nem akarnak tanulni. Súlyos diagnózis, hogy a felnőtt társadalom 90%-a nem tanul, nem akar tanulni. Aki akar, annak pedig korlátozzák a lehetőségeit és a hozzáférését. Már önmagában is akadályozó tényező a szegénység és műveletlenség együttes jelenléte, a kilátástalan élethelyzetek, a területi diverzifikáltság. Ha ezeket az akadályokat még adminisztratív eszközökkel is növeljük, az beláthatatlan következményekkel jár(hat).

A tudás felvértezi az embert, a tudás hatalom. Közhely ez így olvasva, de ma is érvényes. A demokratikus berendezkedésű országokban mindenütt célkitűzésként jelenik meg az élethosszig tartó tanulás eszméje. Az Európai Unió jelentős összeggel igyekszik támogatni állampolgárai tanulását, hogy versenyképesek maradhassanak a globalizált munkaerő-piaci versenyben, hogy Európa és tagállamai képesek legyenek kilábalni a válságból, hogy polgárai szabadságukat gazdasági és szellemi értelemben is megőrizhessék.

A tanulást tehát azért tartom szükségesnek, mert hiszem, hogy ez vezet el egy szabadabb, demokratikusabb, egészségesebb, gazdagabb, mindent összevetve boldogabb magyar társadalom felépítéséhez. A tanulás azonban nem fejeződik be az iskolapad elhagyásával. Új technológiák, új szakmák serege születik évről évre, egyre gyorsuló ütemben, amely változások szinte naponta, új élethelyzetek kialakulásához vezetnek. A felnőttképzésre hárul a feladat, hogy ezekre felkészítse a munkaképes, dolgozni akaró embereket. Miközben mindez egyre nyilvánvalóbb, és a tudás hiánya egyre inkább megmutatkozik a hazai foglalkoztatási és kereseti viszonyokban, addig a hazai felnőttképzésnek gyakran a létjogosultságát megkérdőjelező közszereplők korlátolt nyilatkozataival kell küzdenie. Ezért a felnőttképzésnek most még nagyobb a felelőssége, mint korábban bármikor! Felelősségünk, hogy gondolkodni tanítsunk! Hogy megláttassuk az emberekkel, hogy többre és jobbra képesek! Hogy megértessük a társadalommal, hogy a tudás esélyt teremt és megszünteti a nyomort, a szegénységet, a kiszolgáltatottságot, a zsarnokságot. Felelősségünk, hogy valóra váltsuk a Durkói-életmű¹ üzenetét és „ablakot nyissunk a világra”.

1 Durkó Mátyás az andragógia hazai megteremtője

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. A felnőtt tanulás és oktatás fejlődése és helyzete. Magyarország nemzeti jelentése (2008). Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
2. Állami Számvevőszék (2010): 1035 sz. jelentés a felnőttképzés feltételrendszerének, eredményességének, a gazdaság munkaerőigénye kielégítésében betöltött szerepének ellenőrzéséről. Budapest, Állami Számvevőszék
3. Állami Számvevőszék (2012): Jelentés a szakképzési hozzájárulás felhasználása célszerűségének ellenőrzéséről. Budapest, Állami Számvevőszék
4. ALPINE (2008): Adult Learning Professions in Europe. Final Report. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf (2012. 10. 12.)
5. ANDOR Mihály–LISKÓ Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. <http://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.doc> (2012. 02. 01.)
6. BAJOMI Iván (2002): Az iskolán kívül elsajátított készségek és tudások elismertetése Franciaországban. Új Pedagógiai Szemle, novemberi szám, 115–121. p.
7. BAJUSZ Klára–FILÓ Csilla–NÉMETH Balázs (2004.) A magyar felnőttoktatás története a XX. század közepéig. Pécs, PTE-FEEFI
8. BAJUSZ Klára (2006): A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. Tudásmenedzsment, 3. szám, 32–37. p.
9. BAKACSI Gyula et al. (1999): Stratégiai emberi erőforrás-menedzsment. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
10. BALÁZS Éva–MÁRTONFI György (2011): Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete In.: Jelentés a magyar közoktatásról 2010, Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
11. BÁLINT Julianna (2007): Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára. Budapest, Verlag Dashöfer Szakkönyvkiadó Kft.
12. BANCÓK József–KISS Ibolya (2006): A felnőttképzési támogatási rendszer elemzése, különös tekintettel a normatív támogatásokra, javaslat a rendszer korszerűsítésére. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
13. BASEL Péter–ESZIK Zoltán (szerk.) (2001.): A felnőttoktatás kutatása. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség – Oktatókutatató Intézet
14. BEDE Nóra–BOTH Éva (én.): Kutatási terv a szakszolgálatoknál dolgozó segítő szakemberek körében történő vizsgálathoz. http://www.tegyesz.hu/file/Modszertani_tegyesz/Kutatasok/segitok_segitese/segitok_segitese_kutatas.pdf (2012. 12. 20.)
15. BENEDEK András–SZÉP Zsófia (2006): Közvetett finanszírozási technikák a felnőttképzésben. Nemzetközi kitekintés és a hazai adaptáció lehetőségei, ajánlások a jogi-pénzügyi szabályozásra. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

16. BENEDEK András (1997): Vesztesekből nyertesek? In: *Educatio*, 1. szám, 26–37. p.
17. BENEDEK András (2003): Változó szakképzés. Budapest, Okker Kiadó.
18. BENEDEK András (2005): Ecce homo... Ilyen a felnőttképzés? In: *Felnőttképzés*, 1. szám, 13–14. p.
19. BENEDEK András–CSOMA Gyula–HARANGI László (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház
20. BERDE Éva–PETRÓ Katalin (1999): Érettségizettek a munkaerőpiacon – foglalkoztatottság, képzettség, kereset. *Szakképzési Szemle*, 2. szám
21. BERTALAN Tamás–MATOLCSI Zsigmond–SZÁNTÓ Zoltán (2006): *Intézmény-akkreditációs követelmények és minősítésük*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
22. BUISKOOL, Bert-Jan–SIMON, Broek–LAKERVELD, J. A. van–ZARIFIS, George K.–OSBORNE, Michael (2010): *Key competences for adult learning professionals*. Final Report. Zoetermeer, The Netherlands, Research voor Beleid
23. CHOMSKY, A. Noam (1957, 2003): *Mondattani szerkezete. Nyelv és elme*. Budapest, Osiris Kiadó.
24. CHOMSKY, A. Noam (2004): A biolingvisztika és az emberi minőség. Előadás a Magyar Tudományos Akadémián, 2004. május. 17. *Magyar Tudomány*, 2004. november. Fordította: Siptár Péter. <http://www.nytud.hu/chomsky/eloadas.html>; (2005. 03. 14.)
25. COUNCIL (2003): COUNCIL CONCLUSIONS of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks) (2003/C 134/02) <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/Benchmarks.pdf> (2013. 05.04.)
26. COUNCIL (2011): COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (2011/C 191/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:EN:PDF> (2013. 05. 04.)
27. Council of the European Union (2011): Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (2011/C 372/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF> (2013. 03. 21.)
28. CSAPÓ Benő (2002): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése. Az Országos Köznevelési Intézet Szakmai Konferenciája*, 72–74. p.
29. CSAPÓ Benő (2004): *Tudás és iskola*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
30. CSERNÉ ADERMANN Gizella (2001): Konfliktusok a felnőttoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 1. szám, 28–40. p.
31. CSERNÉ ADERMANN Gizella (2006): Új szak a képzési palettán: andragógia. *Tudásmenedzsment*, 3. szám, 5–14. p.
32. CSERNÉ ADERMANN Gizella (2010): Felnőttoktató, andragógus, andragógus tanár? *Felnőttképzési Szemle*, 1. szám, 59–70. p.
33. CSOMA Gyula (1992): A dolgozók iskoláinak átalakítása, avagy paradigmaváltás az iskolai felnőttoktatásban. In: Koltai Dénes (szerk.) (1992): *Felnőttképzés az ezredforduló változó világában*. Pécs, JPTE, 32–38. p.

34. CSOMA Gyula (2003): Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és andragógusok munkájában. PTE FEEFI, Pécs.
35. DOMBI Alice (1999): Tanári minta – mintatanár. Gyula, APC Stúdió
36. DURKÓ Máttyás (1992): A szabadművelődés korszaka Debrecenben. In: Rubovszky Kálmán–Soós Pál (szerk.) (1992): Tanulmányok a művelődéstudományok köréből III. Debrecen, KLTE, 9–28. p.
37. DURKÓ Máttyás (1999): Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai. Magyar Művészeti Intézet, Budapest.
38. Európai Bizottság (2008): A Bizottság 800/2008/EK rendelete a Szerződés 87. és 88. cikke alkalmazásában a támogatások bizonyos fajtáinak a közös piaccal összeegyeztethetőknek nyilvánításáról. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:214:0003:0047:hu:PDF> (2013. 03. 23.)
39. Európai Községek Bizottsága (2001): Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása. Brüsszel. Európa Községek Bizottsága
40. Európai Unió Tanácsa (2011): Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról (2011/C 372/01). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:HU:PDF> (2013. 01. 23.)
41. European Commission (1993): Growth, Competitiveness, Employment – The Challenges and Ways Forward into the 21st Century (White Paper). Brussels, European Commission
42. European Commission (1996): White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society. http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf (2012. 01. 20.)
43. European Commission (2000): Memorandum on Lifelong Learning (2000): Brussels, European Commission
44. European Commission (2001): The concrete future objectives of education systems. Brussels, European Commission
45. European Commission (2010): EUROPE 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, European Commission
46. European Commission (2012): Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg, European Commission. http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf (2013. 02. 10.)
47. European Commission (2012a): Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Strasbourg, European Commission http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf (2013. 02. 10.)
48. European Commission (2012b): Youth unemployment. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-938_en.htm (2013. 04. 10.)
49. European Commission (2012c): Commission Staff Working Document. Rethinking Education: Country Analysis Part I. http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw377_en.pdf (2013. 02. 10.)

50. European Commission (2007): Action Plan on Adult learning – It is always a good time to learn. http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf (2012. 11. 20.)
51. European Communities (1997): Treaty of Amsterdam amending the treaty on European Union the treaties establishing the European Communities and related acts October 2, 1997. Amsterdam, European Communities <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html> (2011. 12. 20.)
52. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2012): NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
53. EUROSTAT (2011): Early leavers from education and training by gender. Percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsisc060> (2012. 09. 10.)
54. EUROSTAT (2012): Population aged 25 to 64 participation in education and training. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Lifelong_learning_2006_and_2011_\(1\)_\(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training\).png&filetimestamp=20121001105931](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Lifelong_learning_2006_and_2011_(1)_(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training).png&filetimestamp=20121001105931) (2013. 04. 10.)
55. EUROSTAT (2013): Employment rate in EU. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdec420&plugin=1> (2013. 04. 10.)
56. EUROSTAT (2013a): Unemployment rate in EU. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdec450&plugin=1> (2013. 04. 10.)
57. EUROSTAT (2013b): Persons employed part-time in EU. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00159&plugin=1> (2013. 04. 10.)
58. EUROSTAT (2013c): Jobless households – children Share of persons aged 0-17 who are living in households where no-one works. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00181&plugin=1> (2013. 04. 10.)
59. EUROSTAT (2013d): Employment rate by highest level of education attained. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tsdec430&language=en> (2013. 04. 10.)
60. EUROSTAT (2013e): Unemployment rate by highest level of education attained. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?wai=true&dataset=lfsa_urgaed (2013. 04. 10.)
61. EUROSTAT (2013f): Regional gross domestic product (PPS per inhabitant in % of the EU27 average) by NUTS 2 regions. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tgs00006&plugin=1> (2013. 04. 10.)
62. EUROSTAT (2013g): EUROPE 2020 target: Tertiary education attainment. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf (2013. 05. 14.)

