



Közösségi főiskola regionális megvalósíthatóságának megalapozása

Szerzők:

Beszédes Viktória, Bozsó Renáta, Dombi Edina, Döbör András, Fizel Natasa, Farkas Erika, Farkas Éva, Gábrity Molnár Irén, Juhász Valéria, Keczer Gabriella, Lizon Loretta, Szűcs Norbert

Szerkesztők:

Döbör András, T. Molnár Gizella

Technikai szerkesztők:

Domokos Csilla, Molnár Kitti, Szólik Ivett, Török Bianka

Olvasószerkesztő: Sütő Erika

Szedés, gépelés, szövegszerkesztés:

Kasza Judit, Németh Tünde

TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002

**"Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások
megalapozása a Dél-Alföldi régióban „ projekt támogatásával jött létre**

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	4

I. MODUL

Keczer Gabriella: A közösségi főiskola szervezeti modellje. Bevezetés	6
Keczer Gabriella: Közösségi főiskola az Amerikai Egyesült Államokban.....	9
Lizon Loretta: A közösségi főiskola megjelenési formái az európai országokban	24
Keczer Gabriella: A távoli képzőhelyek, multikampusz-rendszerek típusai, kihívásai	42
Keczer Gabriella: Többkampuszú rendszerek irányítása	57
Keczer Gabriella: A közösségi főiskola helyi szerepvállalása és kapcsolatrendszere	69
Keczer Gabriella: Külföldi reformok tanulságai	83
Keczer Gabriella – T. Molnár Gizella – Vékony Tímea: A közösségi főiskola a hazai felsőoktatásban	88
Keczer Gabriella – Lizon Loretta: Duális képzés, felnőttoktatás	135
Keczer Gabriella: A közösségi felsőoktatási képzési központok küldetése, feladatai	161
Keczer Gabriella: A közösségi felsőoktatási képzési központ státusa, szervezete	172
Keczer Gabriella: A közösségi felsőoktatási képzési központok irányítása	182
Keczer Gabriella: A felsőoktatási oktatók alternatív életpálya modellje	188
Keczer Gabriella: A javasolt szervezeti modell összegzése.....	194

II. MODUL

Farkas Erika: A Dél-Alföld régió munkaerő-piaci helyzete	199
Farkas Erika: A Dél-alföldi régió foglalkoztatóinak emberi-erőforrással és felnőttképzéssel szemben támasztott igényei	218
Farkas Erika: Képzési igényfelmérés a Dél-alföldi régió foglalkoztatóinak körében	255
Bozsó Renáta – Szűcs Norbert: Képzési igényfelmérés Békés megye foglalkoztatóinak körében	289
Farkas Erika: A Dél-alföldi régió felnőttképzési intézményeinek azonosítása, képzési kínálata	311
Gábrity Molnár Irén: Vajdaság munkaerőpiacának jellemzése a szakképzettségi struktúra kialakulásának tükrében	329
Gábrity Molnár Irén: Munkáltatói igények a Vajdaságban. A képzési igények és a munkaerővel szemben támasztott elvárások felmérése a Vajdaság foglalkoztatóinak körében.	365
Beszédes Viktória: Felnőttképzés Szerbiában és a Vajdaságban.....	434

III. MODUL

Döbör András: A regionális felsőoktatási képzések (alap és szakképzések), és a helyi szak- és felnőttképzést folytató intézmények képzési tartalmainak feltárása és összehangolása, a regionális közösségi főiskola portfóliójába integrálása céljából.....	469
Farkas Éva: A Magyar Képesítési Keretrendszer és a tanulási eredmények megközelítés alkalmazása a szak- és felnőttképzésben.....	471
Dombi Edina: Egyéni tanulási utak lehetőségei a közösségi főiskolán.....	481
Juhász Valéria: A tanulási és a nyelvi kompetencia fejlesztése a közösségi főiskolán	502
Fizel Natasa: Módszertan kidolgozása a képzési és beiskolázási terv igényfelmérés vonatkozásában. A közvélemény-kutatás és az interjúkészítés elméleti kérdései a közösségi főiskola képzési portfóliójának megteremtése céljából	540
Döbör András - Fizel Natasa: Módszertan kidolgozása a képzési és beiskolázási terv igényfelmérés vonatkozásában. Adatok gyűjtése és adatbázisok elemzése, tervezés és alapelvek lefektetése a közösségi főiskola képzési portfóliójának megteremtése céljából.	563
Döbör András: A közösségi képzési központ oktatási portfóliójának elvi kérdései	588
Döbör András – Juhász Valéria: Javaslat a békéscsabai közösségi főiskola képzési portfóliójára, figyelembe véve a helyi igényeket, helyi képzési portfóliókat és a kreditbeszámítási lehetőségeket	600

Előszó

A Szegedi Tudományegyetem tudományos potenciálja a Dél-Alföld régió fejlődésének motorja. Az itt felhalmozott értékek képesek a tudás-ipart kiszolgálni, biztosítani mindazokat a feltételeket, amelyeken az egyetem harmadik missziója alapul. Bár a K+F+I és a tudástranszfer terén a Szegedi Tudományegyetem eddig is nagy sikereket ért el, *„A tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-Alföldi Régióban”* című projekt megvalósításával kívánjuk bizonyítani, hogy az interdiszciplináris kutatási és képzési területek további kapacitásai hatékonyan tudják bővíteni az egyetem K+F+I portfólióját.

A kutatások igazi áttörést jelenthetnek régió felsőoktatásában a társadalmi innováció erősítése terén. A különböző tudományterületek együttműködéséből eredően a Szegedi Tudományegyetem kutatási potenciálja aktív részt vállalhat közvetlen környezetének formálásban, fejlesztésében, a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági változásokra való felkészülésben, az azokra adott válaszok kidolgozásában.

Az egyes régiók tudományegyetemeinek felelősségük van környezetük fejlesztésében. Vannak olyan területek, amelyek a felsőoktatás szolgáltatása nélkül nem léteznének. Az egyetem hiánypótló szolgáltatásának tekintjük a hálózatfejlesztésben betöltött szerepét. A hálózatfejlesztés a társadalmi innovációt nagyban képes befolyásolni a regionális együttműködések, a felsőoktatási potenciál és a tudás ipar közötti kapcsolatok megteremtésével, fenntartásával és fejlesztésével: akár a nemzetközi kapcsolatok kiépítése és működtetése, akár a helyi tudás-ipar regionális fejlesztése a cél, az egyetem aktív kezdeményezője a hálózatépítésnek.

A Dél-Alföld tudás-iparának fejlődéséhez a regionális felsőoktatás hozzá tud járulni, szolgáltatásai katalizálhatják a K+F+I folyamatokat, a társadalmi-gazdasági hálózatok aktivitását.

A projekt vonatkozó programeleme, a közösségi főiskola regionális megalapozása is egy olyan szolgáltatása lehet a regionális felsőoktatásnak, amelytől megoldás várható a helyi közösség, a helyi társadalom problémáira. Új képzési tartalommal és kapacitással bírnak a jövő közösségi főiskolái, amelyek megalapozása történik ebben a projektben – olyan képzési forma kialakítására törekszünk, amely megoldást jelenthet gazdasági-társadalmi problémákra: az elvándorlásra és a tudás-ipar munkaerőhiányára. A közösségi főiskola mindaddig

ismeretlen felsőoktatási formáció, amelynek helyi előkészítésétől azt várjuk, hogy megalapozottan képes értéktermésre.

„A tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-Alföldi Régióban” című pályázat megvalósítása több területen is áttörést kínál a régió felsőoktatásában. A regionális tudás-ipar fejlődéséhez való hozzájárulás az interdiszciplináris kutatások segítségével, a regionális tudományos potenciálok szinergiájára épülő képzésfejlesztések megalapozása, a felsőoktatás értékes megújulását eredményező közösségi főiskola megalapozása, a tudományos eszközök smart city koncepcióban való tevékeny felhasználása és a tudás-ipar és felsőoktatás közötti intenzív hálózatépítés egytől egyig a felsőoktatási szolgáltatások újradefiniálását, a K+F+I rendszer új távlatokkal való bővítését eredményezi. Meggyőződésünk, hogy a projekt sikerrel szolgálja a Horizon 2020 és az Új Széchenyi Terv céljait, és azon keresztül, hogy erősíti a tudás-infrastruktúrát, hozzájárul a régió gazdaságának dinamizálásához.

A közösségi főiskola szervezeti modellje

Bevezetés

A közösségi főiskola új intézménytípusként jelent meg a magyar felsőoktatás átalakítására irányuló koncepcióban, ezért szükségesnek láttuk kidolgozni a küldetésére, státusára, szervezeti struktúrájára és irányítási rendszerére vonatkozó javaslatunkat.

A kutatás kiindulópontja az volt, hogy a kormányzat felsőoktatási stratégiája szerint a közösségi főiskolák (a felsőoktatási törvényben már közösségi felsőoktatási képzési központok – KFKK) a helyi önkormányzatok (vagy önkormányzatok és vállalatok) fenntartásában egy gesztor egyetem égisze alatt működnek majd. Az viszont még nyitott kérdés volt a kutatás kezdetekor – és véleményünk szerint a jelenlegi kormányzati elképzelések sem adnak kielégítő választ –, hogy:

- a különböző szereplőknek milyen feladatuk, hatáskörük, felelősségük lesz a KFKK-k létrehozásában és működtetésében;
- hogyan születnek a különböző szakmai döntések;
- hogyan biztosítható e sokszereplős feladatban a koordináció;
- milyen lesz a helyi szereplők és a távoli gesztor egyetem viszonya;
- milyen funkciókat lehet a távoli egyetemen tartani és melyeket célszerű a KFKK-kra allokálni;
- milyen szervezeti megoldások mellett biztosítható a leginkább, hogy a KFKK-k betöltsék küldetésüket;
- hogyan biztosítható a megfelelő oktatói kar;
- hogyan garantálható egyszerre a standard akadémiai minőség és a helyi munkáltatók igényeihez történő igazodás a képzésekben;
- milyen irányítási és strukturális eszközökkel biztosítható a város és a térség kulcsszereplőinek kapcsolódása az intézményhez, stb.

Kutatómunkánk során a fenti kérdésekre kerestük a választ. Célunk kettős volt. Egyrészt a közösségi főiskola lehetséges szervezeti modelljének tudományos megalapozása volt, azaz feltárni a lehetséges alternatívák elméleti alapjait; az adaptálható külföldi megoldásokat és ezek alkalmazhatóságát; a külföldi tapasztalatokat; az érintett szereplők véleményét (anyaintézmény, helyi önkormányzat, munkáltatók, középiskolák), másrészt a megalapozó kutatás eredményeire építve kidolgozni egy működőképes, az új intézménytípus küldetésének megvalósítását támogató szervezeti modellt. Úgy gondoltuk, hogy a kutatómunka eredményeként elkészülő, tudományosan, nemzetközi kitekintéssel és a kulcsszereplők véleményének figyelembe vételével kidolgozott javaslat alapján megalapozott szakmapolitikai döntést lehet hozni a hazai felsőoktatásban új intézménytípusnak számító közösségi főiskola státusára, szervezetére, irányítására, az anyaintézményhez és a helyi kulcsszereplőkhöz való viszonyára vonatkozóan.

A megalapozó kutatás során nemzetközi példák alapján áttekintettük az új hazai intézménytípus modelljének tekintett amerikai közösségi főiskolák küldetését, működését, irányítását; a közösségi főiskola megfelelőit az európai országokban; a többkampuszú rendszerek működését és irányítását; a közösségi főiskolák helyi szerepvállalását és kapcsolatrendszerét; valamint a közösségi főiskolák létrehozására, a felsőoktatási intézményrendszer átalakítására irányuló külföldi reformok néhány tanulságát. Ezt követően figyelmünk a hazai feltételrendszerre irányult: áttekintettük az intézménytípus hazai történelmi előzményeit; a közösségi főiskola megjelenését a kormányzati stratégiában; a felsőoktatási intézményrendszer változását a rendszerváltástól napjainkig, valamint azt a két oktatási területet, amelyet a kormányzat és a szakértők a KFKK-k kiemelt feladatának tekintenek: a duális képzést és a felnőttek oktatását.

Primer kutatás keretében interjút készítettünk Prof. Dr. Szabó Gáborral, a Szegedi Tudományegyetem rektorával; Dr. Bíró Istvánnal, a SZTE Mérnöki Kar duális képzésért felelős docensével, megismertük Békéscsaba MJV Önkormányzatának álláspontját; kérdőíves megkérdezést végeztünk a Békés megyei munkáltatók és középiskolák körében.

A fentiek alapján javaslatot dolgoztunk ki a KFKK küldetésére, funkcióira, státusára, szervezetére, irányítására, valamint felvetettük egy alternatív oktatói életpálya modell kialakításának szükségességét is.

A következőkben először a megalapozó kutatás eredményeit, majd a közösségi főiskola – közösségi felsőoktatási képzési központ szervezeti modelljére vonatkozó javaslatunkat mutatjuk be.

I. A közösségi főiskola modelljét megalapozó kutatás eredményei

1. Községi főiskola az Amerikai Egyesült Államokban

A közösségi főiskola, mint intézménytípus az Amerikai Egyesült Államokban született meg, és a felsőoktatásnak ez a szegmense ott teljesedett ki leginkább, ezért szükségesnek tartjuk az amerikai közösségi főiskola kialakulásának és működésének részletes bemutatását.