63. FALUS Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest, Osiris Kiadó, 213–234. p.
64. FARKAS Éva–FARKAS Erika–HANGYA Dóra–KOVÁCS Anett–KULCSÁR Nárcisz–LESZKÓ Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői. Szeged, SZTE JGYPK FI.
65. FARKAS Éva (2007): Rendszerváltás a szakképzésben. A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után, különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzőire a képzést végző intézmények aspektusából. PhD értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
66. FARKAS Éva (2010): A felnőttoktatók képzésének európai trendjei. In: Kozma Tamás–Perjés István (szerk.) (2010): Új kutatások a neveléstudományokban 2009. Többnyelvűség és multikulturalitás. Budapest, Aula Kiadó. 268–282. p.
67. FARKAS Éva (2011): A felnőttoktatók képzése Magyarországon. In: Henczi Lajos (szerk.): A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. Budapest, Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft. II/31. fejezet 1–18. p.
68. FARKAS Éva (2012): Andragógus identitás. In: Juhász Erika–Chrappán Magdolna (szerk.) (2012): Tanulás és művelődés. Debrecen, Debreceni Egyetem. 254–259. p.
69. FARKAS Józsefné–KOLOSYNÉ BENE Krisztina–KRÉMÓ Anita (szerk.) (2005): Oktatás és képzés 2010 konferencia az Európai Unió oktatási és képzési munkaprogramjának magyarországi megvalósításáról. Budapest, 2004. október 22.–november 8., Budapest, Oktatási Minisztérium EU Koordinációs és Tervezési Főcsoportja
70. FEHÉRVÁRI Anikó–GYÖRGYI Zoltán (2000): A gazdasági vállalkozások és az iskola-rendszerű szakképzés. Szakképzési Szemle, 2. szám, 141–180. p.
71. FEHÉRVÁRI Anikó–KOCIS Mihály (szerk.) (2009): Felsőfokú? Szakképzés? Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
72. FEHÉRVÁRI Anikó–LISKÓ Ilona (1998): A szakmai gyakorlati képzés átalakulása. Kutatási zárótanulmány. Budapest, Oktatókutató Intézet.
73. FEHÉRVÁRI Anikó (2001): A gazdasági kamarák szerepe a szakképzésben, 1998–2001 OTKA kutatás
74. FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Budapest, Akadémiai Kiadó.
75. FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2002a): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében. Iskola-kultúra, 9. szám, 29–42. p.
76. FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2003): Az első hazai andragógiai Delfi-kutatás eredményeiből. Magyar Pedagógia 3. szám, 339–370. p.
77. FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2009): A felnőttoktatás és -képzés tudománya (andragógia) és a pedagógia különbségeiről, In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek ta-

- nításának–tanulásának elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 2009. 268–276. p.
78. FELKAI László (é. n.): A felnőttoktatás története Magyarországon. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-02-Felkai-felnottoktatasi> (2013. 07. 10.)
79. FELKAI László (2002): Szervezeti és tartalmi jellegű változások az ezeréves magyar iskolában. In: Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban. Budapest, OPKM, 726. p.
80. Felsőoktatási pedagógiai-andragógia kutatási jelentés (2011): Budapest, Oktatókutatási és fejlesztő Intézet
81. Felvi (2013): Felvi.hu Jelentkezők és felvettek száma – statisztika. http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=1 (2013. 07. 30.)
82. FIBS – DIE (2012): Developing the adult learning sector. Lot 2: Financing the adult learning sector. (Workshop background document). Berlin, FIBS-DIE
83. FMM-ESZCSM-OM-PM (2003): A foglalkoztatáspolitikai közös értékelés 2. követő jelentése a magyar foglalkoztatáspolitikai közélet prioritásainak 2002. május és 2003. április közötti megvalósításáról. Budapest, FMM-ESZCSM-OM-PM.
84. FORRAY Katalin–HÍVES Tamás (2003): A leszakadás regionális dimenziói. Budapest, Oktatókutatási Intézet, 40–48. p.
85. FÓTI János–LAKATOS Miklós (2005): Foglalkoztatottság és munkanélküliség. 2. kötet: A foglalkoztatottak főbb jellemzői. Budapest, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány. http://konyvtar.ksh.hu/inc/kiadvany_ksh/OFA/ofa2/main.html (2012. 02. 12.)
86. FREY Mária (2002): A munkaerőpiaci politika jogszabályi és intézményi környezetének piacgazdasági fejlődéstörténete. www.econ.core.hu/doc/mt/2002/hun/frey.pdf (2012. 03. 20.)
87. FREY Mária (é.n.) Nők és férfiak a munkaerőpiacon. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a497.pdf> (2012. 03. 10.)
88. HALÁSZ Gábor (2003): A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja. [www.oki.hu/halaszk/download%5CEducatio%20-%20OMC%20\(jav\).htm](http://www.oki.hu/halaszk/download%5CEducatio%20-%20OMC%20(jav).htm); 4. p. 2006. 02. 13.
89. HALÁSZ Gábor (2004): Tanulás és európai integráció. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Budapest, Országos Közoktatási Intézet
90. HALÁSZ Gábor (2005): A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban. [http://halaszg.ofi.hu/download/Leonardo%20pedag%F3gus%20-%20\(teljes\).htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Leonardo%20pedag%F3gus%20-%20(teljes).htm) (2012. 01. 13.)
91. HARANGI László–HERIBERT Hinzen–SZ. TÓTH János (szerk.) (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.
92. HARANGI László (1998): Beszámoló az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciájáról Új pedagógiai Szemle, 1. szám
93. HASAN, Abrar (1996): Lifelong Learning. In: A.C. Tuijnman (ed.): The International Encyclopedia of Adult Education and Training. Great Britain, Pergamon, 33–40. p.

94. HENCZI Lajos (2005): Felnőttképzés-menedzsment. Elmélet és gyakorlat: az intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve. Budapest, Perfekt Kiadó
95. HENCZI Lajos (2008): A felnőttképzési tevékenységet folytató oktatók feladat- és tulajdonságprofiljának kompetenciaorientált kidolgozása. PhD-értekezés. Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
96. HRUBOS Ildikó–POLÓNYI István (2000): Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés helye és szerepe az oktatási rendszerben. Kutatási zárójelentés. http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_reszletes.php?id=14. (2012. 03. 10.)
97. HRUBOS Ildikó (2002): Az ismeretlen szakképzés. Budapest, Új Mandátum Kiadó. http://www.onyf.hu/index.php?module=news&root=ONYF&module=news&fname=onyf_left_menu_statisztika_allomany&root=ONYF&page=1&perpage=10 (2012. 03. 20.)
98. HUNTER, M. (1976): Teacher Competency: Problem, Theory, and Practice. Theory into Practice, Vol. 15, No. 2, The Early and Middle Childhood Years of Schooling, (apr.), 162–171. p.
99. JÄÄGER, JT. – Irons, J. (szerk.) (2006): AGADE Towards becoming a good adult educator – Recourse book. <http://www.folkbildning.net/agade/> (2012. 09. 12.)
100. JAKAB Tamás (2004): Megújuló szervezet, érdemibb tevékenység. Újjáalakult a Felnőttképzési Akkreditáló Testület. Felnőttképzés, 2. szám, 59. p.
101. JÁNOSSY Ferenc (1966): A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
102. JØRGEN Mortensen (2007): Educational transition in Europe. Research Note. European Commission.
103. JUHÁSZ Erika (2010): A hazai felnőttképzés kialakulásának fejlődése és főbb állomásai II. In.: Henczi Lajos (szerk.) (2010): A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. II/21 (2) Budapest, Raabe Kiadó. 1–18. p.
104. KÁLLAY László–KŐHEGYI Kálmán–KISSNÉ Kovács Eszter–MASZLAG Ludmilla (2000): A kis- és középvállalkozások helyzete 2000. Éves jelentés. Budapest, Kisvállalkozás-fejlesztési Intézet.
105. KÁLMÁN Anikó (2005): Andragógiai módszertan. A felnőttoktatók kompetenciái. Budapest, Okker Kiadó
106. KARSAY Gábor (1999): A magyar gazdaság folyamatai 1990-98. www.omfb.hu/letolt/kutat/tep/karsai.pdf; 2011. 09. 10.
107. KIRCSI András (2010): Az iskolapadban van a csodafegyver. http://index.hu/gazdasag/magyar/2010/11/03/az_iskolapadban_van_a_csodafegyver/ (2012. 10. 20.)
108. Közép-dunántúli Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság (szerk.) (2004): Közép-dunántúli regionális szakképzés-fejlesztési stratégia. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.
109. Központi Statisztikai Hivatal (1994-2001): Magyar Statisztika Évkönyvek 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal

110. Központi Statisztikai Hivatal (2006): Vállalkozások demográfiája 1999-2003. Budapest, KSH [\(http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/valldemog/valldemog03\)](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/valldemog/valldemog03). (2012. 01. 20.)
111. Központi Statisztikai Hivatal (2011): A regisztrált vállalkozások számának alakulása gazdálkodási formánként http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qvd001c.html (2012. 01. 20.)
112. Központi Statisztikai Hivatal (2012): Az iskolarendszerű felnőttoktatásban résztvevők alap, közép és felsőfokú szinten 1990 és 2000 között http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsi001b.html (2012. 01. 20.)
113. Központi Statisztikai Hivatal (2012a): Vállalkozások demográfiája és struktúrája 2000-2011. http://www.ksh.hu/thm/1/indi1_2_4.html (2013. 04. 10.)
114. Központi Statisztikai Hivatal (2013): 2011. évi népszámlálás. Országos adatok. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal
115. Központi Statisztikai Hivatal (2013a): Magyarország 2012. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal
116. Központi Statisztikai Hivatal (2013b): A felsőfokú oktatásban való részvétel adatai. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html (2013. 05. 20.)
117. Központi Statisztikai Hivatal (2013c): A foglalkoztatottak száma nemzetgazdasági ágak szerint. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf005c.html (2013. 04. 10.)
118. Központi Statisztikai Hivatal (2013d): A 15-64 éves népesség gazdasági aktivitása. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf002.html (2013. 04. 10.)
119. Központi Statisztikai Hivatal (2013e): A munkanélküliek száma korcsoportok szerint, nemeként. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf010.html (2013. 04. 10.)
120. Központi Statisztikai Hivatal (2013f): A munkanélküliek száma a munkakeresés időtartama szerint, nemeként. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf011.html (2013. 04. 10.)
121. Központi Statisztikai Hivatal (2013g): A korhatár alatti rokkantsági nyugdíjasok főbb jellemzői, 2001-2011. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal
122. Központi Statisztikai Hivatal (2013h): A népesség korcsoport szerint. http://www.ksh.hu/docs/hun/xtabla/nepmozg/tablnep11_04.html (2013. 04. 10.)
123. Központi Statisztikai Hivatal (2013i): Népszámlálás 2011. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_sajto_20130328.pdf (2013. 04. 10.)
124. Központi Statisztikai Hivatal (2013j): Általános iskolai nevelés és oktatás. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi002a.html (2013. 04. 10.)
125. Központi Statisztikai Hivatal (2013k): Szakiskolai és speciális szakiskolai nevelés és oktatás. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi003.html (2013. 04. 10.)
126. Központi Statisztikai Hivatal (2013l): Gimnáziumi nevelés és oktatás. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi004.html (2013. 04. 10.)

127. Központi Statisztikai Hivatal (2013m): Szakközépiskolai nevelés és oktatás. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi005.html (2013. 04. 10.)
128. Központi Statisztikai Hivatal (2013n): Felsőfokú alap- és mesterképzés. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi008.html (2013. 07. 20.)
129. Központi Statisztikai Hivatal (2013o): Gyorstájékoztató a Központi Statisztikai Hivatal legfrissebb adataiból. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal
130. Központi Statisztikai Hivatal (2013p): Létminimum 2012. Statisztikai Tükör, 53. szám, 1–5. p.
131. Központi Statisztikai Hivatal (2013q): A népesség korcsoport és nemek szerint. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00
132. KRAICINÉ SZOKOLY Mária–T. Kiss Tamás (2004): Képzési és továbbképzési igények és lehetőségek a felnőttképzők körében. Budapest, NFI-tanulmány, kézirat
133. KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2003): Kísérlet a felnőttképzők kompetencia szótárának kidolgozására. Budapest, MTA II. Országos Pedagógia Konferencia, Konferenciátételek
134. KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2004): Felnőttképzési módszertár. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
135. KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2006): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Budapest, ELTE Eötvös
136. KRON, F. W. (1997): Pedagógia. Budapest, Osiris Kiadó
137. LANNERT Judit–Schmidt Andrea (2003): Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Budapest, Országos Közoktatási Intézet
138. LOBODA Zoltán (1999): Az oktatás és Európa. Módszertani lapok: könyvtárháználattan, 3. szám, 18–31. p.
139. MAGYAR Edit (2002): Kommunikációs kérdések a felnőttek tanítása szolgálatában. In: Mayer József (szerk.): Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
140. Magyar Köztársaság Kormánya (2005): Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról. Budapest, Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium
141. Magyar Köztársaság Kormánya (2005a): Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2013-ig. Budapest, Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium.
142. Magyar Köztársaság Kormánya (2011): Magyarország Nemzeti Reform Programja <http://www.kormany.hu/download/0/c3/30000/Nemzeti%20Reform%20Program.pdf> (2012. 09. 05.)
143. Magyarország Kormánya (2013): Magyarország 2013. évi Nemzeti Reform Programja. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2013_hungary_hu.pdf (2013. 06. 12.)
144. Magyar Rektori Konferencia (2013): Adatok és tények a magyar felsőoktatásról I. <http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2013/02/Fels%C5%91oktat%C3%A1s-elvon%C3%A1sok-2008-20131.pdf> (2013. 06. 10.)