1.1. Az intézménytípus története

Amerika első közösségi típusú főiskolája, a Joliet Junior College¹ 1901-ben kezdte meg működését kísérleti posztgraduális középiskolai programként Illinois-ban. Az ötlet J. Stanley Browntól, a Joliet Township High School vezetőjétől és William Rainey Harpertől, a University of Chicago elnökétől származott. Brown és Harper kezdeményezésére olyan főiskola jött létre, amely a négyéves felsőoktatási intézmények első két évének oktatási programját kínálta. Létrehozásának célja az volt, hogy továbbtanulási lehetőséget biztosítson azoknak, akik a térségben akartak maradni, ugyanakkor szerettek volna felsőfokú végzettséget szerezni. Az első évben 6 hallgatót iskoláztak be, jelenleg 35,000 hallgató tanul az intézményben. (JJC)

Az első kétéves főiskolákat az 1900-as években alapították állami iskolák részeként vagy egyetemek csatolt kampuszaként². Létrehozásuk háttérében alapvetően az állt, hogy a helyi kormányzat biztosítani akarta a lehetőséget a fiataloknak arra, hogy lakóhelyük közelében megkezdhesék felsőfokú tanulmányaikat vagy szakképzettséget szerezzenek (DOBBINS 2008). A 20. század elejének kihívásai, köztük a globális gazdasági verseny hatására az állami és helyi vezetők felsimerték, hogy az ország gazdasági erejének megtartásához több képzett munkaerőre van szükség, ezért drámai módon emelni kellene a felsőfokú oktatásba belépők számát. Ugyanakkor a középiskolákból kikerülők ¾-e részben azért nem akart továbbtanulni, mert nem akartak elmenni otthonról egy távoli intézménybe. 1920-ban megalakult a Junior Főiskolák Amerikai Szövetsége (*American Association of Junior Colleges*). (AACC)

1925-ben már közel 200 kétéves főiskola fogadta a hallgatókat a négyéves egyetem alternatívájaként. A folyamatra több tényező gyakorolt hatást:

¹ Az intézménytípust Jesse R. Bogue, a Junior Főiskolák Amerikai Szövetségének elnöke nevezte először közösségi főiskolának (*community college*) 1950-ben megjelent, azonos című könyvében. (AACC)

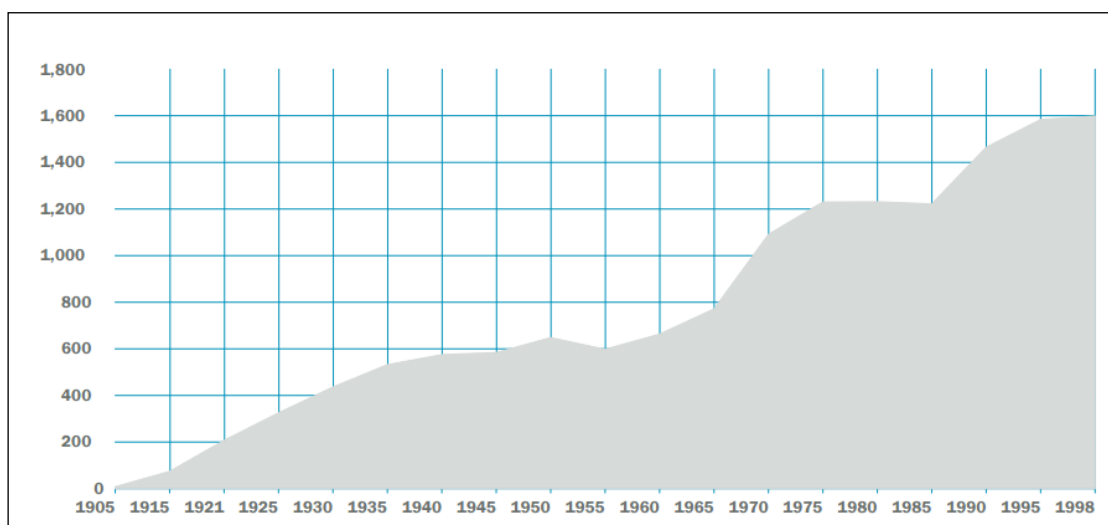
² A csatolt – valamely intézményhez tartozó, de más földrajzi területen működő – kampuszokat általában *branch* vagy *satellite campus*nak, ritkábban *affiliate*-nek nevezik.

- Kimeneti oldalon ösztönzőleg hatott, hogy az iparosítás és a mezőgazdaság gépesítése jelentős mennyiségű képzett munkaerőt igényelt.
- Bemeneti oldalon fontos tényező volt, hogy a közoktatás demokratizálódása következtében egyre többen szereztek középfokú végzettséget és akartak továbbtanulni.
- A közösségi főiskolák alapításában a helyi közoktatási intézmények fontos kezdeményező szerepet játszottak. (AACC) Emellett a szövetségi kormány támogatta olyan felsőfokú képzés létrehozását, amely praktikus, megfizethető és helyben van – ez volt a közösségi főiskola.
- Végül az ebben az időszakban kialakuló kutatóegyetemek elnökei kezdeményezték junior college-ok létrehozását az intézményben.
- Egy mélyebb ok az is, hogy a „mindenkinek adjuk meg a lehetőséget, hogy a lehető legtöbbet hozza ki magából” elv kezdettől fogva jellemző volt az Egyesült Államokra, a 20. század elejére pedig világossá vált, hogy ennek egyetlen módja az oktatásban való részvétel. (DOBBINS 2008)

Kezdetben a magán és állami közösségi főiskolák aránya azonos volt, de mindkettő alapvető küldetésének a helyi igények kielégítését tartotta. Az intézmények általában kicsik voltak, hallgatói létszámuk 150 alatt maradt. Oktatási programjuk azonban megbízható színvonalú volt, és sokféle hallgatói tevékenység lehetőségét kínálták. (AACC) Hamarosan megteremtődött annak lehetősége, hogy a jobb képességű fiatalok a kétéves főiskola elvégzése után továbbmenjenek az egyetemre. Ugyanakkor a közösségi főiskolák alapfunkciója volt azoknak – jelentős számban szegény és/vagy kisebbségi származásúaknak – az oktatása, akik csak szakképzettséget akartak szerezni. 1947-ben a közösségi főiskolák száma már kb. 600 volt. (DOBBINS 2008)

Az úgynevezett Truman-jelentés komoly lökést adott az intézménytípusnak. A jelentést az elnök felsőoktatási bizottsága 1947-ben készítette el az állami felsőoktatás erősítésére vonatkozóan („Publication of Higher Education for American Democracy”). Leszögezte, hogy olyan közösségi főiskolák egész hálózatát kell létrehozni, amelyek nulla vagy nagyon alacsony tandíjat kérnek, kulturális központként működnek, átfogó oktatási programot kínálnak, az állampolgári felelősséget állítják középpontba és a helyi közösséget szolgálják. 1956-ban a szövetségi kormány pénzügyi támogatása lehetővé tette, hogy

gyakorlatilag bármelyik amerikai állampolgár főiskolára járhat. (Ma ezt a Pell Grant program biztosítja, melyből 2013-14-ben a közösségi főiskolai hallgatók 33%-a kapott támogatást.) A közösségi főiskolák 1960-ban alakultak nemzeti hálózattá, 457 állami intézményt tömörítve. A legtöbb közösségi főiskola az 1960-as években és az 1970-es évek elején alakult, ebben az időszakban hetente jött létre új intézmény. (AACC) Az amerikai felsőoktatás történetében egyetlen intézménytípus sem mutatott hasonló nagyságrendű bővülést. (Dobbins 2008) A közösségi főiskolák száma 1960 óta folyamatosan növekszik. (AACC) Ezt az alábbi ábra mutatja.



1. ábra A közösségi főiskolák számának alakulása (a csatolt kampuszokkal együtt) (NCES 1998)

A közösségi főiskolák demokratikus intézmények abban az értelemben, hogy mindenki számára nyitottak, helyben vannak és olcsók. (NASULGC 1999)

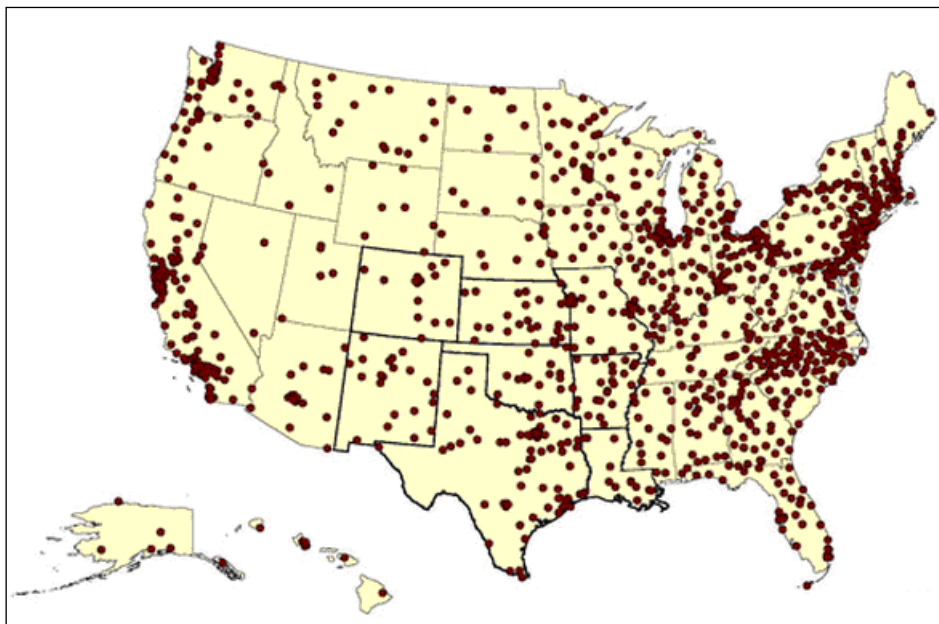
1.2. Az amerikai közösségi főiskola napjainkban a tények, számok tükrében

1.2.1. Az intézményrendszer

A közösségi főiskolák száma az Egyesült Államokban 2015-ben 1123. (AACC) Ez az összes felsőoktatási intézmény körülbelül 25%-át jelenti. (TOLLEFSON 2009) Az 1123-ból állami 992, független 96, törzsi 35. Ha a közösségi főiskolák csatolt kampuszait külön intézménynek tekintjük, a közösségi főiskolák száma eléri az 1600-at. (AACC)

A közösségi főiskolák legnagyobb hányada a nagyvárosokban valamint a nagyvárosok környékén található, a legkevesebb kisvárosokban és rurális területeken működik. A közösségi főiskolák többsége a hallgatók lakóhelyétől legfeljebb egy órányira található. (DOBBINS 2008) Így a legtöbb amerikai a lakóhelyétől legfeljebb egy órányi autótútra biztosan

talál főiskolát vagy kihelyezett képzőhelyet, ha tovább szeretne tanulni. (AACC) A közösségi főiskolákat az USA-ban az alábbi ábra mutatja.



2. ábra Közösségi főiskolák elhelyezkedése
(AACC 2012)

1.2.2. A hallgatók

2013 őszén összesen 12,4 millió hallgatója volt a közösségi főiskoláknak. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók több mint a fele közösségi főiskolán tanul az Egyesült Államokban. Kreditszerző képzésen 7,4 millióan, nem kreditszerző képzésen 5 millióan tanulnak³. A kreditszerzők közül a levelezős (*part-time*) hallgatók száma 4,5 millió, a nappalisoké (*full-time*) 2,9 millió. 750.399-an kaptak *associate degree*-t (ez az alapképzés első 2 évének felel meg), 459.073-an pedig oklevelet. A hallgatók átlagéletkora 28 év; 21 év alatti a hallgatók 37%-a, 22-39 év közötti a 49%-a, 40 évnél idősebb a 14%-a. A nők 57%-os többségben vannak. Ami az etnikai hovatartozást illeti, a hallgatók fele fehér, 21%-a hispán, 14%-a fekete, 6%-a ázsiai, 1%-a bennszülött, 5%-a nem amerikai állampolgár. Az első generációs hallgatók aránya 36%. (AACC)

A 2014-2015-ös tanévben a hallgatók átlagosan 3.347 dollár tandíjat fizettek évente. Ez jóval alacsonyabb, mint a négyéves állami főiskolákon (ott 9.139 dollár), ugyanakkor emelkedést mutat (2003-ban még csak 2.130 dollár volt). Fontos megjegyezni, hogy a

³ A kreditszerző képzések célja a felsőoktatási végzettség megszerzése, a nem kreditszerző (*noncredit*) képzések nem adnak felsőoktatási oklevelet.

hallgatók a Pell Grantból⁴ és más forrásokból jelentős ösztöndíjakat kapnak és adókedvezményben is részesülnek, ezáltal sokuknak egyáltalán nem kell saját forrásból finanszírozniuk a tanulást, sőt, egy részük többet kap az államtól, mint amennyit befizet. 2012-ben a hallgatók 58%-a kapott pénzügyi támogatást. Ha az ösztöndíjakat és az adókedvezményt is figyelembe vesszük, átlagosan a hallgatók nem befizetői, hanem kedvezményezettjei a rendszernek –1.220 dollárral kapnak/takarítanak meg többet, mint amennyi tandíjat fizetnek, és ez az összeg emelkedett az utóbbi években. A hallgatók 28%-a kap többet, mint amennyit befizet, 75%-uknak 1.000 dollárnál kevesebbe kerül a tanulás a pénzügyi támogatás mellett, és csak 6%-uknak kerül többé 2.500 dollárnál. (CCRC)

1.2.3. Az intézmények finanszírozása

Eredetileg a közösségi főiskolákat egyenlő arányban finanszírozta a szövetségi kormány, az államok és a helyi szereplők. (NASULGC 1999) 2013-ban a közösségi főiskolák bevételei a következőképpen alakultak:

- tandíj: az összbevétel 28,9%-a
- állami forrás: 28,5%
- helyi forrás: 17,8% (benne: helyi adó előirányzat, helyi vállalkozásokkal kötött szerződések)
- szövetségi forrás: 15,1%
- egyéb: 9,9% (AACC)

A teljes intézményrendszer összes bevétele 2013-ban 57,5 milliárd dollár volt. Egy közösségi főiskolán átlagosan csak harmadannyi összeg jut egy hallgatóra, mint egy magán kutatóegyetemen, és miközben ez az intézményrendszer iskolázza be a hallgatók felét, a felsőoktatásra fordított állami adó-előirányzatnak csak a 20%-át kapja.

1.3. A közösségi főiskola küldetése, funkciói

A közösségi főiskola jelentőségét az adja, hogy napjainkban az új állások többsége valamilyen felsőfokú végzettséget igényel, a közösségi főiskolák nélkül azonban fiatal és felnőtt hallgatók jelentős része nem tudna továbbtanulni és megszerezni a

⁴ A Pell Grant átlagos éves összege 2012-ben 3.000 dollár volt.

foglalkoztathatóságukhoz szükséges képesítést. A közösségi főiskolák működése elengedhetetlen egy erős középosztály biztosításához. (AACC)

A közösségi főiskolák küldetése sokrétű; magában foglalja:

- az első felsőfokú végzettség (*associate degree*) megszerzését,
- a négyéves intézménybe való átmenet előkészítését,
- a szakképzést,
- a munkaerő-fejlesztést,
- az élethosszig tartó tanulást,
- a nem kreditszerző programokat,
- a felzárkóztató (*remedial*) oktatást (írás, olvasás, számolás, az angol, mint második nyelv vagy számítástechnikai alapok – annak érdekében, hogy a hallgatók képesek legyenek belépni a felsőoktatásba),
- a kulturális szolgáltatásokat (különösen a rurális térségekben működő intézmények kulturális központként is funkcionálnak),
- a helyi gazdaság fejlesztését,
- közösségi szolgáltatásokat stb.

Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy a közösségi főiskolák helyben biztosítják a továbbtanulás lehetőségét – mindenkinek a nyitottság és az alacsony költségek elvén. Fogadják azokat, akik majd tovább szeretnének lépni egy négyéves intézménybe, azokat, akik szakmát és munkahelyet szeretnének szerezni, és azokat is, akik csak hobbiból, önmegvalósításként tanulnának. (AACC – COHEN – BRAWER 1996)

A közösségi főiskola meghatározó jellemzői, szerepei a következők:

a) A gazdasági-társadalmi kihívásokra való reagálás

A közösségi főiskola egyik legfontosabb jellemzője a munkaerőpiaci igényekre való rugalmas reagálás. A felsőoktatás egyetlen szegmense sem volt soha annyira érzékeny az idők

szavára, mint ez az intézménytípus. Amikor a II. világháború veteránjai a GI-törvény⁵ alapján tömegesen akartak belépni a felsőoktatásba, ugyanakkor az iparnak képzett munkaerőre volt szüksége ahhoz, hogy a haditermelésről a polgári fogyasztási cikkekre álljon át, a közösségi főiskolák a klasszikus, akadémiai jellegű képzések mellé felvették a repertoárjukba a szakképzést. (AACC) A középszintű szakemberképzés, a piacképes végzettség biztosítása azóta is a közösségi főiskola alapvető feladata.

Amikor az 1960-as években a társadalmi felzárkóztatás alapvető eszköze az oktatás lett, a közösségi főiskolák szélesre tárták kapuikat a leszakadó társadalmi csoportok előtt. Ennek részeként vállalta magára ez az intézményrendszer azoknak a felzárkóztató oktatását, akik szeretnének továbbtanulni, de ehhez még nem rendelkeznek a szükséges kompetenciákkal. A felzárkóztató képzés az 1990-es években a többi intézményből fokozatosan kikerült, és szinte teljes mértékben a közösségi főiskola feladata lett. Van, ahol a belépő teszt alapján kötelezővé is teszik ezt a típusú képzést. (AACC) Napjainkban azonban élénk vita folyik arról, hogy a közösségi főiskolák mennyire töltik be ezt a társadalmi szerepet. Probléma az is, hogy a lemorzsolódás csökkentésére, a négyéves intézménybe való átmenet statisztikáinak javítására irányuló törekvések ütközhetnek a fentebb részletezett gazdasági-társadalmi szerepvállalással.

b) Átmenet a középiskolák és a négyéves intézmények között

A közösségi főiskolák deklarált feladata, hogy hidat képezzenek a középfokú és a magasabb felsőfokú képzés között azzal, hogy a felsőfokú tanulmányok első 1-2 évét biztosítják. Míg azonban a közösségi főiskolára belépők 81%-a azt mondja, hogy majd szeretne legalább alapidiplomát szerezni, mindössze 25%-uk megy tovább négyéves intézménybe, és ezeknek is csak 62%-a szerez 6 éven belül bachelor diplomát. Vagyis a közösségi főiskolára járók mindössze 17%-a szerez belátható időn belül egyetemi diplomát. (CCRC) Tovább árnyalja a problémát, hogy akik közösségi főiskolán kezdik tanulmányaikat, 15%-kal kevesebben szereznek diplomát, mint akik azonnal négyéves intézménybe iratkoznak be. Ez akkor is igaz, ha azonos társadalmi-családi háttérrel rendelkező hallgatókat vizsgálunk. Ezért több közösségi főiskola is elkezdett saját maga diplomát adó képzéseket indítani. (AACC) Arról szintén komoly szakmapolitikai vita zajlik, hogy ez mennyiben kívánatos.

⁵ A háborús veteránoknak számos juttatást, így a felsőfokú tanulmányok lehetőségét biztosító 1944-es törvény, hivatalos nevén a *Servicemen's Readjustment Act*.

c) A helyi fejlődés motorja

A közösségi főiskolák szerves részei a helyi közösségnek. Katalizálják a helyi gazdasági fejlődést azzal, hogy biztosítják a képzett munkaerőt, részben a munkaerőpiacra először belépők (*first-job*), részben az oda visszalépők, tovább- vagy átképzésben résztvevők (*re-launch*) tekintetében.

Van egy olyan sajátos szerepkör, amelyet szinte kizárólag a közösségi főiskola vállal magára: a nem felsőfokú végzettség vagy szakképesítés megszerzése érdekében történő tanulás lehetőségének biztosítása a helyi közösségnek. Ezek a személyes fejlődés érdekében, önmegvalósításként, hobbiból, rekreációs céllal folytatott, nem creditszerző tanulmányok. Jellemző, hogy ezeket az intézmények sokkal szabadabban indíthatják, hiszen az állam nem szabályozza ezt a területet, de ha a közösségi főiskola azt tapasztalja, hogy tartós és komoly igény van valamelyik tanfolyamra, akkor creditszerző kurzussá alakíthatja. (AACC)⁶ Ezzel a tevékenységi körrel azonban számos probléma van. Az intézmény nem kap rá állami támogatást, és általában nem főállású oktatók tanítanak ezekben a képzésekben, ezért a színvonal nem egyenletes. Kérdés az is, hogy a nem akadémiai jellegű képzéseket integrálják a többi képzéssel, vagy külön szervezeti egység feleljen érte. (DOUGHERTY 2010) Az első nem könnyű, a második esetben félő, hogy úgynevezett árnyék-intézménnyé (*shadow college*) alakul a nem creditszerző képzésekért felelős egység vagy egységek csoportja.

1.4. Az oktatók

A közösségi főiskolák kezdettől fogva főfoglalkozású (*full-time*) és részmunkaidős (*part-time*) oktatókkal működnek; a részmunkaidős oktatók aránya jóval nagyobb ebben az intézménytípusban, mint a négyéves főiskolákon vagy a kutatóegyetemen. Az amerikai közösségi főiskolákon tehát számosan dolgoznak olyanok, akik nem egyéb munkájuk miatt, hanem kényszerből vállalják a határozott idejű, részmunkaidős státust. Ennek részben költségtakarékossági okai vannak (COHEN ET AL. 2013; WALLIN 2007), de az is fontos szempont, hogy a szemeszterenként megkötött szerződések nagy rugalmasságot biztosítanak az intézménynek abban, hogy mindig a pillanatnyi képzési igényhez igazítsák munkaerő-állományukat. (BANACHOWSKI 1997) Nem elhanyagolható az sem, hogy a reálszférában dolgozó és mellékállásban oktató szakemberek olyan szakmai tapasztalatot, gyakorlati tudást visznek a képzésbe, amely a főállású egyetemi oktatók ismeretanyagából hiányzik. Ezek a szakemberek egyben kapcsolatot is jelentenek a főiskola és a reálszféra között. (AACC)

⁶ A közösségi főiskolák szerepéről, hozzájárulásáról a gazdasági-társadalmi fejlődéshez részletesen lásd még: Mullin, Phillippe (2013).

Mindent egybevetve, „behozzák a való világot”. (CLINE 1993: 26) A felsőoktatásban történő foglalkoztatás ugyanakkor a szakembereknek is előnyös, hiszen presztízst jelent, lehetőséget ad az önmegvalósításra, teljesebbé teszi az életüket. (REED 1985) A reálszférában dolgozó szakemberek bevonása tehát fontos, és az új hazai felsőoktatási törvényben megjelenő mesteroktató kategória elősegítheti, inspirálhatja ezt.

A nem főállású oktatókkal kapcsolatban azonban bizonyos kedvezőtlen aspektusokkal is számolni kell. Az ő esetükben komoly frusztrációt jelent az állandó bizonytalanság és a kiszolgáltatottság. (TWIGG 1989, LANKARD 1993) A főállású oktatók az órák megtartása mellett számos egyéb feladatot is ellátnak; kutatnak, szakdolgozatok, tudományos dolgozatok elkészítését segítik, adminisztrálnak, tananyagot fejlesztenek, képzési programokat írnak, testületi, bizottsági tagságot vállalnak, rendezvényt szerveznek, pályázatot írnak stb. A nem főállású oktatók tevékenysége ezzel szemben általában az órátartásra korlátozódik, ez pedig feszültséget szülhet a két tábor között. A reálszférából érkezők forrást vonnak el az intézménytől, miközben az órátartáson kívüli feladatok terhe a főállásúak vállán marad.

A főfoglalkozású oktatók és a részmunkaidősök iskolai végzettsége eltérő. Semmilyen felsőfokú végzettséggel nem rendelkezik a főfoglalkozásúak 1%-a, ez az arány a részmunkaidősök esetében 7%. Csak *associate degree*-je van a főfoglalkozásúak 2%-ának, a részmunkaidősök 7%-ának. Alapfokú diplomával a főfoglalkozásúak 11%-a, a részmunkaidősök 33%-a rendelkezik. Mester diplomával rendelkezik a főállásúak 71%-a, a részmunkaidősök 46%-a, míg doktori fokozata a főfoglalkozásúak 13%-ának, a részmunkaidősök 5%-ának van. (NCES)

Arra vonatkozóan, hogy a nem főállásúak oktatói tevékenységének színvonala alacsonyabb-e a főállásúakénál, egymásnak ellentmondó kutatási eredmények születtek. Van olyan elemzés, mely szerint a nem főállásúak kevésbé használnak korszerű, innovatív és kollaboratív pedagógiai módszereket és nem olyan eredményes oktatók, mint a főállásúak. Más kutatások ezt a különbséget nem igazolták. (CALIFORNIA COMMUNITY COLLEGES 1987) Azt egyértelműen megerősítik a felmérések, hogy a nem főállásúak kevésbé elérhetők a hallgatók számára és kevésbé tartják a kapcsolatot a kollégákkal, valamint magával az intézménnyel. (MCGUIRE 1993) Nincsenek tisztában az elérhető szolgáltatásokkal, nem vesznek részt a tantermen kívüli tevékenységekben. A nem főállásúak nem integrálódnak az intézmény közösségébe (MCGUIRE 1993), ezért a részmunkaidős oktatók túlzott mértékű alkalmazásával összességében csökkenhet a hallgatóknak nyújtott tanulási élmény.

(SCZHUETZ 2002) Mindezt a nem főállású oktatók megfelelő kiválasztása, teljesítményüknek, alkalmazásuk hatásának nyomon követése rendkívül fontos.

A közösségi főiskolák oktatók iskolai végzettsége átlagosan alacsonyabb, mint a négyéves intézményekben dolgozóké. Míg doktori fokozattal a négyéves intézményekben oktatók 53%-a rendelkezik, addig a közösségi főiskolák ez a hányad csak 12%. A mester fokozattal sem rendelkezők aránya (hazánkban enélkül jelenleg nem lehet oktatói munkakörben dolgozni) a közösségi főiskolák 15%, a négyéves intézményekben 4%. (NCES)

1.5. A közösségi főiskolák gazdasági hatása

Az AACC jelentése (*"Where Value Meets Values: The Economic Impact of Community Colleges"*) szerint 2012-ben a közösségi főiskolák 809 milliárd dollár többletbevételhez juttatták az Egyesült Államokat, ami a GDP 5,4%-ának felel meg. Az ország gazdasága számára további előnyöket jelent majd a 285,7 milliárd dollárnyi adóbevétel-növekmény a főiskolát végzettek magasabb jövedelmének köszönhetően, valamint 19,2 milliárd dollárnyi megtakarítás abból adódóan, hogy a végzettek kevesebbet kell majd költeni a szociális, egészségügyi és bűnözéssel összefüggő kiadások terén. A legutóbbi, 2007-es becslés szerint az állami és helyi kormányzatok közösségi főiskolákba történő beruházásának megtérülési rátája 16,1%. A hallgatók közösségi főiskolai tanulmányaikba való befektetésének minden egyes dollárja 3,8 dollárt hoz majd nekik.⁷ (AACC)

1.6. A közösségi főiskolák kapcsolatrendszere

Mint már említettük, az első közösségi főiskola egy középiskola és egy egyetem közös kezdeményezésére jött létre, és az intézménytípus a mai napig szorosan kapcsolódik a középszintű oktatáshoz. Ennek megfelelően a közösségi főiskolák folyamatosan keresik az egyetemekkel való kooperáció lehetőségét. A közösségi főiskolák jellemzője az is, hogy szorosan együttműködnek a helyi gazdasági szereplőkkel, számos képzést a helyi vállalkozások megrendelésére indítanak (*contract training*), közös, duális jellegű képzéseket folytatnak. Az állami és intézményi szándék az, hogy a fiataloknak zökkenőmentes átmenetet biztosítsanak a középfokú oktatásból a közösségi főiskolán keresztül az egyetemre illetve a munkaerőpiacra. (ALFRED 2008) A közösségi főiskolák egyetemekkel és helyi gazdasági

⁷ A közösségi főiskolák gazdasági hatásáról részletesen lásd: EMSI (2014).

szereplőkkel való együttműködésével a téma jelentősége és hazai relevanciája miatt külön fejezetben foglalkozunk.