145. MARÓTI Andor–RUBOVSKY Kálmán–SÁRI Mihály (szerk.) (1998): A magyar felnőttoktatás története. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája
146. MARÓTI Andor (1979): Szakmánk tekintélye (hozzászólás a Mit akar a népművelő? című vitához). Népművelés 11. 12–14. p.
147. MÁRTONFI György (2002.): Munka és tanulás integrációja. Probléma, megvalósítás, politika. Szakképzési Szemle, 2. szám, 154–168. p.
148. MÁRTONFI György (2003): Az iskolai rendszerű szakképzés átalakulása. In: Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
149. MÁTYUS Mihály–PIROS Márta–MESKÓNÉ TÓTH Ágota–VÁRADY László (2006): Minőségfejlesztés a felnőttképzésben. Budapest. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Felnőttképzési Fejlesztési és Támogatási Főosztály.
150. McKinsey&Company (2007): Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében? <http://www.tanarkepzo.hu/sites/default/files/McKinsey-jelentes-2007.pdf> (2012. 10. 21.)
151. MIHÁLYFI Márta (szerk.) (2011): Ajánlás négy tételben a közművelődést megújító törvénykezés elé http://www.nepfoiskola.hu/mntlap/archiv/2011_3/mntlap_2011_3.pdf (2012.10.24)
152. MOURSHED, Mona–CHIJIOKE, Chinezi–BARBER, Micheal (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. Mc Kinsey&Company http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf (2013. 01.10.)
153. Munkaügyi Minisztérium (1996): Fehér könyv az oktatásról. Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé. Európai Bizottság, Brüsszel, Budapest, Munkaügyi Minisztérium.
154. NÁDRÁNÉ TÓTH Borbála (2005): Önök kérdezték... Felnőttképzés, 1. szám, 63–65. p.
155. NAGY József (2000): XXI. század és nevelés. Budapest, Osiris Kiadó.
156. NAHALKA István (2008) Dobbantsunk konstruktívan? <http://fszk.hu/images/stories/08-11-14-Dobbantsunk-konstruktivan-eloadas-NI.pdf> (2013. 05. 06.)
157. Nemzetgazdasági Minisztérium (2012): Konceptió a felnőttképzés szabályozási rendszerének megváltoztatására (Vitaanyag a felnőttképzési tanévnyitó konferenciára) <http://www.afioe.hu/letoltesek/Konceptio%20felnottkepzesi%20tanevnyitora%2020120821.pdf> (2012. 10. 20.)
158. Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2009–2012): Oktatási évkönyv. Statisztikai tájékoztató 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012. Budapest, Nemzeti Erőforrás Minisztérium
159. Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2011): Oktatási évkönyv. Statisztikai tájékoztató 2010/11. Budapest, Nemzeti Erőforrás Minisztérium

160. Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (2013): Munkaerő-piaci helyzet alakulása a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat legfrissebb adatai alapján 2013. július. http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_afsz_stat_merop_2013 (2013. 08. 13.)
161. Nemzeti Szakképzési Intézet (2005): Útmutató a módszer-, társas és személyes kompetenciák meghatározásához. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet. Kézirat
162. Nemzeti Szakképzési Intézet (2006): Országos Képzési Jegyzékek adatbázisa. <https://www.nive.hu/start.php>.
163. Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák 2011-2020 (2011). Budapest, KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság.
164. NUISSL VON REIN, E. (szerk.) (2008): European Master in Adult Education – Study Adult Education in an International Context! Essen, University of Duisburg-Essen
165. OECD (1999): Toward Lifelong Learning in Hungary. Paris, OECD. OECD (2012): Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing. www.oecd.org/edu/eag2012 (2013. 07. 10.)
166. OECD (2010): The High Cost of Low Educational Performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/44417824.pdf> (2013. 06. 20.)
167. OECD (2013): Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) (2013. 07. 10.)
168. Oktatási és Kulturális Minisztérium (2000-2008): Statisztikai Tájékoztató Felsőoktatás 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium.
169. Oktatási Minisztérium (2003): Szakiskolai Fejlesztési Program. Budapest, Oktatási Minisztérium.
170. Oroszi Sándor (2005): Közgazdasági fogalomtár és angol-magyar szótár. Pécs, PTE FEEFL.
171. Országos Nyugdíjbiztosítási Főigazgatóság (é.n.): Nyugdíj vagy nyugdíjszerű ellátásban részesülők száma és a nyugdíjkifizetések összege
172. OSAP (1995-2001): A felnőttképzési intézmények és a felnőttképzésben résztvevők száma. OSAP 1665 Statisztikai Felület, Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság <https://statisztika.nive.hu/> (2012. 01. 20.)
173. OSAP (1998-2011): A felnőttképzésben résztvevők száma költségviselők szerint. OSAP 1665 Statisztikai Felület, Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság <https://statisztika.nive.hu/> (2012. 01. 20.)
174. OSAP (2012): A felnőttképzésben való részvétel adatai 2012-ben. A felnőttképzésben való részvétel adatai. OSAP 1665 Statisztikai Felület, Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság <https://statisztika.nive.hu/> (2013. 07. 20.)

175. OSAP (2013): A felnőttképzésben való részvétel adatai. OSAP 1665 Statisztikai Felület, Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság <https://statistika.nive.hu/> (2013. 07. 20.)
176. PARSONS, Talcott (1954): *Essays in Sociological Theory: The Professions and Social Structure*. Glencoe Illinois, The Free Press
177. POLÓNYI István–TÍMÁR János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
178. POLÓNYI István (2002): Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők. In: Hrubos Ildikó (szerk.) *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 17–39. p.
179. POLÓNYI István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó
180. POLÓNYI István (2004): *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
181. PORDÁNY Sarolta (2000): Civil szervezetek szerepvállalása a rendszerváltozás utáni magyar felnőttképzésben. In: Filla, W.–Gruber, E.–Hinzen, H.–Jug, J. (szerk.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 197–203. p.
182. PRZYBYLSKA, E. (főszerk.) (2006): *TEACH – Felnőttoktatók Képzése a Továbbképzésben és a Felsőoktatásban*. Turun, Uniwersytet Mikołaja Kopernika
183. PULAY Gyula (2010): A hazai felnőttképzési rendszer hatékonysága európai kitekintésben. *Munkaügyi Szemle*, 2. szám, 72–81. p.
184. PULAY Gyula (szerk.) (2009): *A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban*. Budapest, Állami Számvevőszék Kutató Intézet
185. PUSZTAI Ferenc (szerk.) (2009) *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Budapest, Akadémiai Kiadó
186. RADÁCSI Imre–BENEDEK Andrásné (2005): *A termelőiskolai program magyarországi adaptálása*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
187. SÁGI Matild–VARGA Júlia (2011): *Pedagógusok*. In.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
188. SCHULTZ, Th. W. (1983): *Beruházások az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó
189. SEDIVINÉ BALASSA Ildikó (2008): *A felsőfokú szakképzés tíz éve*. Budapest, AIFSZ Kollégium Egyesület.
190. SETÉNYI János (2009): *Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/pedagogusi-kompetenciak> (2013. 02. 10.)
191. SUM István (2002): A felnőttképzés minőségbiztosítása, különös tekintettel az intézményi akkreditációra. *Szakképzési Szemle*, 4. szám, 354–369. p.
192. SUM István (főszerk.) (2001): *Dacum kézikönyv*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.

193. SZ. MOLNÁR Anna (2005): A felnőttoktatási szakma kialakulásának kezdetei Magyarországon. In: Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulása. SZIE Humántudományi és Tanárképző Intézete, Gödöllő. 45–53. p.
194. SZ. MOLNÁR Anna (2009): A felnőttoktatók kommunikatív kompetenciái. In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 111–120. p.
195. SZABÓ Miklós (1998): A jogforrás. In: Szabó Miklós (szerk.): Bevezetés a jog- és államtudományokba. Miskolc, Bíbor Kiadó, 27–52. p.
196. Szakiskolai Kerettanterv (2013). http://kerettanterv.ofi.hu/kiegészites/k2_08_szakiskola/index_szakkozep_kieg.html
197. SZÉP Zsófia (2003): A szakképzés finanszírozásának forrásai a nemzetközi gyakorlatban és Magyarországon. <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=15666&articleID=25499&ctag=articlelist&iid=1> (2013. 02. 02.)
198. SZÉP Zsófia (szerk.) (1998): Szakképzés és gazdaság, 1997. Budapest, Oktatási Minisztérium
199. SZILÁGYI Antal (2003): A munka világa és a felnőttképzés. In: Heribert Hinzen–Horváthné B. Mária–Koltai Dénes–Németh Balázs (szerk.): Magyar–német együttműködés az európai partnerségben. Budapest–Pécs, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 97–105. p.
200. Szociális és Munkaügyi Minisztérium (2007): Nyilvántartott felnőttképzési intézmények. <https://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=12045> (2006. 06. 30.)
201. TAKÁCS-MIKLÓSI Márta (2011): Minőségirányítás és akkreditáció a felnőttképzésben. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
202. TÍMÁR János (1997): Munkaerő-kínálat és -kereslet 1995–2010. Magyar Felsőoktatás 4. szám, 8–12. p.
203. TÓTH Edit (2006): A terepgyakorlatok hatása a szakmai identitás alakulására a szociálpedagógus képzésben. Esély 1. 30–46. p.
204. ÜDVARDI-LAKOS Endre (2005): Paradigmaváltás a gyakorlatban I. A modularitás. Szakképzési Szemle, 4. szám, 345–379. p.
205. UNESCO (1997): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> (2012. 01. 20.)
206. VAJDÁNÉ HORVÁTH Piroska (2001) et. al.: A mezőgazdaság infokommunikációs eszközökkel történő támogatása. Budapest, Ipargazdasági Kutató és Tanácsadó Kft.
207. VÁRADI László– VÁRNAGY Péter (2001): Kultúra és képzés jogi szabályozása különös tekintettel a felnőttek oktatására-képzésére. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet

208. VARGA Júlia (1998): Oktatás-gazdaságtan. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány
209. VARGA Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. Közgazdasági Szemle, 7-8. 609-627. p.
210. VÁRINÉ Szilágyi Ibolya (1981): Fiatal értelmiségiek a pályán. Budapest, Akadémiai Kiadó
211. VÁRINÉ Szilágyi Ibolya (1986): Azonos foglalkozáson belüli pályattitűdök vélemény-szintű vizsgálata. In.: Hunyadi György (szerk.) (1986): Pszichológiai tanulmányok, XVI. Budapest, Akadémiai Kiadó, 503-540. p.
212. VIDÉKINÉ REMÉNYI Judit (2009): A felnőttoktató megváltozott szerepei. In.: Henczi Lajos (szerk.) (2009): Felnőttoktató. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 434-439. p.
213. VÍG Andrásné (szerk.) (2007): Foglalkoztatottság és kereseti arányok 1998-2005 Munkaügyi Adattár. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal
214. ZACHÁR László (1999): A munkaerő-piaci képzések elméleti és gyakorlati kérdései. Pécs, JPTE FEEFI
215. ZACHÁR László (2000): A felnőttképzési törvény megalkotásának folyamata és elvei. In: Szakképzési Szemle, 3. szám, 242-248. p.
216. ZACHÁR László (2003): A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. www.oki.hu/cikk.php?kod=fk-zachar-Fk.html (2012. 02. 01.)
217. ZRINSZKY László (1996): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Budapest, Okker Kiadó

Felhasznált jogszabályok

Törvények

1976. évi V. törvény a közművelődésről
1985. évi I. törvény az oktatásról
1988. évi XXIII. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a Szakképzési Alapról
1989. évi II. törvény az egyesülési jogról
1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról
1992. évi XXII. törvény a Munka Törvénykönyvéről
1992. évi XXIII. törvény a köztisztviselők jogállásáról
1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról
1993. évi XLVI. törvény a statisztikáról
1994. évi XVI. törvény a gazdasági kamarákról
1995. évi CXVII. törvény a személyi jövedelemadóról
1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

1996. évi LXXVII. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a szakképzés fejlesztésének támogatásáról
1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről
1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről
1999. évi CXXI. törvény a gazdasági kamarákról
1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
1999. évi XCV. törvény a kis- és középvállalkozásokról, fejlődésük támogatásáról
2001. évi LI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról
2003. évi CVI. törvény a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény módosításáról
2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról
2003. évi XXXVIII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról
2004. évi LX. törvény az egyes oktatási tárgyú, az oktatási jogok érvényesítésének elősegítését, valamint a felsőoktatási intézmény- és képzési rendszer fejlesztését szolgáló törvények módosításáról
2004. évi XXXIV. törvény a kis- és középvállalkozásokról, fejlődésük támogatásáról
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
2006. évi CXIV. törvény egyes szakképzési és felnőttképzési tárgyú törvények módosításáról
2009. évi LVI. törvény a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXL. törvény módosításáról
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról
2012. évi CCXV. törvény az egyes szakképzési és felnőttképzési tárgyú törvények módosításáról
2012. évi I. törvény a Munka Törvénykönyvéről
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
2013. évi CXXIX. törvény az oktatás szabályozására vonatkozó egyes törvények módosításáról