1.7. A közösségi főiskolák irányítása

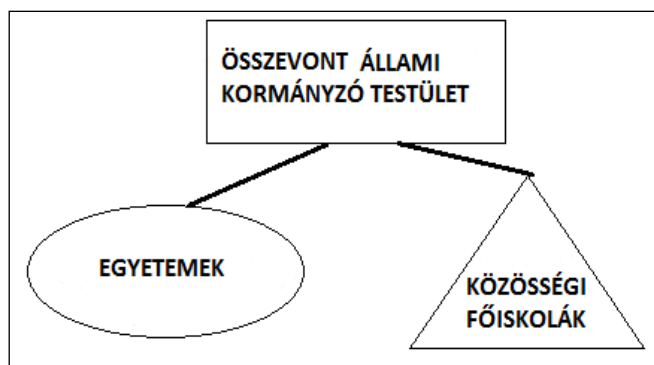
A közösségi főiskolák irányításában 3 szereplő vesz részt:

- az állam(i irányító testületek)
- a *többkampuszú*⁸ rendszerek összevont irányító testületei
- az egyes intézmények, kampuszok irányítói (McGUINNESS 2001)

1.7.1. Az állami irányítás

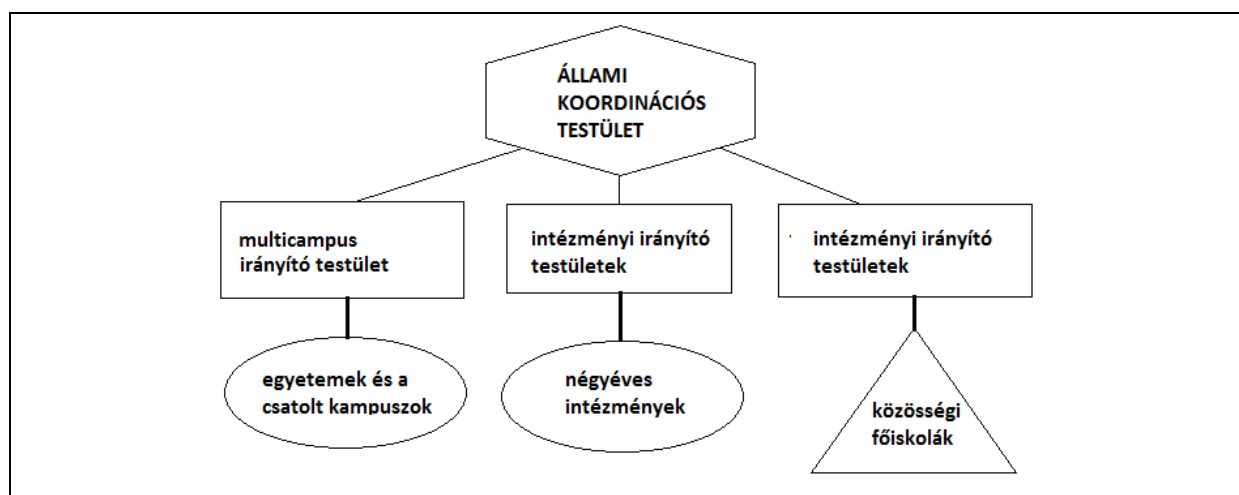
Az állami irányítás struktúrája az egyes államokban eltérő, a tagállamok különböző megoldásokat alkalmaznak felsőoktatási intézményeik irányítására. Az állami kontroll mértéke szerint összevont kormányzó testületet (*consolidated governing board*), koordinációs testületet (*coordinating board*) vagy tervezési-szabályozó ügynökséget (*planning-regulatory agency*) hoztak létre a felsőoktatási rendszerük irányítására. Van, ahol az egyetemeket és a közösségi főiskolákat is ugyanaz az állami testület felügyeli, máshol ez különböző szervezetek feladata. Témánk szempontjából fontos lehet, hogy az összevont kormányzó testület a tapasztalatok szerint érzéketlenebb a helyi sajátosságokra, szükségletekre (különösen akkor, ha az összes, az adott államban működő felsőoktatási intézményért felelős, azaz az egyetemek és a közösségi főiskolák irányítását is ellátja, az intézményi testületeknek pedig csak korlátozott hatáskörük van), valamint ebben a rendszerben gyakran leértékelődik a közösségi főiskolák által folytatott szakképzés jelentősége. Ilyen központosított rendszer működik Alaszka, Hawaii, Idaho, Montana, Nevada, Észak- és Dél-Dakota, Puerto Rico, Rhode Island, és Utah államokban. (WYOMING COMMITTEE 1999) Ezt a rendszert mutatja be az alábbi ábra.

⁸ Olyan intézmények, amelyek nem egy, hanem több földrajzi helyszínen működnek.



3. ábra Összevont kormányzó testület az egyetemek és közösségi főiskolák irányítására
(MCGUINNESS 2002/A alapján saját szerkesztés)

Ahol szűkebb hatáskörű koordinációs testületek felügyelik a felsőoktatást, és az egyes intézmények, kampuszok irányítását saját testületeik látják el, ott a helyi és a közösségi főiskolákra jellemző intézményi sajátosságok jobban érvényesülnek. Ily módon irányítják a felsőoktatást Arkansas, Új-Mexikó, Ohio, Oklahoma és Nyugat-Virginia államokban. (WYOMING COMMITTEE 1999) Ezt a rendszert mutatja be az alábbi ábra.



4. ábra Állami koordinációs testület és intézményi testületek a különböző felsőoktatási intézmény-típusok irányítására
(MCGUINNESS 2002/A alapján saját szerkesztés)

A kampusz-szintű és az intézményi irányítás attól függ, hogy a közösségi főiskola önálló vagy más intézmény(ek)hez tartozik, és az utóbbi esetben milyen a viszonya a főkampusszal, az anyaintézménnyel. Ez a viszony, valamint a közösségi főiskolák multicampus-szintű és intézményi irányítása a hazai közösségi főiskola szervezeti modellje szempontjából kiemelt jelentőségű, ezért ezekkel a kérdésekkel önálló fejezetekben foglalkozunk.

IRODALOM

ALFRED, R. (2008): *Governance in Strategic Context In: New Directions for Community Colleges*, no. 141, Spring

BANACHOWSKI, G. (1997): *Advantages and Disadvantages of Employing Part-Time Faculty in Community Colleges*. ERIC Clearinghouse for Community Colleges Los Angeles CA.

CALIFORNIA COMMUNITY COLLEGES (1987): *Study of Part-Time Instruction*. Sacramento, CA: California Community Colleges, Office of the Chancellor

CLINE, L. (1993): *Work to School Transition: Part-Time Faculty Bring Expertise, Challenges to College*. In: *Vocational Education Journal*, 68(2), 26-27 p., 49 p.

COHEN, A.M. – BRAWER, F.B. (1996). *The American community college*. San Francisco: Jossey-Bass.

COHEN, A. M. – BRAWER, F.B. – KISKER, C.B. (2013). *The American community college (6th ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DOBBINS, J. J. (2008): *A State-wide Examination of Governance Practices of Community College Trustees*. ProQuest LLC. Michigan.

DOUGHERTY, K. (2010): *U.S. Community Colleges and Lessons for British Further Education*. Community College Research Center, Columbia University. <http://ccrc.tc.columbia.edu/publications/us-community-colleges.html>

EAGAN, K. (2007). *A national picture of part-time community college faculty: Changing trends in demographics and employment characteristics*. New Directions for Community Colleges, 141, 5-14 p.

EMSI (2014): *Economic Impact of Community Colleges*. Economic Modeling Specialists Intl. www.economicmodeling.com

JAEGER, A. J. – EAGAN, M. K. (2009). *Unintended consequences: Examining the effect of part-time faculty members on associates's degree completion*. Community College Review, 36, 167-191 p.

LANKARD, B.A. (1993): *Part-Time Faculty in Adult and Vocational Education*. Columbus, Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

MCGUINNESS, A. C. (2001): *State Policy and Postsecondary Education*.

MCGUINNESS, A. C. (2002): *Models of Postsecondary Education Coordination and Governance in the States*. Education Commission of the States. www.ecs.org/clearinghouse/34/23/3423.htm

MCGUIRE, J. (1993): *Part-Time Faculty: Partners in Excellence*. In: *Leadership Abstracts*, 6(6), 1-3p.

MULLIN, C. M. – PHILLIPPE, K. (2013): *Community college contributions (Policy Brief 2013-01PB)*. Washington, DC: American Association of Community Colleges.

REED, S. (1985): *The Troubled Faculty*. In: *New York Times Education Summer Survey*, August 18, pp. 41-42 p.

SCZHUETZ, P. (2002): *Instructional Practices of Part-Time and Full-Time Faculty*. In: *New Directions for Community Colleges No. 118*, Summer 2002.

TERRENCE A. TOLLEFSON (2009) *Community College Governance, Funding, and Accountability: A Century of Issues and Trends*, *Community College Journal of Research and Practice*, 33:3-4 p., 386-402 p.

TWIGG, H.P. (1989): *Uses and Abuses of Adjunct Faculty in Higher Education*. Paper presented at a National Conference of the Community College Humanities Association, Washington, DC, November, 1989.

TWOMBLY, S. – TOWNSEND, B. K. (2008). *Community college faculty: What we know and need to know*. *Community College Review*, 36, 5-24 p.

WALLIN, D. L. (2007). *Part-time faculty and professional development: Notes from the field*. *New Directions for Community Colleges*, 140, 67-73 p.

WYOMING COMMITTEE (1999): *Legislature's Management Audit Committee of Wyoming*
<http://legisweb.state.wy.us/progeval/reports/1999/college.htm>

NCES: *National Center for Education Statistics*

COLLEGE OF WILLIAM AND MARY <http://communitycollegeoverview.wmwikis.net>

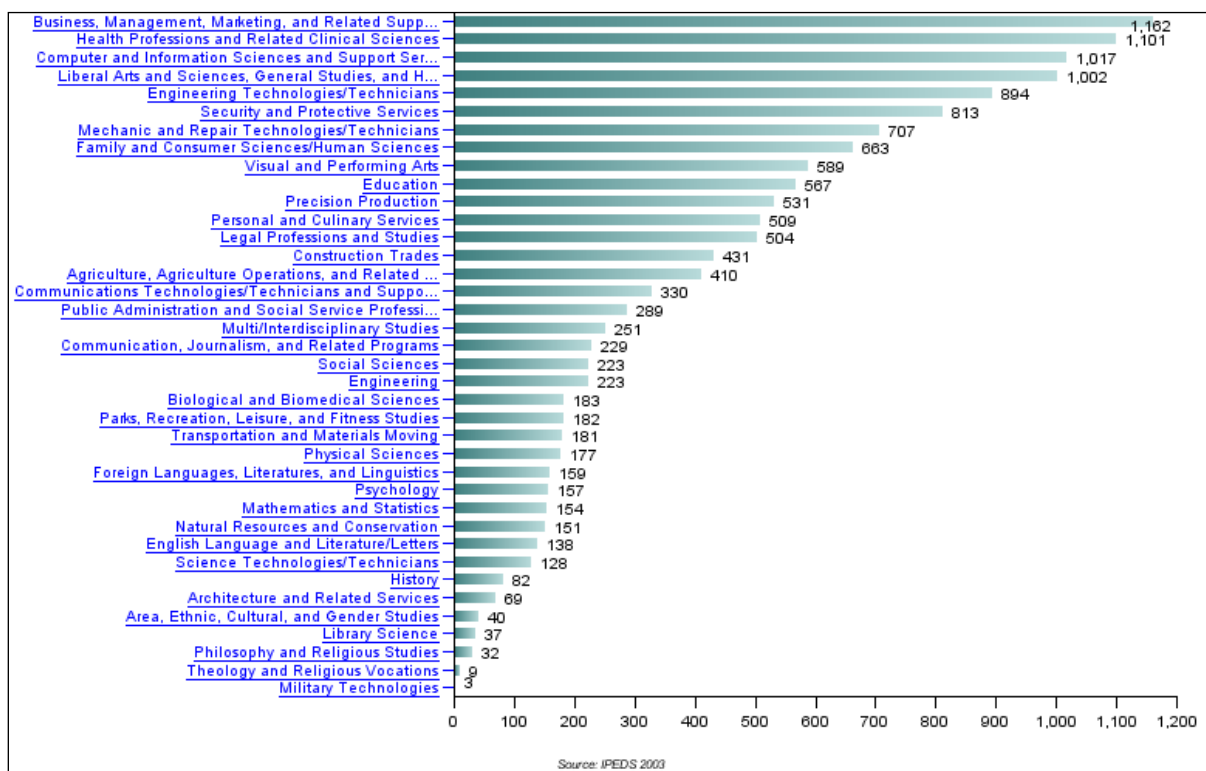
AACC: *American Association of Community Colleges* <http://www.aacc.nche.edu>

NASULGC (1999): *Returning to Our Roots*. *National Association of State Universities and Land-Grant Colleges*, USA.

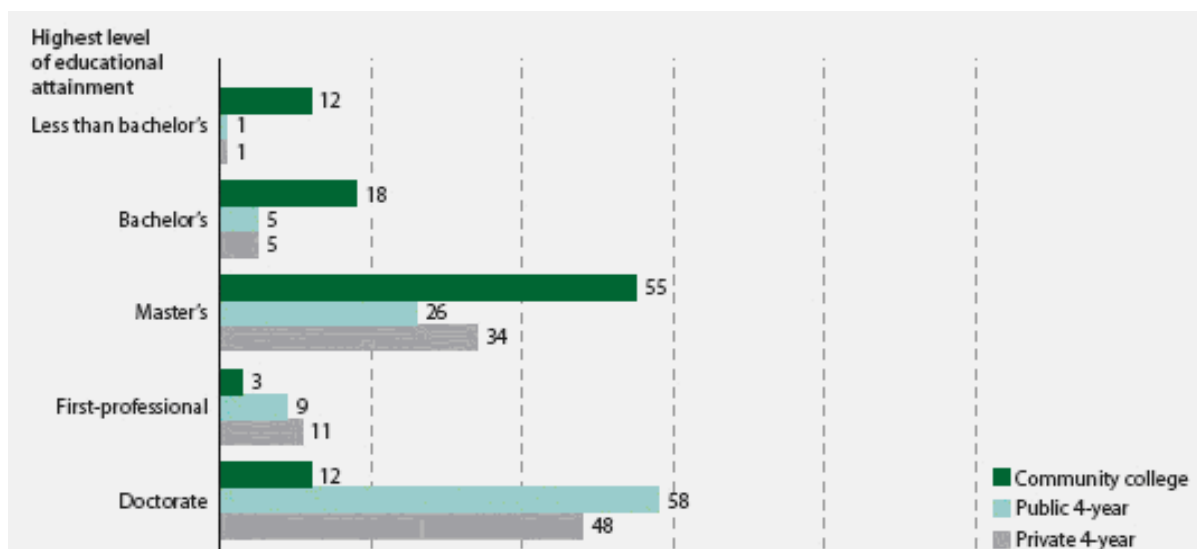
JJC: *Joliet Junior College* <http://www.jjc.edu>

CCRC: *Community College Research Center* <http://ccrc.tc.columbia.edu>

MELLÉKLET



5. ábra A közösségi főiskolák által kínált képzési programok száma a különböző képzési területeken (AACC)



6. ábra A különböző iskolai végzettséggel rendelkező oktatók aránya a közösségi főiskolákon, valamint az állami és magán négyéves intézményekben (2009) (NCES)

2. A közösségi főiskola megjelenési formái az európai országokban

A kutatás során azokat az intézménytípusokat gyűjtöttük össze Európa különböző országaiban, amelyek a felsőoktatási rendszerben elfoglalt helyük és funkciójuk szerint a közösségi főiskola megfelelőinek tekinthetők.