Kormányrendeletek

- 45/1997. (III. 12.) kormányrendelet az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről
- 22/2004. (II. 16.) kormányrendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól
- 133/2010. (VI. 22.) kormányrendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
- 150/2012. (VII. 6.) kormányrendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről

217/2012. (VIII. 9.) kormányrendelet az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól

Minisztériumi rendeletek

- 7/1993. (XII. 30.) MüM-rendelet az Országos Képzési Jegyzékről
- 10/1993. (XII. 30.) MüM-rendelet a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről
- 6/1996. (VII. 16.) MüM-rendelet a foglalkoztatást elősegítő támogatásokról, valamint a Munkaerőpiaci Alapból foglalkoztatási válsághelyzetek kezelésére nyújtható támogatásról
- 2/1997. (I. 22.) MüM-rendelet a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről
- 45/1999. (XII. 13.) OM-rendelet, a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről
- 26/2001. (VII. 27.) OM-rendelet a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről
- 27/2001. (VII. 27.) OM-rendelet az Országos Képzési Jegyzékről szóló 7/1993. (XII. 30.) MüM-rendelet módosításáról
- 48/2001. (XII. 29.) OM-rendelet a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól
- 8/2003. (VII. 4.) FMM-rendelet a Munkaerőpiaci Alap foglalkoztatási alaprész iskolarendszeren kívüli felnőttképzési célú keretének felhasználásáról
- 37/2003. (XII. 27.) OM-rendelet az Országos Képzési Jegyzékről
- 24/2004. (VI. 22.) FMM-rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól
- 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 2/2010. (II. 16.) SZMM-rendelet a felnőttképzési tevékenység megkezdésének és folytatásának részletes szabályairól szóló
- 3/2011. (II. 11.) KIM-rendelet a területi felzárkózási koordinációs központi és felnőttképzési feladatot ellátó regionális képző központok irányításáról, feladatairól
- 19/2011. (VI. 24.) KIM-rendelet A területi felzárkózási koordinációs központi és felnőttképzési feladatot ellátó regionális képző központok irányításáról, feladatairól szóló
- 3/2011. (II. 11.) KIM-rendelet módosításáról
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI-rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről
- 21/2013. (VI. 18.) NGM-rendelet a gyakorlati képzést végző gazdálkodó szervezetek saját munkavállalói részére szervezett képzés költségeinek a szakképzési hozzájárulás terhére történő elszámolásáról

Kormányhatározatok

- 2212/2005. (X. 13.) kormányhatározat az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról
- 1229/2012. (VII. 6.) kormányhatározat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) kormányhatározat módosításáról
- 1238/2012. (VII. 12.) kormányhatározat a TÁMOP 2.1.2-12/1-2012-0001 „Idegen nyelvi és informatikai kompetenciák fejlesztése” című kiemelt projekt támogatásának jóváhagyásáról és akciótervi nevesítéséről

1. SZÁMÚ MELLÉKLET

A 2006/2010-es és a 2012-es OKJ összehasonlítása

A 2006-ban életbe lépett OKJ szerkezetében és tartalmában is átalakult 2012-ben. A szakképzési kimeneteket vizsgálva azt látjuk, hogy a 2012-es OKJ-ban mintegy felére csökkent a szakképesítések száma. Ez szakképesítések összevonásával illetve a jegyzékből való kikerüléssel volt elérhető. Azok a szakképesítések, amelyekre az elmúlt mintegy négy évben nem mutatkozott munkaerő-piaci kereslet, kikerültek a 2012-es OKJ-ból.

A 2006/2010-es OKJ-ban szakmacsoportonként vannak rendezve a szakképesítések. A könnyebb kereshetőség indokával a 2012-es OKJ már betűrendben tartalmazza a szakképesítéseket. A rész-szakképesítések emiatt külön táblázatban szerepelnek, így viszont nem látható az, hogy melyik rész-szakképesítés melyik szakképesítéshez kapcsolódik.

Az egyik legszembetűnőbb változás, hogy az OKJ szakképesítéseinek azonosító száma 15 számjegyről 7 számjegyre csökkent. Az OKJ azonosító szám 1. oszlopának első két számjegye a szakképesítés szintjét jelöli és egyben iránymutatást ad, hogy milyen előképzettséggel kezdhető meg az adott szakképzés.

Mindkét OKJ 2. oszlopa a szakképesítés megnevezése, amelyhez öt felső index¹ tartozhat.

-
- 1 1: A szakképzés megkezdésének feltétele hatósági képzés és vizsga során megszerzett vezetői engedély (közúti jármű kategóriára), illetőleg gépkezelői jogosítvány (meghatározott géptípusra).
- 2: Művészeti szak: párhuzamos oktatás, a szakmai évfolyamok számozása megegyezik az általános műveltséget megalapozó, illetve az érettségire felkészítő ismereteket nyújtó évfolyamok számozásával. A 7. oszlopban az első évfolyamszám az érettségire épülő szakképző évfolyamok számát, a második évfolyamszám a párhuzamos oktatás évfolyamainak számát jelenti. Az adott szakképesítésnél az iskolarendszeren kívüli képzésre vonatkozó, a szakképesítés sajátosságait figyelembe vevő további feltételeket, illetve az egyéni felkészülés lehetőségét a szakmai és vizsgakövetelmény határozza meg.
- 3: Az adott szakképzés megkezdésének feltétele: középfokú (középszintű) szakmai képzettség vagy felsőfokú iskolai végzettség.
- 4: Azon szakképesítéseket jelöli, amelyekre ráépülnek a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara felelősségi körébe tartozó mester szakmák.
- 5: Azon szakképesítéseket jelöli, amelyekre ráépülnek a Magyar Agrárkamara felelősségi körébe tartozó mester szakmák.

A 2006/2010-es OKJ 3. oszlopában folytatódik a szakképesítés köre és azok azonosítói. A 2006/2010-es OKJ 4. oszlopában a szakmacsoport száma olvasható 1–21-ig. Az azonos technológiai műveletre épülő szakmák tartoznak egy szakmacsoportba.

Az új OKJ-ban a 3. oszlopban található a szakmacsoport száma. A 2006/2010-es OKJ-ban 21 szakmacsoport szerepel, a 2012-es OKJ-ban a szakmacsoportok köre kiegészült a közszolgálati szakmacsoporttal, illetve a vendéglátás-idegenforgalmi szakmacsoport neve vendéglátás-turisztika megnevezésre módosult.

A 2006/2010-es OKJ 5. oszlopában a jegyzékbe kerülés éve szerepel. Itt a legkorábbi időpont 1993, a legkésőbbi 2008 lehet. A jegyzékbe kerülés évét a 2012. évi OKJ nem tartalmazza.

A 2012-es OKJ 4. oszlopában egy új tartalmi elem szerepel, nevezetesen a szak-középiskolai ágazatok megjelölése a számok jelentésének megjelölésével.

I. Egészségügy	XX. Közlekedésépítő
II. Egészségügyi technika	XXI. Közlekedés
III. Szociális	XXII. Közlekedésgépész
IV. Pedagógia	XXIII. Környezetvédelem- vízgazdálkodás
V. Képző- és iparművészet	XXIV. Közgazdaság
VI. Hang-, film- és színháztechnika	XXV. Ügyvitel
VII. Bányászat	XXVI. Kereskedelem
VIII. Épületgépészet	XXVII. Vendéglátóipar
IX. Gépészet	XXVIII. Turisztika
X. Kohászat	XXIX. Optika
XI. Villamosipar és elektronika	XXX. Szépészet
XII. Távközlés	XXXI. Mezőgazdasági gépész
XIII. Informatika	XXXII. Erdészet és vadgazdálkodás
XIV. Vegyipar	XXXIII. Mezőgazdaság
XV. Vegyész	XXXIV. Kertészet és parképítés
XVI. Építőipar	XXXV. Földmérés
XVII. Könnyűipar	XXXVI. Élelmiszeripar
XVIII. Faipar	XXXVII. Sport
XIX. Nyomdaipar	

A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény szerint szakközépiskolában a 12. évfolyam befejezése után szakmai érettségi tehető az előbbieken felsorolt 37 ágazatban. A szakmai érettségi végzettség: a nemzeti köznevelésről szóló törvényben meghatározott kötelező közismereti érettségi vizsgatárgyakból és a szakközépiskola ágazata szerinti kötelező szakmai vizsgatárgyból álló érettségi vizsgával megszerezhető végzettség, amely az OKJ-ról szóló kormányrendeletben meghatározottak szerint munkakör betöl-

tésére képesít. Az ágazat szerinti kötelező szakmai vizsgatárgy teljesítése magasabb követelmények szerint teljesített érettségi vizsgatárgynak minősül. A szakmai érettségivel rendelkezők egy év alatt szerezhethetnek OKJ-s szakképesítést. A szakmai érettségivel nem rendelkezők számára 2 év az OKJ-s szakmai képzésben való részvétel.

A 2012-es OKJ 5. oszlopa az iskolai rendszerű szakképzésben a szakképzési évfolyamok számát tartalmazza. Amennyiben a cellában a „-„ jelölés látható, az adott szakképesítés megszerzésére irányuló képzés kizárólag iskolarendszeren kívüli szakképzésben indítható. Amennyiben a cellában „P” jelölés látható, úgy a képzés kizárólag a nemzeti köznevelésről szóló törvényben foglaltak szerinti párhuzamos képzésben folyhat. Rész-szakképesítés csak iskolarendszeren kívüli képzésben indítható, de iskolarendszerűben is szerezhető!

A 2006/2010-es OKJ 6. oszlopa a kizárólag iskolai rendszerben megszerezhető szakképesítéseket jelöli „i” betűvel. Az új szakmaszerkezet alapelve 2006-ban az volt, hogy minden szakképesítés oktatható iskolarendszeren kívüli képzésben, kivéve az 55-ös szintű felsőfokú szakképzéseket, így csak ezek mellett szerepel „i” betű.

A 2012-es OKJ 6. oszlopa az iskolarendszeren kívüli szakképzésben alkalmazható óraszám minimumát és maximumát tartalmazza. Amennyiben a cellában „-„ jelölés látható, az adott szakképesítés megszerzésére irányuló képzés kizárólag iskolai rendszerű szakképzésben indítható.

A 2006/2010-es OKJ 7. oszlopában a szakképesítés megszerzéséhez szükséges képzés maximális időtartamát jelölték meg. Az év és az óraszám együttes feltüntetése azt jelzi, hogy az adott szakképesítés iskolai rendszerben és iskolarendszeren kívül is oktatható. Ahol csak az óraszám adott, ott kizárólag iskolarendszeren kívül oktatható a szakképesítés, kivéve, ha a központi program az oktatási és kulturális miniszter és a szociális és munkaügyi miniszter egyetértésével kiadásra került. A kizárólag iskolai rendszerben oktatható szakképesítések esetében a maximális képzési idő évben van megadva.

Új elem a 2012-es OKJ-ben a 7. oszlopban megtalálható képzés munkarendje. Iskolai rendszerű szakképzés esetén a nemzeti köznevelésről szóló törvényben meghatározottak alapján nappali (N), esti (E), levelező (L), távoktatás (T) vagy egyéb sajátos munkarendben (S) folyhat szakképzés. Iskolarendszeren kívüli szakképzés esetén: az OKJ-ban meghatározott órászámában megtartott tanfolyami képzés (TK) vagy távoktatás (T) formájában szervezhető szakmai képzés.

A 2006/2010-es OKJ 8. oszlopa a FEOR-számot tartalmazza. A FEOR (Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere) szám azt mutatja meg, hogy az adott szakképesítéssel milyen munkaköröket lehet betölteni. A 2012-es OKJ-ban nem szerepel a FEOR-szám.

A 2006/2010-es OKJ 9. oszlopában a – szakmai és vizsgakövetelmények meghatározására is feljogosított – szakképesítésért felelős miniszter szerepel. A 2012-es OKJ 8.

A 2006/2010-es és 2012-es OKJ tartalmi és strukturális elemeinek összehasonlítása

	2006/2010-es OKJ	2012-es OKJ
Jogi háttér	Az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről szóló 1/2006 (II. 16.) OM rendelet Az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről szóló 133/2010. (IV. 22.) kormányrendelet	Az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről 150/2012. (VII. 6.) kormányrendelet
Hatályos	2013. augusztus 31-ig	2013. szeptember 1-jétől
Szakképesítések köre	Alapszakképesítés: ² Részszzakképesítés: ³ Szakképesítés-elágazás: ⁴ Szakképesítés-ráépülés: ⁵	Szakképesítés: ⁶ Részszzakképesítés: ⁷ Szakképesítés-ráépülés: ⁸
Szakképesítések rendezettsége	Szakmacsoportonként rendezve, az alap-szakképesítés megnevezésének betűrendjében. Az alap-szakképesítés sorában jól láthatóak az alap szakképesítéshez kapcsolódó rész- elágazó- és ráépülő szakképesítések.	A szakképesítés megnevezésének megfelelő ABC-rendben, külön táblázatban a szakképesítések és a ráépülő szakképesítések, illetve a részszzakképesítések. A szakképesítés kapcsolódások nem láthatóak.
Felsőfokú szakképzés (FSZ)	Szerepel benne.	Nem szerepel benne.
Az OKJ-szám felépítése	Az 1–2. számjegy a szakképesítés szintje: (a meghatározások után a megfelelő ISCED szintek megjelölésével): 21 Fizikai munkát igénylő munkakör betöltésére jogosító alapszintű szakképesítés, amely nem igényel befejezett iskolai végzettséget. (2CV)	Az 1–2. számjegy a szakképesítés szintje (a meghatározások után a megfelelő ISCED szintek megjelölésével): 21 Alapfokú rész-szakképesítés, amely befejezett iskolai végzettséget nem igényel, az iskolarendszeren kívüli szakképzésben, a speciális szakiskolai képzésben, illetve a HÍD II. programban szerezhető meg. (2)

- 2 A szakmai és vizsgakövetelmény több más szakképesítéssel közös modul/modulokat tartalmaz. Jellemzően hosszabb képzési idejű szakképesítés, amely munkakör(ök) ellátására képesít.
- 3 Egy szakképesítésnek részben vagy egészben a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott moduljaiból épül fel, legalább egy munkakör ellátására képesít.
- 4 A szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott modulokból épül fel, amely kötelezően választandó – az elágazásra jellemző – modullal/modulokkal együtt munkakör ellátására képesít.
- 5 A szakmai és vizsgakövetelmény szerinti szakképesítésre/szakképesítés-elágazásra épül, a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott modulokból épül fel, újabb munkakör(ök) ellátására képesít.
- 6 Egy vagy több foglalkozás valamennyi munkakörének betöltésére képesít, a szakmai és vizsgakövetelménye jellemzően több saját modult, illetve más szakképesítéssel közös modul(oka)t is tartalmazhat.
- 7 Legalább egy munkakör ellátására képesít, szakmai és vizsgakövetelménye egy szakképesítés egyes moduljait tartalmazza.
- 8 A szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott szakképesítésre épül, jellemzően saját modul(oka)t tartalmaz, újabb munkakör(ök) ellátására képesít. Egy szakképesítés-ráépülés több szakmai előképzettségként elfogadható szakképesítésre is ráépülhet.

	2006/2010-es OKJ	2012-es OKJ
Az OKJ-szám felépítése	<p>31 Fizikai munkát igénylő munkakör betöltésére jogosító középszintű szakképesítés, mely a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott bemeneti elméleti és gyakorlati tudáselemekre (a továbbiakban: bemeneti kompetencia) vagy a nyolcadik évfolyam elvégzésével tanúsított alapkör iskolai végzettségre épül. (3CV)</p> <p>33 Fizikai munkát igénylő munkakör betöltésére jogosító középszintű szakképesítés, mely a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott bemeneti kompetenciákra vagy a tizedik évfolyam elvégzésével tanúsított iskolai végzettségre épül. (3CV)</p> <p>51 Jellemzően fizikai munkát igénylő munkakör betöltésére jogosító középszintű szakképesítés, mely a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott bemeneti kompetenciákra, szakmai előképzettségre vagy a középiskola befejező évfolyamának elvégzésére épül. (4CV)</p> <p>52 Fizikai vagy szellemi munkát igénylő munkakör betöltésére jogosító középszintű szakképesítés, mely a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott bemeneti kompetenciákra, szakmai előképzettségre vagy érettségi vizsgára épül. (4CV)</p> <p>54 Jellemzően szellemi munkát igénylő munkakör betöltésére jogosító emelt szintű szakképesítés, mely a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott bemeneti kompetenciákra, szakmai előképzettségre vagy érettségi vizsgára épül. (4CV)</p> <p>55 Érettségi vizsgára épülő felsőfokú szakképesítések. (5BCV)</p> <p>61 Felsőfokú iskolai végzettségre épülő szakképesítések. (5ACV)</p>	<p>31 Alsó középfokú rész-szakképesítés, amely alapkör iskolai végzettségre vagy a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott bemeneti elméleti és gyakorlati tudáselemekre (a továbbiakban: bemeneti kompetencia) épül, iskolarendszeren kívüli szakképzésben, a speciális szakiskolai képzésben, illetve HÍD II. programban szerezhető meg. (3)</p> <p>32 Alsó középfokú szakképesítés, amely alapkör iskolai végzettségre vagy a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott bemeneti kompetenciákra épül, iskolarendszeren kívüli szakképzésben szerezhető meg. (3)</p> <p>33 Alsó középfokú szakképesítés-ráépülés, amely alapkör iskolai végzettséget igénylő, iskolarendszeren kívüli szakképzésben megszerezhető szakképesítésre épül. (3)</p> <p>34 Középfokú szakképesítés, amely alapkör iskolai végzettségre vagy a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott bemeneti kompetenciákra épül, jellemzően iskolai rendszerű szakképzésben szerezhető meg. (3)</p> <p>35 Középfokú szakképesítés-ráépülés, amely alapkör iskolai végzettséget igénylő, jellemzően iskolai rendszerű szakképzésben megszerezhető szakképesítésre épül.</p> <p>51 Felső középfokú rész-szakképesítés, amely érettségi végzettséghez kötött és iskolarendszeren kívüli szakképzésben szerezhető meg. (4)</p> <p>52 Felső középfokú szakképesítés, amely érettségi végzettséghez kötött és elsősorban iskolarendszeren kívüli szakképzésben szerezhető meg. (4)</p> <p>53 Felső középfokú szakképesítés-ráépülés, amely az iskolarendszeren kívüli szakképzésben megszerezhető, érettségi végzettséghez kötött, szakképesítésre épül. (4)</p> <p>54 Emeltszintű szakképesítés, amely érettségi végzettséghez kötött és elsősorban iskolai rendszerű szakképzésben szerezhető meg. (4)</p> <p>55 Emeltszintű szakképesítés-ráépülés, amely elsősorban iskolai rendszerű szakképzésben megszerezhető, érettségi végzettséghez kötött szakképesítésre épül. (5)</p> <p>62 Felsőfokú végzettséghez kötött szakképesítés. (5)</p>

OKJ-szám	A 3–5. számjegy a szakképesítés tanulmányi területe. 8 tanulmányi terület van.	A 3–5. számjegy a szakképesítés tanulmányi területe. 8 tanulmányi terület van.
	A 6–7. számjegy az azonos szintű és tanulmányi területű szakképesítések sorszáma.	A 6–7. számjegy az azonos szintű és tanulmányi területű szakképesítések sorszáma.
	Azonosító szám 8. számjegy az alap-szakképesítést jelzi: 1 = igen, 0 = nem 9. számjegy a rész-szakképesítést jelzi: 1 = igen, 0 = nem 10. számjegy a szakképesítés-elágazást jelzi: 1 = igen, 0 = nem 11. számjegy a szakképesítés-ráépülést jelzi: 1 = igen, 0 = nem 12–13. számjegy a rész-szakképesítés vagy a szakképesítés-elágazás, vagy a szakképesítés-ráépülés szintje = 21–61 (amennyiben a 9–11. számjegyek 0, úgy ez a két számjegy is 0) 14–15. számjegy az azonos szintű rész-szakképesítés, szakképesítés-elágazás és szakképesítés-ráépülés sorszáma = 01 (amennyiben a 9–11. számjegyek 0, úgy ez a két számjegy is 0)	-----
Szakmacsoport	21 szakmacsoport: 1. Egészségügy, 2. Szociális szolgáltatások, 3. Oktatás, 4. Művészet, közművelődés, kommunikáció, 5. Gépészet, 6. Elektrotechnika-elektronika, 7. Informatika, 8. Vegyipar, 9. Építészet, 10. Könnyűipar, 11. Faipar, 12. Nyomdaipar, 13. Közlekedés, 14. Környezetvédelem-vízgazdálkodás, 15. Közgazdaság, 16. Ügyvitel, 17. Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció, 18. Vendéglátás-idegenforgalom, 19. Egyéb szolgáltatások, 20. Mezőgazdaság, 21. Élelmiszeripar.	22 szakmacsoport: 1. Egészségügy, 2. Szociális szolgáltatások, 3. Oktatás, 4. Művészet, közművelődés, kommunikáció, 5. Gépészet, 6. Elektrotechnika-elektronika, 7. Informatika, 8. Vegyipar, 9. Építészet, 10. Könnyűipar, 11. Faipar, 12. Nyomdaipar, 13. Közlekedés, 14. Környezetvédelem-vízgazdálkodás, 15. Közgazdaság, 16. Ügyvitel, 17. Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció, 18. Vendéglátás-turisztika, 19. Egyéb szolgáltatások, 20. Mezőgazdaság, 21. Élelmiszeripar, 22. Közszolgálat
Iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakmai képzések megjelölése	Igen	Igen
Iskolarendszerű képzésben az évfolyamok száma meghatározott	Igen	Igen

	2006/2010-es OKJ	2012-es OKJ
Felnőttképzésben oktatható szakmák órásszám	Maximális órásszám van meghatározva.	Minimum és maximum órásszám van meghatározva.
Munkarend iskolarendszerű képzésben	Nincs meghatározva.	Meg van határozva: Nappali N, Esti E, Levelező L, Egyéb sajátos munkarend S
Munkarend iskolarendszeren kívüli képzésben	Nincs meghatározva.	Meg van határozva: Iskolarendszeren kívüli, adott óra-számú képzés (tanfolyami képzés) TK, Távoktatás T

oszlopában a szakképesítésért felelős ágazati miniszter megjelölése szerepel. Az alábbi táblázat összefoglalóan mutatja be a 2006/2010-es és a 2012-es OKJ tartalmi elemeit.

A 2012-ben megjelent OKJ-ban szereplő szakképesítésekhez új SZVK-k készültek. A legjelentősebb tartalmi változás, hogy az új SZVK-k nem tartalmazzák a követelménymodulokat. A követelménymodulok külön kormányrendeletben jelennek meg (217/2012. (VIII. 9.) kormányrendelet). A korábbi SZVK-kal szemben az új SZVK III. fejezetében megjelenik a pályatükör, amely a szakképesítéssel legjellemzőbben betölthető munkaköröket, foglalkozásokat tartalmazza. Az új SZVK hangsúlyos része a modulzáró vizsgák vizsgatevékenységeinek meghatározása. A korábbi modulárisan szervezett szakmai vizsgák helyett úgynevezett *komplex szakmai vizsgát* vezetnek be. Az új szakmaszerkezetben ezért jellemzően nincs beszámíthatóság. A korábban szerzett tudást nem ismerik el. Felmentés nem adható, kivéve ahol ezt külön jelzik. Ilyenek például egyes közgazdasági szakmák. Erre vonatkozólag így rendelkeznek: Felmentés esetén a beszámítás alapjául szolgáló dokumentumban az adott vizsgatevékenységhez, vizsgarészhez rendelt értékelési teljesítményt – érdemjegyet, osztályzatot, teljesítményszázalékot – kell figyelembe venni. Teljesítményszázalék esetén az érdemjeggyé történő átváltás a komplex szakmai vizsga vizsgatevékenységének értékelési besorolása alapján történik.

A 2006/2010-es OKJ-ban szereplő kompetenciaelvű moduláris szakképesítések vizsgáinak tartalmi és módszertani kérdéseit – a 2013. augusztus 31-ig megkezdett OKJ-s képzések esetében, a képzés befejezésének időpontjáig – a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény és a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről szóló 20/2007. SZMM-rendelet szabályozza.