2.1. Anglia

Anglia és Egyesült Királyság egészének egységes felsőoktatása van. Az 1992-es törvény (*Further and Higher Education Act*) eredményeként egyesült a felsőiskola/közösségi főiskola (*polytechnic*) az egyetemi szektorral, a közösségi főiskola egyetemi státuszt kapott és egyetemi képzést kínálhat a hallgatók számára (BOER és mtsai 2009). Nem minden felsőoktatási intézménynek van engedélye a törvény által szabályozott „egyetem” megnevezést használni. Az 1992-es törvény értelmében a királyi államtanács felelős az „egyetem” és a „közösségi főiskola” státusz jóváhagyásáért. (UNITED KINGDOM, ENGLAND 2013/B).

A *polytechnic* a felsőoktatás úgynevezett „állami szektora”, szakma-orientált intézmény, amely a helyi kormányzat irányítása alatt áll (BOER és mtsai 2009). A közösségi főiskola szakképzést, rövid programokat, főként BA képzést kínál a hallgatók számára. A *polytechnic* kutatási tevékenységet is folytat, azonban ez az egyetemek kutatási tevékenységénél kevésbé meghatározó és jelentős (UNITED KINGDOM, ENGLAND 2013/B).

Intézményi példa: London South Bank University

A legrégebbi közösségi főiskola a London South Bank University (LSBU), amely korlátolt felelősségű társaságként működik. A *polytechnic* az 1992-es reform során jött létre Borough Polytechnic Institution néven, hallgatóinak száma 23 500 volt. A közösségi főiskola fő kampusza Southwark-ban található, belső-dél Londonban. A *polytechnic* szakma-orientált képzést nyújt a hallgatók számára, fő célja a foglalkoztatáshoz szükséges ismeretek és kompetenciák átadása, valamint képzett munkaerő biztosítása a munkáltatók számára. Az intézmény fontosnak tartja az iparral és a helyi közösségekkel kialakított szoros kapcsolat fenntartását (BOER és mtsai 2009).

Az intézmény gyakorlatias egyetemi környezetet kínál a hallgatóknak. A legtöbb hallgató levelezős. Az oktatás középpontjában a gyakorlat áll. A *polytechnic* a való világot üzleti és szakmai kapcsolatain keresztül tanítja meg a hallgatóknak (LONDON SOUTH BANK UNIVERSITY).

A közösségi főiskola főbb képzési programjai:

- Foundation Degree⁹: általában kétéves nappali képzés, rugalmas tanulási módszerekkel. A hallgatóknak lehetőségük van a munkahelyen és az osztályteremben is tanulni (UNITED KINGDOM, ENGLAND 2013/A). A program során ötvözik az egyetemi oktatást a munkahelyi ismeret-elsajátítással. A Foundation Degree lehetőséget ad a foglalkoztatottak szakmai fejlődésére karrierjük során. A tanulmányaik alatt a hallgatók továbbra is dolgoznak. A programnak nincs előfeltétele, a belépéshez nincs szükség hagyományos egyetemi végzettségre. Az eredményes hallgatók gyakran továbbtanulnak az egyéves Honours Degree¹⁰ programon (LONDON SOUTH BANK UNIVERSITY).
- Higher National Certificate/Diploma (HNCs/HNDs)¹¹: kétéves, nappali, szakmai képzés, célja a munkához szükséges kompetenciák fejlesztése (UNITED KINGDOM, ENGLAND 2013/A). A program elvégzése után a hallgatóknak lehetőségük van Honours diploma programon továbbtanulni.
- Extended Degree¹²: a program egyéves képzés. A hallgatók alapismereteket sajátíthatnak el és alapképességeket szerezhhetnek, mielőtt szakmaiabb tanulmányokkal haladnának tovább a program későbbi éveiben. Az Extended Degree ideális azoknak a felnőtteknek, akiknek egyáltalán nincs, vagy csak alapvégzettségük van, illetve akik szakmai tapasztalattal rendelkeznek.
- Posztgraduális kurzusok: A képzések során a hallgatók elsajátítják az üzleti és az ipari ismereteket. A kurzusok középpontjában a gyakorlat áll, az üzleti és az ipari szektorral kialakított kapcsolatok révén. A közösségi főiskolán tanított képzéseket modulokra bontották, amely nagy segítséget jelent a hallgatóknak.
- Munkáltató által támogatott képzés: Az intézmény célja ösztönözni a munkáltatókat, hogy képzéseik segítségével pótolják alkalmazottaik kompetencia-hiányosságait. Ennek érdekében a közösségi főiskola olyan képzéseket kínál, amelyek megfelelnek a munkaerő-piaci igényeknek és a munkahelyi elvárásoknak. A képzések főként szakmai képességek fejlesztésére összpontosítanak. A kurzusok naprakészek, az oktatók rendkívül képzettek, szoros kapcsolatot ápolnak a munkáltatókkal, szakmai

⁹ Nincs magyarországi megfelelője.

¹⁰ Nincs magyarországi megfelelője.

¹¹ Nincs magyarországi megfelelője.

¹² Nincs magyarországi megfelelője.

szervezetekkel és magánvállalkozásokkal. A közösségi főiskolán több mint 4000 munkáltató és 1000 partner által támogatott felnőtt tanulhat (LONDON SOUTH BANK UNIVERSITY).

A közösségi főiskola elismeri az előzetes tudást és felmenti a hallgatókat a képzés néhány kurzusa alól, ha rendelkeznek a szükséges ismeretekkel és tapasztalatokkal az adott területen. A képzési programok fő szempontja a rugalmasság (LONDON SOUTH BANK UNIVERSITY).

A hallgatók mesterszakon is tanulhatnak, az MA programon lehetőségük van az alábbi formákban tanulni:

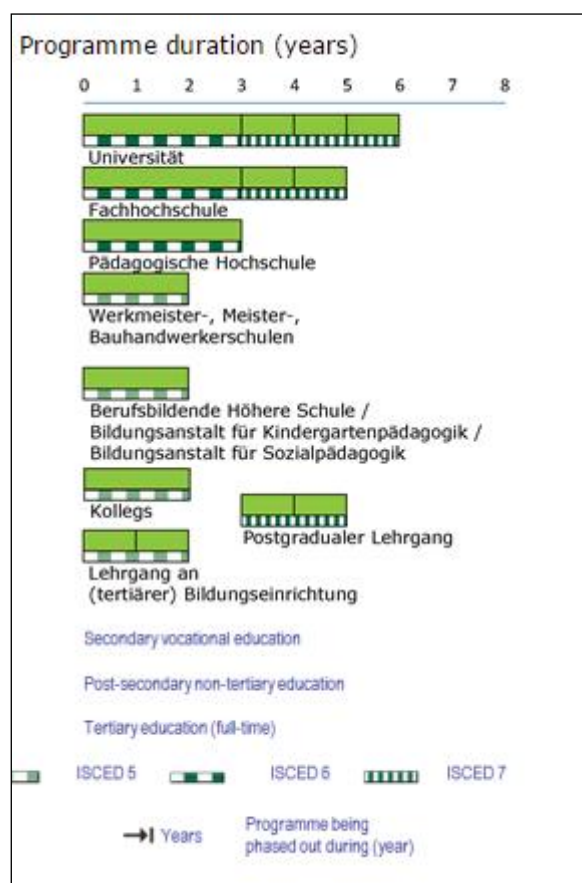
- Tömbösítve, a munkáltató elengedi az alkalmazottat egy napra: a munkáltatóval egyeztetve lehetőség van munkaidőben tanulni. Hetente egy nap személyes egyetemi tanóra.
- Blended learning: évente 3 napos előadást kínál interaktív CD-ROM audió felvételekkel, e-learninggel és online vita fórumokkal. Hetente 15 óra otthoni tanulás.
- Távoktatás: e-learningként is ismert, a tanulás online alapú, rugalmas. A hallgatók bármikor tanulhatnak, otthon és a munkában.

A *polytechnic* jelenleg számos kutatási projektben vesz részt az üzleti szférával együttműködésben. Ilyenek pl. a Maclaren és a Sellafield vállalatokkal kialakított kapcsolatok (LONDON SOUTH BANK UNIVERSITY).

2.2. Ausztria

Ausztriában a felsőoktatást az alábbi szereplők alkotják:

- Állami egyetemek (a legnagyobb szektor),
- Magánegyetemek,
- Tanárképző főiskolák (*Pädagogische Hochschulen*),
- Községi főiskolák (*Fachhochschulen*) (AUSTRIA 2015).



7. ábra Az ausztriai felsőoktatási rendszer (AUSTRIA 2015)

A *Fachhochschule* egyetemi szintű felsőoktatási intézmény, amely a magyarországi közösségi főiskola intézménytípusnak felel meg. A *Fachhochschule*-k magánintézmények, amelyek középpontjában a munkaerőpiac és a foglalkoztatás áll. Az ausztriai *Fachhochschule* fő funkciója a magasan képzett munkaerő egyetemi oktatása a régió gazdasági fellendülése érdekében, ezért a képzési programok szorosan kapcsolódnak a vállalatok igényeihez, a képzések tartalma pedig főként a menedzsmentre és a technológiára összpontosul. A képzési programok jóváhagyása előtt az intézmények felméri a munkaerő-piaci igényeket és megvizsgálják, hogy a tervezett program mennyire van összhangban a jelenlegi és várható munkakörökkel a régióban (BOER és mtsai 2009).

A *Fachhochschule* intézményekben a hallgatók szakképzésen, bachelor és master diploma programokon, valamint szakképzési és továbbképzési programokon vehetnek részt. A képzés legalább egy gyakorlati szemesztert foglal magában. A program teljesítése után a hallgatók beléphetnek a munkaerőpiacra és elhelyezkedhetnek a tanult szakmai területen, vagy továbbtanulhatnak MA programon a *Fachhochschule*-n vagy az

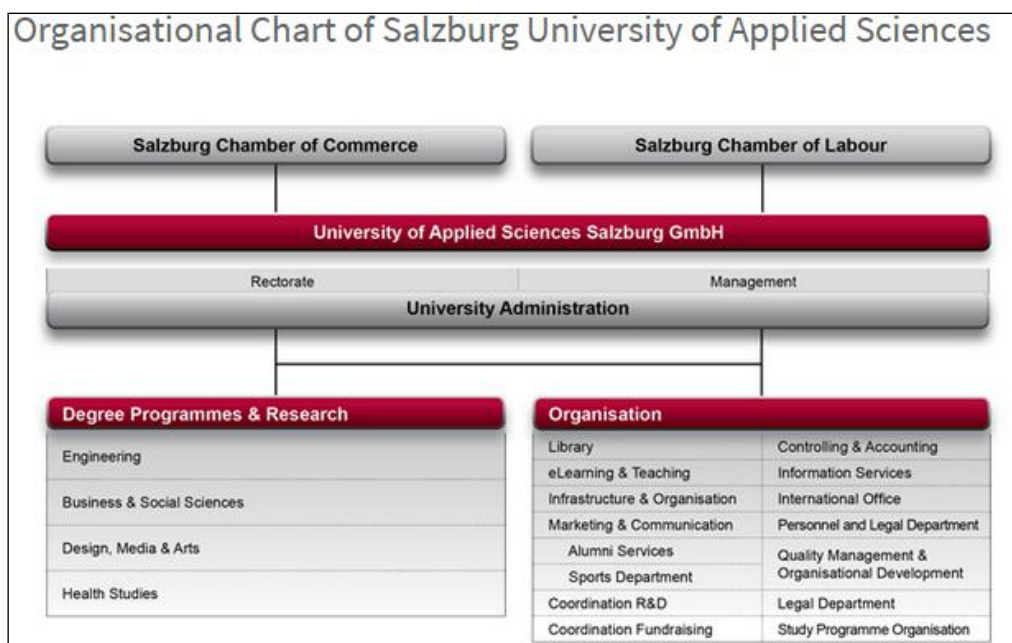
egyetemen. Az intézmény alaptevékenységének része az alkalmazott kutatás és fejlesztés főként technológia területen. Az egyetemek kutatási tevékenysége nagyobb és jelentősebb (BOER és mtsai 2009).

A közösségi főiskola költségvetése három forrásból származik: saját bevétel, tartományi és állami támogatások. Az intézmények működési formája lehet: korlátolt felelősségű társaság, egyesület vagy magánalapítvány. Gyakran az adott tartomány kormányának egyik tagja is részt vesz az intézmények irányító testületeiben (BOER és mtsai 2009).

Intézményi példa: Fachhochschule Salzburg

A közösségi főiskola korlátolt felelősségű társaság, amely 50-50 százalékban a salzburgi Munkaügyi és a salzburgi Kereskedelmi Kamara tulajdonában van. Az intézményt a Salzburg tartomány által működtetett tartományi irányító testület vezeti. A testület egyben a döntéshozó szerv is, amely az alapításról és a programok jóváhagyásáról határoz. Az oktatást és a kutatást egy akadémiai testület irányítja, amely elnöke a rektor. A *Fachhochschule* két kampuszát – Campus Urstein és Campus Kuchl – a kampuszigazgatók irányítják (FACHHOCHSCHULE SALZBURG).

Az intézményben nincs szakképzés. A levelezős képzésekre jellemző, hogy a kurzusok tartalma összhangban van a gyakorlattal. Egyrészt az intézmény felhasználja a felnőttek ismereteit és egyetemen kívül szerzett tapasztalatait, másrészt elméleti és gyakorlati alapot nyújt a választott szakterületeken (FACHHOCHSCHULE SALZBURG).