*A 2006/2010-es OKJ-hoz és a 2012-es OKJ-hoz kiadott Szakmai
és vizsgakövetelmények tartalmi elemeinek összehasonlítása*

	2006/2010-es OKJ-hoz kiadott SZVK elemei	2012-es OKJ-hoz kiadott SZVK elemei
Van SZVK	Igen	Igen
Tartalom	<p>I. Országos Képzési Jegyzékben szereplő adatok (a szakképesítés azonosító száma, megnevezése, a szakképesítés köre, a FEOR szám és a képzés maximális időtartama).</p> <p>II. Egyéb adatok (A képzés megkezdésének szükséges feltételei, az elmélet-gyakorlat aránya, a szakmai alapképzés időtartama, a szintvizsga szervezési lehetősége és az egészségügyi alkalmassági vizsgálat szükségessége.)</p> <p>III. Munkaterület (A szakképesítéssel legjellemzőbben betölthető munkakörök megjelölése, a szakképesítés munkaterületének rövid leírása és a rokon szakképesítések felsorolása.)</p> <p>IV. Szakmai követelmények (Tartalmazza a követelménymodulokat és azok tartalmi leírását is: feladatprofil és kompetenciaprofil.)</p> <p>V. Vizsgáztatási követelmények (Moduláris)</p> <p>VI. Eszköz- és felszerelési jegyzék</p>	<p>I. Országos Képzési Jegyzékben szereplő adatok (a szakképesítés azonosító száma, a szakképesítés megnevezése, iskolai rendszerű szakképzésben a szakképzési évfolyamok száma, iskola-rendszeren kívüli szakképzésben az óraszám).</p> <p>II. Egyéb adatok (A képzés megkezdésének szükséges feltételei, az elmélet-gyakorlat aránya, a szintvizsga kötelezősége, és az iskolai rendszerű képzésben az összefüggő szakmai gyakorlat időtartama).</p> <p>III. Pályatükör (A szakképesítéssel legjellemzőbben betölthető munkakör(ök), foglalkozás(ok) felsorolása.)</p> <p>IV. Szakmai követelmények (Csak a modulok felsorolása. A modulok tartalma külön kormányrendeletben: 217/2012. (VIII. 9.) Kormányrendelet az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól.)</p> <p>V. Vizsgáztatási követelmények (Komplex; modulzáróvizsgák meghatározása.)</p> <p>VI. Eszköz- és felszerelési jegyzék</p>
Modul tartalma	<p>Feladatprofil,</p> <p>Tulajdonságprofil:</p> <ul style="list-style-type: none"> – szakmai kompetenciák, (szakmai ismeretek típus megjelöléssel, szakmai készségek szint megjelöléssel.) – személyes kompetenciák, – társas kompetenciák, – módszerkompetenciák 	<p>Feladatprofil,</p> <p>Tulajdonságprofil:</p> <ul style="list-style-type: none"> – szakmai kompetenciák, (szakmai ismeretek és szakmai készségek típus és szint megjelölése nélkül.) – személyes kompetenciák, – társas kompetenciák, – módszerkompetenciák
Vizsgakövetelmény	Moduláris vizsga	Komplex vizsga
Felmentési lehetőség, beszámíthatóság	Van	Nincs

A 2012-ben kiadott OKJ-ban szereplő szakképesítések esetében jelentős változás történt a szakmai vizsgák tekintetében, a modulárisan szervezhető – előzőekben leírt – vizsgaszervezéssel szemben komplex szakmai vizsgával zárul a szakmai képzés. A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény 2. § 21. bekezdése alapján a komplex szakmai vizsga az iskolai rendszerű szakképzésben részt vevő tanuló és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben részt vevő felnőtt szakmai, elméleti és gyakorlati tudásának, képességeinek, készségeinek, ismereteinek mérése, amely az OKJ-ban meghatározott szakképesítés megszerzéséhez szükséges, a szakképesítéshez tartozó feladatprofil szerinti tevékenységek ellátásához meghatározott ismeretek elsajátítását tanúsító, jogszabályban meghatározott bizonyítvány kiadására irányuló eljárás. A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény 9. § értelmében a komplex szakmai vizsga a szakmai elméleti és gyakorlati képzés során átadott és megtanult, a szakmai és vizsgakövetelményben előírt szakmai követelményeknek a szakképzési kerettanterv szerinti elsajátítását egységes eljárás keretében méri. Szakképesítést igazoló bizonyítványt az kaphat, aki a komplex szakmai vizsgán teljesítette a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott valamennyi követelményt. A komplex szakmai vizsga vizsgatevékenységei alól – a szakképzési törvény 11. §-ában és a vizsgaszabályzatban foglalt kivételekkel – *felmentés nem adható*. A komplex szakmai vizsga állami vizsga, amely Magyarország területén szervezhető. A komplex szakmai vizsgát vizsgabizottság előtt kell letenni. A szakmai vizsgabizottság a vizsgázó komplex szakmai vizsgán nyújtott teljesítménye alapján rész-szakképesítést igazoló bizonyítványt állíthat ki, ha a vizsgázó a komplex szakmai vizsga követelményeinek csak egy részét teljesítette, és a vizsgázó által teljesített követelmények megfelelnek valamely rész-szakképesítés vagy rész-szakképesítések követelményeinek.

2013. szeptember 1-jétől mind iskolarendszerű képzésben, mind iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben már csak az új OKJ szerint, azaz a 150/2012. (VII. 6.) kormányrendelettel kiadott OKJ szerint indítható képzés. Az új OKJ szerinti képzések szakmai vizsgáinak előkészítésére, megszervezésére és lebonyolítására vonatkozó jogszabály várhatóan 2013 augusztusában jelenik meg.

2. SZÁMÚ MELLÉKLET

Az akkreditált felnőttképzési intézmények körében végzett kutatás kérdőíve

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Felnőttképzési Intézet

6723 Szeged, Szilléri sgt. 12. Tel.: 62/ 474 255

Felmérés az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőiről

A kérdőív kitöltésével Ön segítséget nyújt az akkreditált felnőttképzési intézmények megismeréséhez. A kutatás azt a célt szolgálja, hogy képet kapjunk ezen intézmények jellemzőiről, ezáltal betekinthessünk az intézmények működésébe, megismerhessük a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények esetleges problémáit, annak érdekében, hogy az eredményekre alapozva fejlesztési lehetőségeket fogalmazhassunk meg.

A kérdőív kitöltése önkéntes, az adatok feldolgozása anonim módon történik. A teljes körű mintavétel biztosítása érdekében szükséges az intézmény nevének megadása, de az adatok feldolgozása és publikálása összesítve, név nélkül, a társadalomtudományi kutatások etikai normáinak betartásával történik.

A kérdőív kitöltése kb. 60 percet vesz igénybe.

Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével, a valós helyzet feltárásával hozzájárul ahhoz, hogy egységes kép alakulhasson ki a Magyarországon működő akkreditált felnőttképzési intézményeinek helyzetéről és az esetleges fejlesztési lehetőségekről.

A kitöltött kérdőívet az alábbi címre kérjük megküldeni:

Dr. Farkas Éva

SZTE JGYPK FI

6723. Szeged, Szilléri sgt. 12.

Email: felnottkepzesi.kutatas@gmail.com

Válaszait és munkáját köszönik – a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet Andragógiai Kutatócsoport nevében – Dr. Farkas Éva kutatásvezető, valamint Farkas Erika, Hangya Dóra és Leszko Hajnalka kutatók.

I. AZ INTÉZMÉNY ÁLTALÁNOS ADATAI

1. A kérdőívet kitöltő intézmény neve, címe:

Intézmény neve:

Székhelye:

Telephelyeinek száma a székhellyel megegyező városban (ahol felnőttképzés is folyik):

Telephelyeinek száma a székhelyen kívül (ahol felnőttképzés is folyik):

2. Melyik évben alapították intézményüket?

.....

3. Hány éve végeznek rendszeresen felnőttképzési tevékenységet?

.....

4. Végeznek-e más tevékenységet a felnőttképzésen kívül? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

Nem

Igen, mégpedig:

5. Melyik évben akkreditáltatta magát először az intézmény?

.....

6. Milyen jogi formában működik intézményük? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

1. Egyéni vállalkozás

2. Betéti társaság

3. Korlátolt felelősségű társaság

4. Közkereseti társaság

5. Részvénytársaság

6. Nonprofit korlátolt felelősségű társaság

7. Egyesület

8. Alapítvány

9. Költségvetési intézmény

10. Egyéb, és pedig:

II. INTÉZMÉNY MŰKÖDÉSI ADATAI

- 7. Kérjük, adja meg százalékosan, hogy kb. milyen arányban teszik ki az Ön intézményének felnőttképzési tevékenységgel kapcsolatos bevételeit az alábbi források!**

	Bevételi forrás	% az összes bevétel arányában
1.	A résztvevők által fizetendő részvételi díjak	
2.	A munkáltatók által fizetendő részvételi díjak	
3.	Európai uniós pályázati források	
4.	Állami normatíva, támogatások, pályázati források	
5.	Egyéb, éspedig:	
	Összesen:	100 %

- 8. Volt-e európai uniós források elnyerésére irányuló sikeres pályázatuk az elmúlt két évben?
Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!**

Igen

Nem

**Ha, igen akkor mire irányultak a megnyert pályázatok? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!
Több válaszlehetőség is megjelölhető.)**

1. Személyi fejlesztés, foglalkoztatottak bővítése
2. Infrastrukturális fejlesztés
3. Eszközfejlesztés
4. Szervezetfejlesztés
5. Oktatási, képzési programok megszervezése, lebonyolítása
6. Egyéb, éspedig:

- 9. Kérjük, adja meg a következő adatokat! A felnőttképzési tevékenységért felelős személy:**

Beosztása:

Iskolai végzettsége és képesítése:

- 10. Kérjük, nevezze meg, hogy a felnőttképzési területen dolgozó munkatársai közül hány fő dolgozik az adott munkakörökben s milyen iskolai végzettséggel rendelkezik! (Amennyiben egy munkakörhöz több iskolai végzettség tartozik, kérjük vesszővel elválasztva sorolja fel azokat!)**

Munkakör		Adott munkakörben foglalkoztatottak száma (fő)		A foglalkoztatottak iskolai végzettsége
		Főállásban foglalkoztatott	Mellékállásban foglalkoztatott	
1.	Adminisztratív munkatárs (pl. oktatásszervező, titkár, ügyintéző stb.)			
2.	Vezető (pl. igazgató, irodavezető, ügyvezető igazgató stb.)			
3.	Gyakorlati oktató			
4.	Tanár			
5.	Tréner			
6.	Pszichológus			
7.	Jogász			
8.	Egészségügyi munkatárs			
9.	Pénzügyi munkatárs			
10.	Egyéb:			
11.	Egyéb:			

- 11. Hány fő vett részt továbbképzésben a felnőttképzési területen dolgozó főállású munkatársai közül 2010-ben?**

..... fő

a) Milyen jellegű továbbképzéseken vettek részt a felnőttképzési területen dolgozó főállású munkatársak? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)

1. Kötelező szakmai továbbképzés
2. Szakmai fórumokon, konferenciákon való részvétel
3. Belső képzések, vállalati tréning
4. Tanfolyamokon való részvétel
5. Nyelvi képzés (csak ha az intézménye küldte)
6. Egyéb, és pedig:

12. Milyen tulajdonban van az intézményük állandó képzési helyszíne(i)?**(Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)**

1. Saját tulajdonú
2. Bérelt
3. Részben saját, részben bérelt
4. Nincs állandó képzési helyszín

13. Költött-e intézményük tárgyi eszközök beruházására, vásárlására az elmúlt két évben? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

Igen

Nem (Folytassa a 14. kérdéssel!)

a) Ha igen, akkor milyen nagyságrendű beruházásról volt szó összesen? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

1. 500 ezer Ft alatt
2. 500 ezer - 1 millió Ft között
3. 1 millió Ft felett

*b) Milyen típusú infrastrukturális fejlesztés(ek)re költött?**(Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)*

1. Felnőttképzési szolgáltatások nyújtásának fejlesztése
2. Elméleti oktatás tárgyi eszközeinek fejlesztése
3. Gyakorlati képzés tárgyi eszközeinek fejlesztése
4. Oktatásszervezés körülményeinek fejlesztése
5. Egyéb, és pedig:

14. Milyen forrásból finanszírozta az eszközfejlesztést? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)**Több válaszlehetőség is megjelölhető!**

1. Saját költség (saját bevétel terhére)
2. Magyar kormányzati pályázat
3. Európai Unió pályázat
4. Ezen belül elsősorban: a) HEFOP b) TÁMOP c) TIOP d) Egyéb és pedig:
5. Egyéb, és pedig:

III. AZ INTÉZMÉNY KÉPZÉSI ADATAI

**15. Milyen főbb kategóriákba tartozik az intézményük felnőtt-, illetve továbbképzési kínálata?
Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!**

1. Csak általános képzés
2. Csak nyelvi képzés
3. Csak szakmai képzés
4. Általános és nyelvi képzés
5. Általános és szakmai képzés
6. Nyelvi és szakmai képzés
7. Általános, nyelvi és szakmai képzés

**16. Mely területeken végez intézményük felnőtt-, illetve továbbképzést?
(Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)**

Egészségügy	Közlekedés
Szociális szolgáltatások	Környezetvédelem–vízgazdálkodás
Oktatás	Közgazdaság
Művészet, közművelődés, kommunikáció	Ügyvitel
Gépészet	Kereskedelem–marketing, üzleti adminisztráció
Elektrotechnika–elektronika	Vendéglátás–idegenforgalom
Informatika	Egyéb szolgáltatások
Vegyipar	Mezőgazdaság
Építészet	Élelmiszeripar
Könnyűipar	Nyelv
Faipar	Életmód, szabadidő hasznos eltöltése
Nyomdaipar	Egyéb, és pedig:

17. Hány képzést indítottak 2010-ben?

..... db

Ebből: Általános képzés: db

OKJ-s szakmai képzés: db

Nem OKJ-s szakmai képzés: db

Nyelvi képzés: db

18. A 2010-ben indított képzéseken összesen kb. hány fő vett részt?

Összesen:fő

Ebből: Általános képzésen: fő

OKJ-s szakmai képzésen: fő

Nem OKJ-s szakmai képzésen: fő

Nyelvi képzésen: fő

19. Hogyan alakult a képzésben résztvevők létszáma 2010-ben 2009-hez képest?

1. Körülbelül ugyanannyi
2. Csökkent kb.: %-kal
3. Nőtt kb.: %-kal

a) Ha csökkent, Ön szerint mi lehet ennek az oka?

.....

.....

b) Ha nőtt, Ön szerint mi lehet ennek az oka?

.....

.....

20. Kik jelentik jellemzően a célcsoportot az intézmény számára?

(Kérjük, húzzon alá maximum ötöt!)

- | | |
|--|---|
| 1. Iskolai végzettséggel nem rendelkezők | 8. Munkában állók |
| 2. Alapiskolai végzettséggel rendelkezők | 9. Fogytékossággal élők |
| 3. Érettségizettek | 10. Megváltozott munkaképességű személyek |
| 4. Felsőfokú végzettséggel rendelkezők | 11. Romák |
| 5. Pályakezdő fiatalok | 12. 45 év felettiek |
| 6. Elavult, nem piacképes szakképzettséggel rendelkező személyek | 13. GYED-en, GYES-en lévők |
| 7. Tartós munkanélküliek | 14. Büntetőeljáráásban terheltek minősülő személyek |
| | 15. Egyéb,éspedig: |

21. A képzésekben szükséges gyakorlat kb. hány %-a zajlik a képző intézményben, illetve külső helyszínen?

Gyakorlati helyszín	A gyakorlati képzés hány %-a valósul meg az adott képzési helyszínen? (%)
A gyakorlati képzés az intézményen belül zajlik (pl. szaktanteremben, tanirodában, tanműhelyben)	
A gyakorlati képzés gazdálkodó szervezetnél folyik együttműködési megállapodás alapján	
A gyakorlati képzés más képző intézménynél folyik együttműködési megállapodás alapján	
A gyakorlati képzési helyről a képzésben résztvevő maga gondoskodik	

22. Van-e jelenleg is hatályos akkreditált képzési programjuk? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

1. Van

2. Nincs (Folytassa a 22. kérdésnél!)

a) Hány hatályos akkreditált képzési programmal rendelkeznek az alábbi kategóriákban?

Képzés kategóriája	darab
OKJ-s szakmai	
Nem OKJ-s szakmai	
Nyelvi	
Általános	
Informatikai	
Gépjárművezetői	
Egyéb, éspedig:	

23. Kérjük, sorolja fel azt a három képzést, melyre jellemzően a legnagyobb igény mutatkozik az Önök intézményében!

1.
2.
3.

- 24. Milyen szempontok szerint alakítja képzési kínálatát? Kérjük, tegye sorrendbe a válaszokat aszerint, hogy Ön mit tart a legfontosabbnak és mit a (leg)kevésbé fontosnak! (Az 1-es jelölje a legfontosabb, a 8-as a legkevésbé fontos szempontot!)**

Szempont	Sorrend
Munkaerő-piaci igények	
Jelentkezők egyéni igényei	
Az intézmény rendelkezésére álló személyi és tárgyi feltételek	
Munkaerő-piaci, szakképzési kutatási eredmények	
Az intézmény működőképességének fenntartása	
A versenytársak tevékenysége	
Az elérhető profit maximalizálása	
Rendelkezésre álló pénzügyi források, támogatások	
Egyéb, éspedig:	

- 25. Milyen reklámeszközökön keresztül hirdeti intézményük a képzéseit? (Kérjük, húzza alá a három legjellemzőbbet!)**

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1. Napi és hetilapok | 6. Rádió |
| 2. Ingyenes hirdető újságok | 7. Internet |
| 3. Szórolap | 8. Képző intézmény saját honlapja |
| 4. Tájékoztató füzet | 9. Direct Mail |
| 5. Tv | 10. Egyéb,éspedig: |

a) Ön szerint mi alapján jelentkeznek a felnőttek a képzéseikre?(Kérjük, húzza alá a három legjellemzőbbet!)

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. A korábbi résztvevők ajánlásai | 5. Hirdetések, reklámanyagok |
| 2. Munkáltatói kötelezés | 6. A képzés egyedisége |
| 3. Munkaügyi központ ajánlása | 7. A felnőtt lakóhelyéhez való közelség |
| 4. Az intézmény hírneve | 8. Egyéb,éspedig: |

26. Hogyan méri fel az intézmény a munkaerő-piaci igényeket és/vagy a potenciális résztvevők igényeit? Kérjük, írjon néhány Önök által alkalmazott módszert, információforrást!

Munkaerő-piaci igényeket	Potenciális résztvevők igényeit

26. Mennyire tudja az Ön intézménye figyelembe venni a felmért igényeket és beépíteni a képzési kínálatába? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

Munkaerő-piaci igényeket

Potenciális résztvevők igényeit

1. Teljes mértékben

1. Teljes mértékben

2. Részben

2. Részben

3. Nincs rá mód

3. Nincs rá mód

a) *Ha részben tudja figyelembe venni, vagy nincs rá módja, hogy figyelembe vegye az alábbi igényeket, kérjük nevezze meg annak okait!*

Munkaerő-piaci igények esetében:

.....

Potenciális résztvevők igényei esetében:

.....

28. Végeznek-e utánkövetést? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

1. Igen:éve

2. Nem

3. Nem, de a jövőben tervezzük

4. Folyamatban van a rendszer kidolgozása

29. Kérjük, soroljon föl maximum 5-5 szakmát, amely egyrészt hiányszakmának, másrészt túltelített szakmának számít abban a régióban, ahol intézményük székhelye van?

Hiányszakmák	Túltelített szakmák

IV. FELNŐTTKÉPZÉSI SZOLGÁLTATÁSOK

30. Kérjük, jelölje meg X-szel, hogy milyen felnőttképzési szolgáltatásokat nyújtanak és azt milyen finanszírozási formában vehetik igénybe a felnőttek!

Szolgáltatás megnevezése		Finanszírozási forma		
		Minden érdek- lődő számára ingyenes	Adott képzésben résztevők számá- ra ingyenes	Külön díjazás ellenében ve- hető igénybe
1.	Előzetesen megszerzett tudás mérése, értékelése			
2.	Egyéni, csoportos és számítógéppel támogatott tanácsadás			
3.	Pályaválasztási tanácsadás			
4.	Pályaorientációs tanácsadás			
5.	Pályakorrekciós tanácsadás			
6.	Rehabilitációs tanácsadás			
7.	Elhelyezkedési tanácsadás			
8.	Képzési szükséglet felmérése és képzési tanácsadás			
9.	Mentálhigiénés szaktanácsadás			
10.	Jogi tanácsadás			
11.	Álláskeresési tanácsadás			
12.	Mentorálás			
13.	Tutorálás			
14.	Karriertanácsadás			
15.	Help desk			
16.	Egyéb, éspedig:			
17.	Egyéb, éspedig:			
18.	Egyéb, éspedig:			
19.	Egyéb, éspedig:			
20.	Egyéb, éspedig:			

31. A képzéseiken résztvevők kb. hány %-a vesz igénybe felnőttképzési szolgáltatásokat az Önök intézményében?

.....%

- 32. Az Önök által kínált felnőttképzési szolgáltatások közül, jellemzően melyeket veszik igénybe a felnőttek? Kérjük, nevezzen meg maximum 5-öt és kezdje azzal, amelyet a legtöbbször vesznek igénybe!**

1.
2.
3.
4.
5.

- 33. Nyújtanak-e felnőttképzési szolgáltatásokat kifejezetten hátrányos helyzetűek számára? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!**

1. Igen
2. Nem

Ha igen, kérjük, írja le melyeket?

.....

.....

.....

- 34. Milyen eszközökkel méri fel az előzetesen megszerzett tudást? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)**

1. Felmérő teszt
2. Szóbeli feladatsor
3. Gyakorlati alkalmazás
4. Portfólió
5. Projektértékelés
6. Egyéb, éspedig:
7. Nem mérjük fel

- 35. Hogyan tudják figyelembe venni az előzetesen felmért tudást? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)**

1. Finanszírozási kedvezmény
2. A felnőttek ismeretanyagához képest alakítják ki a tananyagot
3. Rövidebb képzési idő
4. Módosult munkaforma

5. Felmentés óralátogatás alól
6. Felmentés vizsga alól
7. Egyéni tanulási utak kialakítása
8. Egyéb, éspedig:

36. A képzésekben résztvevők kb. hány %-a veszi igénybe az előzetes tudás felmérésének lehetőségét?

..... %

37. Az intézmény számára jelent-e problémát az előzetes tudás felmérése?

(Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

1. Igen
2. Nem

Ha igen, kérjük, fejtse ki részletesen a problémát!

.....
.....
.....

38. Milyen külső és belső szakemberek nyújtják a felnőttképzési szolgáltatásokat?

(Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)

1. Adminisztratív munkatárs (oktatásszervező)
2. Andragógus
3. Egészségügyi szakember
4. Gyógypedagógus
5. Jogász
6. Oktató
7. Pedagógus
8. Pszichológus
9. Egyéb:

V. ESÉLYEGYENLŐSÉG BIZTOSÍTÁSA

- 39. Többféle módszer alkalmazható az esélyegyenlőség erősítésére – a legfontosabb, hogy egy olyan megoldás szülessen, amely az adott intézmény számára leginkább működőképes. Az Önök intézménye mit tesz annak érdekében, hogy mindenki egyenlő eséllyel férhessen hozzá a képzésekhez és szolgáltatásokhoz? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)**

1. Fizikai akadálymentesítés
2. Info-kommunikációs akadálymentesítés
3. Felnőttképzési szolgáltatások hátrányos helyzetűek számára
4. Esélyegyenlőségi terv készítése
5. Speciális szaktudás biztosítása
6. Plusz képzési, felkészülési idő
7. Díjkezdvevény, részletfizetés
8. Nyilvánosság, hirdetés, tájékoztatás
9. Speciális tananyagok, taneszközök biztosítása
10. Pályázatokon való részvétel
11. Semmit
12. Egyéb,éspedig:

- 40. Kérjük, jelölje X-szel, hogy a fogyatékossgal élők mely csoportjának tudja biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést a képzésekhez és szolgáltatásokhoz! Írja le a fogyatékossgból eredő speciális igények figyelembevételének konkrét módját is! (Több válaszlehetőség is megjelölhető!)**

Fogyatékossg típusa	JELÖLÉS HELYE	A fogyatékossgból eredő speciális igények figyelembe- vételének konkrét módja
Mozgássérültek		
Látássérültek		
Hallássérültek		
Értelmi fogyatékossggal élők		
Tanulásban akadályozottak		
Beszéd fogyatékossggal élők, kommunikációs képességeiben akadályozottak		
Érzelmi, akarati fogyatékossggal élők		
Autisták		
Halmozott fogyatékossggal élők		
Nem tudjuk biztosítani fogyatékossggal élők számára a bekapcsolódást		
Egyéb, éspedig:		

- 41. Az esélyegyenlőség biztosítása terén mit tart intézményük a legfontosabb feladatnak az elkövetkezendő években? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!**

1. Fizikailag akadálymentes környezet
2. Info-kommunikációs akadálymentesítés
3. Speciális eszközök beszerzése
4. Célcsoport bővítése
5. Felzárkóztató képzések hátrányos helyzetűek számára
6. Segítő szakemberek alkalmazása
7. Munkatársak szakirányú továbbképzése
8. Pályázatokon való részvétel
9. Esélyegyenlőségi terv, minőségbiztosítás, jogszabályok betartása
10. Digitális írástudatlanság megszüntetése
11. Nincs feladatunk
12. Egyéb,éspedig:.....

a) Kérjük írja le, hogy az előző pontban leírtak megvalósításához Ön milyen konkrét lépéseket tesz?

.....

.....

42. A képzések megvalósításának helyszíne akadálymentesített-e?

1. Igen

2. Nem

c) Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!