8. ábra A salzburgi Fachhochschule szervezete
(Fachhochschule Salzburg)

2.3. Belgium

Belgiumban 2004 óta felsőoktatási szövetségek vannak, amelyek egyetemekből és közösségi főiskolákból (*University College*) állnak. A kormány célja az intézmények tudományos színvonalának emelése volt a felsőoktatási szövetségek kialakításával. Az intézmények szabadon eldönthetik, melyik szövetségbe szeretnének tartozni. Jelenleg 5 szövetség van, a leuveni, ghenti, brüsszeli, antwerpi és hasselti egyetemek köré szerveződve. A szövetségek feladata a stratégiai terv kialakítása a képzésekre vonatkozóan, a hallgatók támogatásának javítása és a közösségi főiskolák kutatási teljesítményének fejlesztése. Az intézmények a szövetség révén bachelor és master programokat indíthatnak (BOER és mtsai 2009). A közösségi főiskolák és kutatóegyetemek által kínált BA programok főként az egyetemi és a művészeti oktatásra összpontosulnak. A BA programok célja szintén a továbbtanulás vagy a munkaerő-piaci elhelyezkedés (BELGIUM 2012).

Intézményi példa: Leuven University College

A KHLeuven/Leuven University College korábban önálló intézmény volt, jelenleg azonban szövetségben van a KH Lim¹³ és Group T Leuven Education College¹⁴

¹³ KH Lim: Limburg Catholic University College: <http://www.khlim.be/pagina/about-limburg-catholic-university-college>

¹⁴ Group T Leuven Education College három intézmény szoros kapcsolatán alapul: Leuven Engineering College, Leuven Education College és Leuven Anticipative Continuing Education (ACE-Group T) <http://www.mastersportal.eu/universities/1189/group-t-international-university-college-leuven.html>

intézményekkel. A közösségi főiskola új elnevezése UC Leuven-Limburg. Az intézménynek két kampusza van: Leuvenben és Diestben (LEUVEN UNIVERSITY COLLEGE).

A KU Leuven Szövetség nyolc flamand felsőoktatási intézményből áll. A szolgáltatások központosítottak. Az Üzleti Tanulmányok Tanszék üzleti programokat kínál, kampusza Heverlee-ben van. Az Egészség és Technológia Tanszék kémia, IT, laboratóriumi munka, orvosi asszisztens menedzsment, táplálkozás, ápoló és szülészeti képzési programokat kínál, kampusza Gasthuisbergben található. A Tanárképzési Tanszéknek két kampusza van Heverleeben és Diestben. A Szociális Munka Tanszék szociális munkás képzési programokat kínál, kampusza Heverleeben található (LEUVEN UNIVERSITY COLLEGE).

A közösségi főiskola figyelmének középpontjában a munkaerőpiac áll. Az intézmény kapcsolatban van a társadalmi-gazdasági szereplőkkel a régió belül és kívül egyaránt, valamint együttműködik a felnőttképzési központokkal (*Centra Voor Volwassenenonderwijs*) a felsőoktatási szakképzési programok fejlesztése érdekében (LEUVEN UNIVERSITY COLLEGE).

Leuven University College-nak több éves hagyománya van a tudás megosztásában külső partnerei számára. Az intézmény tanácsokat ad és szolgáltatásokat nyújt a kormányoknak, (nem csak profit) szervezeteknek, vállalatoknak és egyéneknek.

Az intézmény szakértői tevékenységet is folytat, amelyek az alábbiak:

- Üzleti elemzések és fejlesztések
- Tudomány népszerűsítése
- Társas vállalkozás létrehozása
- Nemzetközi együttműködés
- Beilleszkedés, részvétel és siker az iskolában
- Oktatás és regionális fejlesztés
- Fiatal gyerekek fejlesztése az oktatásban
- Fejlesztés az egészségügyben
- Biokémiai vizsgálatok

A közösségi főiskola célja az elméleti-tudományos ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok ötvözése. A hallgatók „haladó” bachelor programon és szakmai továbbképzésen vehetnek részt. A felnőttek akkor tudnak beiratkozni a programra, ha már megszerezték a BA diplomát. A végzett hallgatóknak két lehetőségük van: diploma után beléphetnek a munkaerőpiacra vagy továbbtanulhatnak az egyetemen (LEUVEN UNIVERSITY COLLEGE).

A Leuven University College-on gyakorlat-orientált kutatás folyik. Az intézmény szoros kapcsolatot alakított ki a helyi kormányokkal és a képviselő-testületekkel a régióon belül (LEUVEN UNIVERSITY COLLEGE).

2.4. Csehország

Csehországban a felsőoktatási rendszer szereplői a felsőoktatási szakmai iskolák (*vyšší odborné školy*) és a felsőoktatási intézmények (*vysoké školy*) (CZECH REPUBLIC 2015).

A felsőoktatási intézmények egyetemi vagy nem-egyetemi típusúak. A nem-egyetemi típusú intézmény a közösségi főiskola megfelelője. A nem-egyetem típusú intézmények főként BA képzési programokat kínálnak, de gyakran MA programokat is (CZECH REPUBLIC 2015). A hagyományos felsőoktatási rendszeren kívül felsőfokú szakiskolai szektor is van, amely szakosított diploma programokat indít különböző szakterületeken (BOER és mtsai 2009).

Intézményi példa: VŠTE, České Budějovice

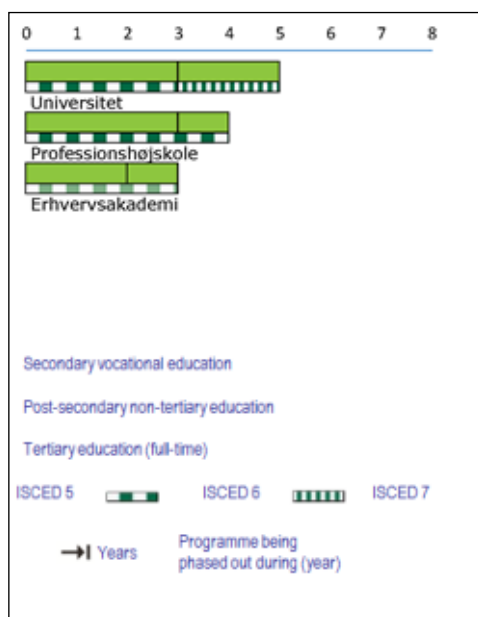
A VŠTE középpontjában a szakmai BA és MA programok állnak (nappali és levelezős tanulmányok). A szakmai képzési programokat a régió vállalkozásaival való együttműködés támogatja. Az intézményben a hallgatóknak egyéni tanulási utakat biztosítanak, lehetőségük van arra, hogy megalkossák egyéni tanulási tervüket és meghatározzák tanulmányi kreditjeiket (VŠTE).

A Gyakorlati Képzési és Közkapcsolati Iroda betöltetlen álláshelyeket kínál a hallgatóknak neves vállalatoknál és állami intézményekben a régióban. A munkahelyek kiváló lehetőséget nyújtanak a gyakorlati tapasztalatok megszerzésére a VŠTE követelményeivel összefüggésben. Több mint 500 magánvállalat és állami szervezet, a Dél-Bohemia Kereskedelmi Kamara és České Budějovice városa működik együtt az intézménnyel (VŠTE).

2.5. Dánia

A dán felsőoktatás egyetemi, főiskolai és akadémiai szektorból áll. Az intézmények négy típusa az alábbi felsőoktatási programokat kínálja:

- Academies of professional higher education/Erhvervsakademier¹⁵ (rövid programok): Az akadémiai szakmai program (*Erhvervsakademiuddannelse*) fél év vagy két és fél év tanulmány után lehetséges a képzési területtől függően. A programok célja a hallgatók gyakorlati felkészítése szakmai feladatok elvégzésére. A program az alábbi tudományterületeket foglalja magában: biotechnológia és laboratóriumi technológia, IT, társadalomtudományok, egészségügy, technológia, valamint gazdaság-kereskedelem. A program megfelel a szakképzettség általános követelményeinek.
- Községi főiskola/Professionshøjskoler (közepes hosszúságú programok),
- Egyetemek (hosszú programok),
- Művészeti oktatási intézmények (egyetemi szintű) (DENMARK 2011).



9. ábra A dán felsőoktatási rendszer
(DENMARK 2015)

A közösségi főiskolák gyakorlatorientált felsőoktatási képzéseket kínálnak. Dániában hét közösségi főiskola van, amelyek független intézmények, működésüket az *Act on University colleges of higher education* szabályozza. Az intézmények elsődlegesen első körös

¹⁵ Nincs magyarországi megfelelője.

felsőoktatási programokat indítanak. A hallgatók szakmai BA programokon vehetnek részt (BOER és mtsai 2009). A szakmai BA program egy adott szakmára készíti fel a hallgatókat. A legtöbb program elvégzése után lehetőség van továbbtanulni mesterszakon, speciális mesterszakon a végzett területen, vagy felnőttképzési programokon (DENMARK 2012).

A közösségi főiskolák az *Academies of professional higher education* típusú intézményekkel működnek együtt, ezáltal széles oktatási környezetet biztosítanak Dánia minden régiójában, továbbá segítik a „*fiatalok legalább 60 százaléka felsőoktatásban tanuljon*” politikai cél megvalósítását (BOER és mtsai 2009).

A közösségi főiskolák regionális oktatási intézményként is működnek, illetve szoros kapcsolatban állnak a régió szereplőivel, pl.: vállalkozásokkal vagy regionális fejlesztési ügynökségekkel. Az intézmények együttműködnek más egyetemekkel és/vagy kutatási intézményekkel is (BOER és mtsai 2009).

Intézményi példa: VIA University College

A VIA University College küldetése szakma-orientált oktatási programok biztosítása és magas szintű tudást átadása a hallgatók számára. A közösségi főiskola az alábbi képzési programokat indítja: szakképzés, alapfokú társadalomtudományok/társadalmi nevelés, felső-középszintű oktatás (*Upper Secondary Education*¹⁶). Az oktatási program védjegye a vállalatokkal kialakított szoros kapcsolat. Az intézménynek 8 kampusza van a Közép-Dánia régióban. Az intézmény kutatási tevékenységet folytat az egyetemekkel együttműködve (VIA University College).

2.6. Finnország¹⁷

A finn felsőoktatási rendszer két szektorból áll: egyetemek és közösségi főiskolák (*polytechnics/universities of applied sciences – UAS*). A két szektor abban különbözik, hogy az egyetem középpontjában főként az elmélet és kutatás áll, míg a közösségi iskola inkább a gyakorlatra készíti fel a hallgatókat. A *polytechnic* szabályozó és felügyeleti szerve a kormány, az intézmény pedig egy felügyelő/irányító testületet működtet. A közösségi főiskolák városi vagy magán intézmények, amelyeket a kormány engedélyez. Az engedélyezéstől függ az intézmények oktatási küldetése, az oktatás területei, a hallgatók száma és a közösségi főiskola elhelyezkedése. Jelenleg 26 *polytechnic* van. Hat intézményt

¹⁶ Nincs magyarországi megfelelője.

¹⁷ Az 1.6. fejezetet az alábbi források alapján mutatjuk be: BOER és mtsai 2009, STUDY IN FINLAND 2015, OPETUS.

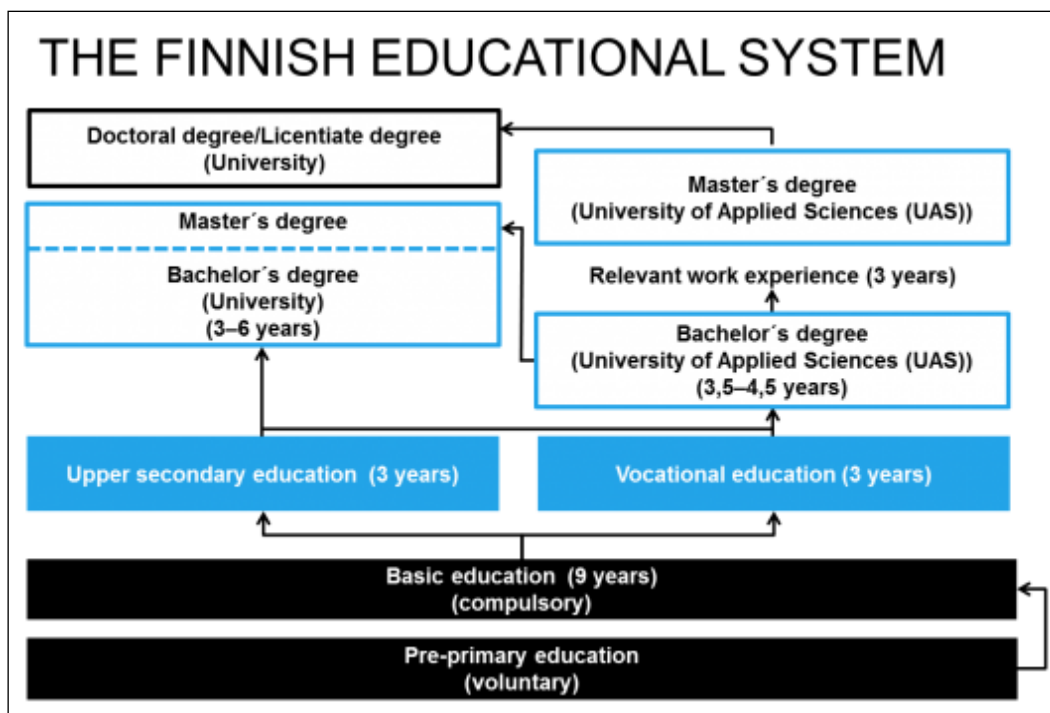
helyhatóságok, hetet városi oktatási konzorciumok, tizenhármat pedig a magánszervezetek működtetnek. A közösségi főiskolák szabadon dönthetnek az intézményen belüli ügyekben. Az intézmény költségeit a kormány és a helyhatóságok megosztva finanszírozzák.

Politikai célkitűzés, hogy az egyetemek és a *polytechnics* szövetségekbe tömörüljenek. A fő cél, hogy 2020-ra négy szövetség jöjjön létre. A szövetség közvetlen célja az egyetemek és a közösségi főiskolák hálózatának fejlesztése a párhuzamos képzések elkerülése érdekében, az adminisztratív és hallgatói szolgáltatások egyesítése a hatékonyság szempontjából, intenzív együttműködés kialakítása az oktatásban és kutatásban, valamint az oktatási infrastruktúra közös használata.

A *polytechnic* célja szakképzett diplomások, szakemberek képzése a munkaerő-piaci igények alapján. A *polytechnics* multikampusz intézményként működnek, melynek kampuszai több helyszínen találhatók. A közösségi főiskolának rendkívül fontos, hogy szoros kapcsolatot alakítson ki az üzleti, az ipari és a szolgáltatási szektorokkal regionális szinten.

Az intézmények bachelor programokat kínálnak. A BA program időtartama 3,5-4 év. Minden program munkahelyi gyakorlatot is tartalmaz. A hallgatóknak személyes képzési tervük van, amely segít a tanulásban és ellenőrzi annak folyamatát. A képzés tandíjmentes, továbbá a hallgatók pénzügyi támogatást is kaphatnak. Az intézmény diplomái megfelelnek a változó munkakövetelményeknek és fejlesztési igényeknek.

Az intézmény kutatási tevékenységet is folytat, amellyel támogatja az oktatást és elősegíti a régió gazdaságának strukturális fejlődését. A kutatást az üzleti és az ipari szféra igényei alapján végzi. A fejlesztési célok az alábbiak: az oktatás és R&D közötti kapcsolat kiépítése, a személyzetfejlesztés és a hálózatok kialakítása a közösségi főiskolák között. A projektek finanszírozását az Oktatási és Kulturális Minisztérium biztosítja, amelyet az intézmény fontos fejlesztési célokra használhat fel úgy, mint R&D, virtuális oktatási szolgáltatások és hálózatok, regionális fejlesztési projektek.



10. ábra A finn felsőoktatási rendszer
(ARCADA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES)

Intézményi példa: Arcada University of Applied Sciences

Az Arcada University of Applied Sciencest 1996-ban alapították Helsinkiben. A közösségi főiskola három különböző intézményből jött létre: Svéd Kereskedelmi Főiskola (*Swedish Commercial College*), Svéd Technológiai Intézet (*Swedish Institute of Technology*) és Svéd Egészségügyi és Ápolási Főiskola (*Swedish College of Nursing and Health Care*). Az intézmény tulajdonosa az Arcada Alapítvány, támogatója a Yrkeshögskolan Arcada Ab., amelyet az Arcada Alapítvány működtet. A közösségi főiskolát az Arcada University of Applied Sciences Ltd. tartja fenn, amely szintén az Arcada Alapítvány tulajdona (ARCADA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES).

Az intézmény küldetése: szakmai felsőoktatási programok indítása a munkaerő-piaci követelmények alapján, a hallgatók szakmai fejlesztésének támogatása, kutatás és fejlesztés, valamint a munkaerő-piaci igényeknek, a régiónak, illetve a régió iparának és kereskedelmének való megfelelés. Az intézmény kutatási és fejlesztési tevékenységet végez együttműködve a kutatási intézményekkel, nemzeti és nemzetközi egyetemekkel, üzleti partnerekkel és az állami szektorral. A kutatás elsődleges célja a régió fejlesztése (ARCADA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES).

A közösségi főiskola szakmaorientált egyetemi oktatást kínál, illetve ötvözi az elméletet a gyakorlattal. Az intézmény képzései népszerűek a felnőttek körében, akik munkájuk mellett szeretnék bővíteni és fejleszteni szakmai képességeiket. Az oktatás négy tanszéken folyik. A hallgatók 17 BA programon (három angol nyelvű), valamint 7 MA programon (három szintén angol nyelvű) vehetnek részt. A közösségi főiskoláról végzett felnőttek keresettek a munkaerő-piacon. A hallgatók gyakorlati tapasztalatot szerezhhetnek tanulmányi éveik alatt a gyakornoki programokban és a közös projektben. Az intézmény nagy hangsúlyt fektet a vállalkozási ismeretekre és ösztönzi hallgatóit az üzleti ötletek megvalósítására, így a végzettek gyakran válnak vállalkozókká (ARCADA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES).

2.7. Hollandia

Hollandiában a felsőoktatási intézményeknek két típusa van: a kutatóegyetemek és a közösségi főiskolák (*hogeschole* – *HBO institution*). Az utóbbi szakmai képzésre és szakképzésre specializálódott, fő célja a szakemberek képzése és a régió fejlesztésének elősegítése. (BOER és mtsai 2009). A *hogeschole* ötvözi az elméletet és a gyakorlatot. Az intézmény főként bachelor programokat kínál (csak néhány intézménynek vannak master vagy rövidebb associate degree¹⁸ programjai). A közösségi főiskola nagy figyelmet fordít a hallgatók személyes fejlődésére. A végzett felnőttek számos területen tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, beleértve a vezetői pozíciókat is a kereskedelmi, ipari, szociális szolgáltatás, egészségügy és állami szektorokban (NETHERLANDS 2014).

A közösségi főiskola középpontjában a felsőoktatási szakképzés és a regionális alkalmazott kutatás áll. Az intézmény nem törekszik arra, hogy kutatóegyetemmé váljon. Kutatási tevékenységei hozzájárulnak a szakmai gyakorlat és a régió gazdasági fejlődéséhez, a legfontosabb a kis- és a középvállalkozások fejlesztése (BOER és mtsai 2009).

Intézményi példa: Amsterdam University of Applied Sciences

Az Amsterdam University of Applied Sciences (AUAS) szoros kapcsolatban áll az Amszterdami Egyetemmel (AE), amely a legrégebbi és a legnagyobb kutatóegyetemek egyike Hollandiában. A két intézményt egy közös irányító testület vezeti. Az együttműködés segítségével a közösségi főiskola a bachelor programokról akadály nélkül átállhatott az egyetemi master programokra. Az AUAS és AE együttműködése lehetővé teszi a hallgatói

¹⁸ Associate degree-nek nincs magyarországi megfelelője. Hollandiában 2007-ben vezették be. A képzés két évig tart a BA program keretén belül, elvégzése után a hallgatók oklevelet kapnak (NETHERLANDS 2011).

szolgáltatások és létesítmények összehangolását, a belső hallgatói mobilitást (AMSTERDAM UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES).

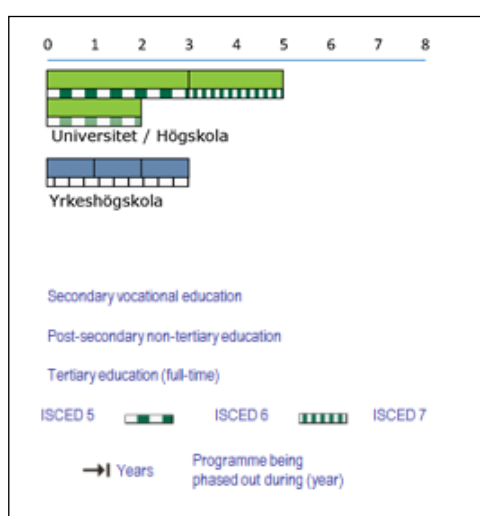
A közösségi főiskola BA és MA programokat kínál. Gyakorlati tapasztalataikat is fel tudják használni a projektek, a kutatások és a laborgyakorlatok során. Az intézmény kutatási tevékenységet is folytat. A kutatások mindig valós szakmai problémákat dolgoznak fel. A kutatást az adott szakma szakértői és gyakorlati szakemberei közösen végzik. A kutatásban részt vesz az AUAS 7 iskolája is. A kutatások célja a városi és társadalmi problémák megoldása (AMSTERDAM UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES).

2.8. Svédország

A svéd felsőoktatási rendszernek két szektora van: az egyetemek és a közösségi főiskolák (*högskolor, Universities of Applied Sciences – UAS*). Az országban tizenhét állami közösségi főiskola van. (SWEDEN 2014/B)

A közösségi főiskola BA és MA programokat indít. Az intézménytípusnak alapesetben nincs joga doktori képzést indítani, de lehetőségük van külön-engedélyt kérni a Svéd Felsőoktatási Hatóságtól (Universitetskanslerämbetet)¹⁹. (SWEDEN 2014/B)

Az egyetemek és a közösségi főiskolák kutatási tevékenységet folytatnak, de az UAS tevékenysége főként az alkalmazott kutatásra és a technológia-transzferre irányul, azaz az eredmények gyakorlati alkalmazására, átadására. Az egyetemek kutatási tevékenysége sokkal jelentősebb, mint a közösségi főiskoláké (BOER és mtsai 2009).



11. ábra A svéd felsőoktatási rendszer
(SWEDEN 2015)

¹⁹ Swedish Higher Education Authority: <http://www.uka.se/2.4149f55713bbd91756380004301.html>

IRODALOM

AMSTERDAM UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES <http://www.amsterdamuas.com/>

ARCADA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES <http://www.arcada.fi/en>

AUSTRIA (2015): *Overview*.

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Overview>

BELGIUM (2012): *Types of Higher Education Institutions*.

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-Flemish->

BOER, H. – JONGBLOED, B. – ENDERS, J. – FILE, J. (2009): *Progress in higher education reform across Europe. Volume 2: Methodology, performance data, literature survey, national system analyses and case studies*. CHEPS, Enschede.

<http://www.utwente.nl/bms/cheps/publications/Publications%202010/Governance%20Reform/GOV%20vol%202%20Methodology,%20performance%20data,.pdf>

Community:Types_of_Higher_Education_Institutions

CZECH REPUBLIC (2015): *Higher Education*.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Higher_Education

DENMARK (2011): *Types of Higher Education Institutions*.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Types_of_Higher_Education_Institutions

DENMARK (2012): *First Cycle Programmes*.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:First_Cycle_Programmes

DENMARK (2015): *Overview*.

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview>

EUROPEAN COMMISSION EURYDICE (2015): *Countries. Description of national education systems*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

FACHHOCHSCHULE SALZBURG <http://www.fh-salzburg.ac.at/en/>

LEUVEN UNIVERSITY COLLEGE (UC LEUVEN-LIMBURG)

<http://www.leuvenuniversitycollege.be/Homepage>

LIMBURG CATHOLIC UNIVERSITY COLLEGE <http://www.khlim.be/pagina/about-limburg-catholic-university-college>

LONDON SOUTH BANK UNIVERSITY <http://www.lsbu.ac.uk>

NETHERLANDS (2011): *Short-Cycle Higher Education*.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Short-Cycle_Higher_Education

NETHERLANDS (2014): *Bachelor*.

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Bachelor>

OPETUS – JA KULTTUURIMINISTERIÖ: *Polytechnic education in Finland*.

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/?lang=en>

STUDY IN FINLAND (2015): *Polytechnics (=UAS) provide professional higher education*.

http://www.studyinfinland.fi/where_to_study/polytechnics

SWEDEN (2014/A): *Higher Education*.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Higher_Education

SWEDEN (2014/B): *Types of Higher Education Institutions*.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Types_of_Higher_Education_Institutions

SWEDEN 2015: *Overview*.

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Overview>

SWEDISH HIGHER EDUCATION AUTHORITY

<http://www.uka.se/2.4149f55713bbd91756380004301.html>

STUDYPORTALS: *Group T - International University College Leuven*.

<http://www.mastersportal.eu/universities/1189/group-t-international-university-college-leuven.html>

UNITED KINGDOM, ENGLAND (2013/A): *Short-Cycle Higher Education*.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Short-Cycle_Higher_Education

UNITED KINGDOM, ENGLAND (2013/B): *Types of Higher Education Institutions*.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Types_of_Higher_Education_Institutions

VIA UNIVERSITY COLLEGE <http://www.viauc.com/Pages/via-university-college.aspx>

VŠTE THE INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND BUSINESS IN ČESKÉ BUDĚJOVICE

<http://www.vstecb.cz/en/>

MELLÉKLET

Jellemzők	Anglia	Ausztria	Belgium	Csehország	Dánia	Finnország	Hollandia	Svédország
Közösségi főiskola megnevezése	Polytechnic	Fachhochschule	University College	Nemzeti típus/non-university type	Professionshøjskolen	Polytechnics/universities of applied sciences	Hogescholen	Högskolor/Universities of Applied Sciences
Cél	Foglalkoztatás	Foglalkoztatás, magasan képzett munkaerő egyetemi oktatása, régió gazdasági fellendülése	Képzési terv kialakítása, hallgatók támogatásának javítása, kutatási tevékenység fejlesztése	Munkaerő-piaci elhelyezkedés	Foglalkoztatás, régió fejlesztése	Munkaerő-piaci elhelyezkedés, szakemberek képzése, egyetemek és polytechnics között szövetség létrehozása	Foglalkoztatás, szakember munkaerő képzése, régió fejlesztése	
Status, fenntartó	Helyi kormányzat irányítása alatt	Magánintézmény	Kormány	Két állami és negyvenegy magán intézmény	Független intézmények	Kormány	Kormány	Tizenhét állami intézmény, vannak független intézmények is
Működési forma, költségek		Kft., egyesület, magánalapítvány Költség: saját bevétel, tartományi és állami támogatások	Felsőoktatási szövetségek			Helyi hatóságok, városi oktatási konzorciumok, magán szervezetek működtetik Költség: kormány és helyi hatóságok megosztva		
Oktatás	Főként BA programok	Igényfelmérés Szakképzés BA és MA programok	BA és MA program, főként egyetemi és művészeti oktatás	Főként bachelor, de gyakran master program	Szakmai BA program	BA és MA programok, master programnál előfeltétel a legalább 3 éves munka tapasztalat	BA programok, néhány intézmény indít MA és Associate degree programokat	BA és MA programok, lehetőség van engedélyt kérni doktori program indítására

Kutatási tevékenység	Van, de kevésbé jellemző, mint az egyetemeken	Alkalmazott kutatás és fejlesztés főként technológia területen. Van, de kevésbé jellemző, mint az egyetemeken	Gyakorlat- orientált kutatás, eredmények átadása a külső partnereknek	Alkalmazott kutatás	Egyetemekkel együttműködve	A kutatással támogatja az oktatást és elősegíti a régió gazdasági fejlődését, a projektek finanszírozását az Oktatási és Kulturális Minisztérium biztosítja	Regionális alkalmazott kutatás, nem kutatóintézmény, kutatási tevékenységei hozzájárulnak a régió gazdasági fejlődéséhez, kis- és közép- vállalkozások fejlesztése	Van, de kevésbé jellemző, mint az egyetemeken. Alkalmazott kutatás, a kutatási eredmények átültetése a gyakorlatba,
Kapcsolatok	Ipari szektor, vállalatok, helyi közösségek	Vállalatok	Felnőttképzési központok, helyi kormányzat, vállalatok	Vállalkozások, állami szervezetek, városok	Academies of professional higher education, régió vállalatai, regionális fejlesztési ügynökségek, egyetemek, kutatási intézmények	Vállalkozások, kutatási intézmények, egyetemek, állami szektor	Állami szervezetek, vállalatok	

12. ábra A közösségi főiskolák jellemzői az egyes országokban

3. A távoli képzőhelyek, multikampusz-rendszerek típusai, kihívásai

A felsőoktatás történetének kezdetén, amikor még csak kisméretű, független és egy földrajzi helyszínen működő egyetemek és főiskolák léteztek, a kampusz egyenlő volt magával az intézménnyel. Az egyetemek növekedésével, terjeszkedésével azonban létrejöttek a több földrajzi helyszínen működő, különféle alegységekből, kapcsolt részekből álló intézmények. A távoli képzőhely működhet más városban, régióban vagy országban²⁰, és általában kisebb, mint a főkampusz. Sok esetben azért hozzák létre, hogy azokat a hallgatókat is ki tudja szolgálni a felsőoktatási intézmény, akik – családi vagy anyagi okok, munkahelyi elfoglaltság miatt – nem tudnak a főkampuszra költözni vagy utazni. Az IKT fejlődése ösztönzőleg hat a távoli képzőhelyek létrehozására és működtetésére, hiszen ennek segítségével például a hallgatók hozzáférhetnek a főkampusz könyvtárának digitális állományához, a távoli képzőhely hozzákapcsolható a főkampusz adminisztrációs rendszeréhez stb. Ez a jelenség úgy írható le, hogy *“click replaces brick”*, azaz a téglát felváltja a klikkelés.