1. Infokommunikációs akadálymentesítés hallás- és beszédképességeikben korlátozott személyek számára

2. Fizikai akadálymentesítés

a. Látásukban korlátozott személyek számára

b. Mozgásukban korlátozott személyek számára

c. Értelmileg akadályozott személyek számára

3. Komplex akadálymentesítés

43. Volt-e már olyan képzésük, amelyben részt vett fogyatékossgal élő személy?²

(Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Amennyiben nem, kérjük ugorjon a 45. kérdéshez!)

1. Igen

2. Nem

2 Fogyatékos személy (az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról alapján): az, aki érzékszervi - így különösen látás-, hallásszervi, mozgásszervi, értelmi képességeit jelentős mértékben vagy egyáltalán nem birtokolja, illetőleg a kommunikációjában számottevően korlátozott, és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során.

- a) Ha igen, kérjük, jelölje X-szel, hogy milyen típusú fogyatékoságról volt szó illetve jelölje meg az akadályozottság konkrét típusát! Több válaszlehetőség is megjelölhető!

Fogyatékoság típusa		Akadályozottság típusa	JELÖLÉS HELYE
1.	Mozgássérült	Elektromos kerekés szék használata	
		Önhajtós kerekés szék használata	
		Segédeszközrel járóképesség	
		Kézfunkció károsodása	
		Beszédképesség károsodása	
2.	Látássérült	Gyengénlátás	
		Vakság	
3.	Hallássérült	Nagyothallás	
		Siketség	
4.	Értelmi fogyatékosággal élő (Középsúlyos vagy súlyos)		
5.	Tanulásban akadályozott	Diszlexia (olvasási képesség zavara)	
		Diszgráfia (írási képesség zavara)	
		Diszkalkulia (számolási képesség zavara)	
		Diszgrammatika (nyelvtani, helyesírási képesség zavara)	
		Enyhe értelmi fogyatékoság	
6.	Beszéd fogyatékosággal élő, kommunikációs képességeiben akadályozott		
7.	Érzelmi, akarati fogyatékosággal élő		
8.	Autista		
9.	Halmozott fogyatékosággal élő		
10.	Egyéb, és pedig:		

- b) A képzés lebonyolításában jelentett-e problémát, hogy fogyatékosággal élő személy is részt vett az adott képzésen? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!

1. Igen

2. Nem

- c) Ha igen, kérjük, nevezze meg ezeket a problémákat!

.....

.....

44. Van-e/Volt-e olyan képzési programjuk, amely kifejezetten a fogyatékossgal élőket célozza/célozta meg? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

1. Igen

2. Nem

a) Ha igen, kérjük, nevezze meg azokat!

1.

2.

3.

4.

5.

45. A fogyatékossgal élőknek szóló képzések lefolytatása milyen speciális feltételeket igényel(t)? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)

1. Segítők (mentális és fizikai)

8. Jelnyelvi tolmács

2. Gyógypedagógus

9. Magasabb óraszám

3. Rehabilitációs munkatárs

10. Speciális eljárások a vizsgáztatás során

4. Trénerek

11. Személyi szállítás

5. Pszichológus

12. Akadálymentes környezet

6. Speciális felkészültségű oktatók

13. Speciális eszközök beszerzése

7. Szakinstruktorok

14. Egyéb, és pedig:

46. Az intézményben dolgozó munkatársaik rendelkeznek-e speciálisan fogyatékossgal élők képzéséhez szükséges ismeretekkel? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!

1. Igen

2. Nem

a. Ha nem, akkor tervezik-e munkatársaik ilyen jellegű továbbképzését? Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!

1. Igen

2. Nem

VI. JOGI SZABÁLYOZÁS

47. Milyen minőségirányítási rendszert működtet az intézmény?

(Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)

1. ISO
2. TQM
3. EFQM
4. FAT követelményeinek megfelelő, saját fejlesztésű
5. Egyéb, és pedíg:

48. Milyen célból kérték az intézményi akkreditációt! (Kérjük, húzza alá a két legfontosabb szempontot!)

1. Versenyelőny biztosítása
2. Minőségi működés megvalósítása
3. Állami és Európai Unió támogatásokhoz történő hozzáférés biztosítása
4. Megrendelői bizalom erősítése
5. Szakképzési hozzájáruláshoz való hozzájutás
6. Egyéb, és pedíg:

49. Mit tart az intézmény-akkreditáció legnagyobb előnyének?

Kérjük, húzza alá a két legjellemzőbbet!

1. Piaci versenyelőny, fogyasztói bizalom
2. Az intézményi működés átláthatósága, minőségi szinten történő működése
3. Állami és Európai Unió támogatásokhoz, pályázatokhoz, szakképzési hozzájáruláshoz való hozzáférés
4. Nincs előnye
5. Egyéb, és pedíg:

.....
.....

50. Mit tart az intézmény-akkreditáció legnagyobb hátrányának? Kérjük, húzza alá a két legjellemzőbbet!

1. Sok adminisztráció, bürokratikus, túlzott dokumentáció
2. Nem alkalmas a tényleges minőség ellenőrzésére
3. Nagy anyagi terhet jelent
4. Nincs hátránya

5. Egyéb, éspedig:

.....

.....

51. Mit tart a program-akkreditáció legnagyobb előnyének? Kérjük, húzza alá a két legjellemzőbbet!

1. ÁFA mentesség
2. Minőségi színvonalat biztosít
3. Állami és Európai Unió támogatásokhoz, pályázatokhoz, szakképzési hozzájáruláshoz való hozzáférés
4. Nincs előnye
5. Egyéb, éspedig:

.....

.....

52. Mit tart a program-akkreditáció legnagyobb hátrányának? Kérjük, húzza alá a két legjellemzőbbet!

1. Bonyolult, bürokratikus, túl sok adminisztráció
2. Nem rugalmas, nem változtatható a program, nem lehet figyelembe venni a megrendelő igényeit
3. Költséges
4. Hosszú időt vesz igénybe az eljárás
5. Nincs hátránya
6. Egyéb, éspedig

53. Honnan értesül a felnőttképzésre vonatkozó törvényi szabályozás változásairól? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!)

1. A fenntartó tájékoztat
2. Az intézményen belül tájékozódik
3. Internet
4. Magyar közlöny
5. Szakértőtől
6. Szakkönyvekből, kiadványokból
7. Szakmai fórumokon
8. Konferenciákon
9. Egyéb, éspedig:
10. Egyéb, éspedig:

54. Okoz-e Önnek valamilyen nehézséget a jogszabályok értelmezése?

(Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

1. Igen

2. Nem

a. Ha igen, milyen jellegű problémát jelent? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!

Több válaszlehetőség is megjelölhető!)

1. Állandó változások

2. Nem egyértelmű formai, tartalmi követelmények

3. Bürokrácia, adminisztráció

4. Kapcsolódó jogszabályokban történő eligazodás

5. Információhiány

6. Egyéb, éspedig:

b. Milyen segítséget vesz igénybe ezek megoldásához?

.....
.....
.....

55. Véleménye szerint mi jelenti a felnőttképzésre vonatkozó törvényi szabályozás előnyét?

Kérjük, húzza alá a legjellemzőbbet!

1. Egységes követelményrendszer, szabályozottság, átláthatóság

2. Meghatározza a minimális feltételeket

3. Biztosítja a minőségi működést

4. Nincs előnye

5. Egyéb, éspedig:

.....
.....
.....

56. Véleménye szerint mi jelenti a felnőttképzésre vonatkozó törvényi szabályozás hátrányát? Kérjük, húzza alá a legjellemzőbbet!

1. Gyakori jogszabály módosítás

2. Általános, nem tesz különbséget képzők és képzések között

3. Nincs előírva óraszám minimum

4. Megszüntette a felnőttképzési normatívát
5. A felnőttképzésre nem vonatkozik az RFKB döntése
6. Túlszabályozott, bonyolult, nehezen értelmezhető, merev, rugalmatlan
7. Nincs hátránya
8. Egyéb, éspedig:

.....

.....

.....

- a. Ön milyen konkrét módosításokat javasol a felnőttképzési tevékenység törvényi szabályozására?
Kérjük, húzza alá a megfelelő választ! Több válaszlehetőség is megjelölhető!

1. Jogszabály módosítás előtt egyeztetés az érdekelt felekkel
2. Adminisztrációs teher csökkentése
3. Felnőttképzési akkreditáció egyszerűsítése
4. Egy ágazati irányítás alatt legyen a felnőttképzés
5. A képzésben résztvevő és a munkáltató érdekeinek szabályozása
6. Felnőttképzési normatíva visszaállítása
7. Független mérés –értékelési, vizsgarendszer kidolgozása
8. Gyakorlati képzés ellenőrzése
9. A digitális írástudás képzési programjának központi kidolgozása és kötelezővé tétele
10. Nincs javaslat
11. Egyéb, éspedig:

.....

.....

- 57. Kérjük, írja le, hogy Ön, mely terület(ek)en érzi a legnagyobb információhiányt a felnőttképzés területét illetően?**

.....

.....

.....

- 58. Ön be tudja-e építeni a digitális írástudásra vonatkozó szabályozást a törvényben meghatározott módon? (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)**

1. Igen
2. Nem
3. Nem értesültem még róla
- a. Ha igen, hogyan?

.....

.....

VII A KÉRDŐÍVET KITÖLTŐ SZEMÉLY ADATAI

A kérdőívet kitöltő személy munkaköre:

.....

A kérdőívet kitöltő személy neve: (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

1. Nő
2. Férfi

A kérdőívet kitöltő személy életkora: (Kérjük, húzza alá a megfelelő választ!)

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1. 35 év alatt | 2. 35–45 év között |
| 3. 46–55 év között | 4. 55 év felett |

*Köszönjük, hogy a kérdőív kitöltésével hozzájárult
a kutatás eredményességéhez!*

Dr. FARKAS Éva



tanár, felnőttképzési szakember, számos kutatás és tanulmány szerzője, ebben a kötetében leírja a hazai felnőttképzési rendszer átalakításának 25 éves történetét. Megvilágításba helyezi a történelem politikai, gazdasági és munkaerő-piaci hátterét. Munkája átfogó és teljes képet ad a hazai oktatási rendszerről, azon belül legfőképpen a felnőttképzés helyzetéről. A kötet tudományos szintézisként és a tendenciák értékelő elemzéseként is felfogható, ezért a hazai neveléstudományi, szűkebben vett andragógiai munkák körében hiánypótló. Az olvasó lépésről lépésre ismerheti meg az átalakítást sürgető okokat, az elmélet és a gyakorlat között olykor pattanásig feszülő ellentmondásokat. Ráláthat az előttünk álló feladatokra, megismerheti a nemzetközi trendeket, és összehasonlításokat végezhet.

Farkas Éva kutatásai az emberre irányulnak. A felnőttkori tanulás társadalmi szerepének bemutatása mellett kitér a felnőttképzési szakemberek helyzetének elemzésére is. Andragógus identitás kutatása egyedülálló kísérlet egy új „szakma” születésének és megerősödésének leírására. Itt értjük meg leginkább, hogy mi motiválta a szerzőt könyve megírására. Munkáját áthatja a meggyőződés, hogy a felnőttképzés lehet az egyik legfontosabb eszközünk az egyenlőtlenségek, a szegénység, a kiszolgáltatottság, a munkanélküliség felszámolására. Ahogy Dr. Benedek András, a könyv lektora fogalmaz egy helyütt: Farkas Éva a hivatásának „jó értelemben vett rabja”.

Ez a kiadvány nem csupán a szakemberek, de a korra kíváncsi diákok, az oktatás iránt érdeklődők, és a laikus olvasók számára egyaránt hasznos olvasmány lehet. Tudományos értékének bizonyosságául ismét Benedek Andrást, a hazai felnőttképzés szaktekintélyét idézzük:

„...a szerzőnek az elméleti folyamatok feltárása és elemzése olyan háttérrel adott, melyre komoly empirikus kutatást is építhetett. Ez a sajátosság munkája gyakorlati értékét kiemeli, még akkor is, ha az elemzési időszak végére egy olyan szabályozási környezet alakult ki, mely számos vonatkozásban korrekcióra kényszerítette az ezredforduló időszakára felgyorsult fejlesztéseket. Mindezek a tényezők együttesen e nagy volumenű kutatási vállalkozás elméleti és gyakorlati jelentőségét a szemléleti megújulás szempontjából is kiemeli. Különösen azt a szerzői alapelvet lehet eredetinek tekinteni, mely a felnőttképzési rendszer fejlődését a gazdasági és munkaerő-piaci folyamatokkal együtt vizsgálja. E vonatkozásban a mű a legújabb neveléstudományi kutatások számára, különösen a szakképzés és felnőttképzés, továbbá a felsőoktatás vonatkozásában különösen értékes megállapításokat, szélesebb körben is alkalmazható, tudományosan igazolható elveket fogalmaz meg.”