A több földrajzi területen működő intézményeknek mára számos változata, típusa alakult ki; csoportosításuk többféleképpen, eltérő szempontok alapján történhet.

Az egyik lehetőség az *egykampuszú* és a *többkampuszú* intézmények megkülönböztetése. Ami a közösségi főiskolákat illeti, működhetnek:

- független, egykampuszú intézményként;
- egy nagyobb rendszer részeként (ezen belül egy nagyobb egyetem csatolt kampuszaként vagy egyenrangú intézmények alkotta multikampusz rendszerben – lásd később)
- és maguk is hozhatnak létre tőlük függő csatolt kampuszokat. (LOMBARDI et al. 2002; SCOTT et. al 2007 alapján)

A továbbiakban – a hazai elképzeléseket szem előtt tartva – a független, egykampuszú intézménytípussal és a saját csatolt kampuszt működtető közösségi főiskolákkal nem foglalkozunk.

²⁰ A külföldi csatolt kampuszok témánk szempontjából irrelevánsak, ezért ezzel az intézménytípussal nem foglalkozunk.

3.1. A több földrajzi területen működő intézmények típusai

A hazai közösségi főiskola modellje szempontjából fontosnak tartjuk azokat a modelleket, amelyek a több helyszínen működő intézmények különböző típusait írják le.

Lombardi és szerzőtársai (2002) két kategóriát különítenek el:

- Ha egy egyetemnek olyan csatolt intézményei vannak, amelyek egyszerűen kiterjesztik az egyetem tevékenységét más földrajzi területekre, és ezeknek a kihelyezett képzőhelyeknek nincs saját oktatói gárdája és önállósága a kurrikulumot illetően, akkor *egy intézményről és annak csatolt kampuszáról* beszélhetünk.
- Ha ezek a csatolt kampuszok jelentős méretűvé válnak, gazdag képzési palettával rendelkeznek, irányításuk és működésük viszonylag függetlenné válik az anyaintézménytől, kinevezési-előléptetési kérdésekben maguk döntenek, saját jogon akkreditálják a képzéseiket, akkor *multikampusz intézményről* beszélhetünk. Ilyen például Kalifornia állami felsőoktatási rendszere.

Schuman (2009) háromféle távoli képzőhelyet különböztet meg:

- *Csatolt (branch) vagy szatellit kampusz*: Erősen függ a főkampusztól és alárendelt szerepe van. Saját akkreditációval nem rendelkezik, a főkampusz képzései közül kínál néhányat, nincs olyan képzése, amelyet csak ő folytat. A főkampusz kihelyezett egységének tekinthető, nincs saját irányító testülete.
- *Mellérendelt (coordinate) kampusz*: A major/minor viszonyrendszer itt is jellemző, de a mellérendelt kampusz kevésbé függ az anyaintézménytől, mint a csatolt kampusz. Saját akkreditációval, egyedi képzési kínálattal rendelkezik. Saját, független vagy félfüggetlen irányító testülete és teljes adminisztrációja, saját vezetője van.
- *Kapcsolt (affiliate) egység*: partneri viszony a kapcsolt egység és az anyaintézmény között még akkor is, ha utóbbi kisebb, újabb és nem rendelkezik akkora presztízzsel. Ide sorolhatók azok a multikampusz rendszerek is, amelyekben nincs főkampusz.

Penucci és Mayfield (2003) még cizelláltabb modelljében a távoli képzőhelyek következő típusait különbözteti meg:

- A. kihelyezett kurzusok állandó képzőhely nélkül
- B. egy egyetemhez tartozó képzési központ
- C. több intézmény kihelyezett képzőhelye
- D. csatolt kampusz „egy egyetem, több helyszín” koncepcióval
- E. csatolt kampusz, mint viszonylag önálló egység

Az alábbi táblázat ezek jellemzőit mutatja be.

Típus	A	B	C	D	E
Akkreditáció	anyaint.	anyaint.	anyaint.	anyaint.	csatolt kampusz
Identitás	nincs a főkampustól független, saját identitás	nincs a főkampustól független, saját identitás	nem az anyaint.-ekhez, hanem a helyhez kapcsolódik	van gyenge független, saját identitás, de az integráció a meghatározó érték	saját identitás és küldetés, de az anyaint.-ével összhangban
Oktatási programok felelőse	anyaint. tanszékei	anyaint. tanszékei	képzést nyújtó intézmények	anyaint. tanszékei	csatolt kampusz tanszékei, de az anyaint. jóváhagyásával
Saját oktatói kar	nincs	kevés	kevés	kevés vagy teljes	50-100%
Munkáltató	anyaint., de a helyi részmunkaidős oktatók szerepe jelentős	anyaint., de a helyi részmunkaidős oktatók szerepe jelentős	anyaint., de a helyi részmunkaidős oktatók szerepe jelentős	anyaint.	csatolt kampusz, de az oktatók egy része a főkampuszon is alkalmazásban áll
Akadémiai döntéshozatal	főkampusz szenátusa illetékes	főkampusz szenátusa illetékes	nincs helyi szenátus	főkampuszé illetékes, de van helyi tanácsadó testület a főkampusznak alárendelve	saját szenátus, nincs alárendelve a főkampusznak
Helyi kapacitás, szolgáltatások	nincs, csak ideiglenesen bérelt képzőhely	infrastruktúra, technika, korlátozott hallgatói szolgáltatások (gyakran közösen más helyi int.-ekkel)	infrastruktúra, technika, korlátozott hallgatói szolgáltatások a) közösen más helyi int.-ekkel b) külső szolgáltató nyújtja minden int.-nek	teljes körű hallgatói szolgáltatás, de a főkampuszhoz kapcsolva	teljes körű hallgatói szolgáltatás, részben a főkampuszhoz kapcsolva, részben közösen más helyi int.-ekkel
Helyi adminisztratív irányítás	nincs	létesítményigazgató akadémiai jogkör nélkül, az egyetem valamelyik egységének (pl. továbbképzési központ) jelent	a) az egyik int. irányít, helyi tanácsadó testület b) az egység független és saját irányító testülete van mindkét esetben van létesítményigazgató akadémiai jogkör nélkül	kampusz igazgató, az anyaint. oktatási vezetőjének jelent	kancellár, az anyaint. elnökének jelent

Pénzügyek	jórészt önfenntartó (tandíjakból), az anyaint. kaphat állami támogatást a jóváhagyott képzésekre	jórészt önnfenntartó, az anyaint. kaphat állami támogatást a jóváhagyott képzésekre, helyi, nem állami források bevonása	az állami támogatást az anyaint.-ek kapják (külön), de a képzőhely is kaphat állami támogatást, helyi, nem állami források bevonása	az állami támogatást a főkampusz kapja, a főkampusz központilag kontrollálja a működési költségvetést	önálló akadémiai és költségvetési egység az egyetemen belül, bevételi központ az anyaint. által meghatározott elvárásokkal

*13. ábra Távoli képzőhelyek típusai
(PENUCCI – MAYFIELD 2003 alapján saját szerkesztés)*

Gaskell (2011) szerint a csatolt kampusz 3 ismérve a következő²¹:

- főkampusz megléte a hallgatói létszám legalább 60%-ával
- legalább 30 percnyi utazótávolság a főkampusz és a csatolt kampusz között
- kritikus hallgatói létszám megléte a csatolt kampuszon (relatív értelemben a teljes intézményi hallgatói létszám 7-25%-a, ténylegesen legalább 500 hallgató)

Ugyan ő a karnak tekinthető kampuszt, a csak képzőhelyként szolgáló kampuszt és a hibrid megoldást a következőképpen ábrázolja:



*14. ábra
(GASKELL 2011)*

Fonseca és Bird (2007) az Amerikában működő csatolt kampuszok színes palettáját írja le:

- Vannak olyan csatolt kampuszok, amelyek csak kétéves transzfer-programokat kínálnak (pl. University of Wisconsin), ezt alsó osztályú (*lower division*) intézményeknek nevezzük.

²¹ A gaskelli kritériumoknak megfelelő csatolt kampuszokra a Mellékletekben találhatók példák.

- Mások alap- és mesterképzéseket is folytatnak, ezek a felső osztályú (*upper division*) képzőhelyek (ilyen pl. a Pennsylvania State University 12 kampusza). Ezekben az esetekben a kurrikulumot általában a főkampusz felügyeli.
- Vannak olyan csatolt kampuszok, amelyek olyan képzési területre specializálódtak, amelyek a főkampuszon nem elérhetők (pl. a University of Connecticut Grotonban működő Avery Point kampusza óceánográfiai képzésekre szakosodott).
- Az úgynevezett közös helyszínű (*co-located*) képzések esetében négyéves intézmények és kétéves főiskolák működnek egy kampuszon (erre Ohióban több példát találunk).
- Számos, eredetileg rurális térségben létrehozott állami egyetem létesít(ett) csatolt kampuszt olyan városi környezetben, ahol a potenciális hallgatók koncentrációja nagyobb²². Arra is találunk példát, hogy több intézmény közösen működtet városi kampuszt (pl. a Virginia Tech és a University of Virginia közösen működtet kampuszt Virginia északi részén a washingtoni külvárosi lakosság kiszolgálására).
- A földrajzi közelség nem minden esetben szempont. Arra is találunk példát, hogy jó nevű intézmények a főkampusztól igen nagy távolságra hoznak létre csatolt kampuszt (a Carnegie Mellon a nyugati parti kampuszát Mountain View-ban, Kaliforniában hozta létre).
- A közösségi főiskolák saját csatolt kampuszai is rendkívül fejlettek lehetnek (mint például a Miami Dade College és a Northern Virginia Community College esetében).
- Újszerű jelenség a csatolt kampusz kihelyezett képzőhelye (*twig campus*). Ezek olyan képzőhelyek, amelyek a csatolt kampusz közelében működnek és a csatolt kampusz oktatói gárdája jár át tanítani (az Ohio University 5 csatolt kampusza közül 3 is működtet kihelyezett képzőhelyet, az egyik például Pickeringtonban, amely Columbus külvárosát szolgálja ki).

A szerzőpáros szerint két kritérium alapján érdemes különbséget tenni a távoli képzőhelyek között; ezek az állandó, helyben lakó oktatói gárda és a színvonalas, állandó létesítmény megléte. (FONSECA – BIRD 2007)

²² Különböző egyetemek londoni campusainak listáját lásd a mellékletben.

A NCHEMS *kevésbé integrált* és *erősen integrált* modellt különböztet meg az egyetem és a csatolt kampusz tekintetében annak alapján, hogy a képzési programok és szolgáltatások mennyire integráltak.

- A University of Washington a kevésbé integrált modellt valósította meg. Az egyetem kezdettől fogva jelentős autonómiát adott a Tacoma és a Bothell kampuszoknak. Bizonyos szempontból úgy tekintett rájuk, mint önálló intézményekre, melyeknek saját képzési programjuk és hallgatói szegmensük van. A NCHEMS felmérésében az egyetemi oktatók, hallgatók, adminisztratív vezetők és a helyi közösség vezetőinek többsége úgy ítélte meg, hogy a két kampusz színvonala nem marad el az egyetemétől. Ugyanezt erősíti meg a kampuszok akkreditációs értékelése is: ez helyi sajátosságokról, ugyanakkor kellő akadémiai szigorrról és kiváló színvonalú oktatói gárdáról tanúskodik.
- A Washington State University (WSU) az erősen integrált modellt valósította meg. A filozófia kezdettől fogva ez volt: egy egyetem, földrajzi sokféleség. Az egyetem képzési portfólióját és hallgatóit közösnek, egységesnek tekintik minden kampusz tekintetében, és a legnagyobb hangsúlyt az egyetem általános színvonalára helyezik. A kiadott diplomákon sem tüntetik fel a kampuszok nevét – ellentétben a University of Washington gyakorlatával.²³ (PENUCCI – MAYFIELD 2003)

Az, hogy a kevésbé integrált vagy az erősen integrált megoldás a megfelelőbb, az intézmények küldetésétől függ. A szervezeti struktúrának és az irányítási rendszernek ugyanis minden esetben összhangban kell lennie a küldetéssel.

- Abban az esetben, ha a csatolt kampusz küldetése jelentősen eltér a főkampusztól, a csatolt kampusznak viszonylag nagy önállóságot kell biztosítani (például saját jogú akkreditáció, saját képzési portfólió önálló kialakításának lehetősége, független helyi akadémiai és adminisztratív irányítás, helyi oktatók foglalkoztatása, helyi oktatói önkormányzás, önálló személyi döntések).
- Ha a csatolt kampusz küldetése a főkampusz tevékenységeinek „meghosszabbítása” (például a főkampuszhoz hasonlóan egyetemi diplomát adó képzést folytat és kutatási

²³ A WSU 2003-ban a kampuszok autonómiájának növeléséről döntött. Ez magában foglalta a csatolt kampuszok erőteljesebb jelenlétét az összegyememi döntéshozatalban, bizonyos adminisztratív szolgáltatások decentralizációját, nagyobb önállóság biztosítását a kampuszoknak az egyetemi végzettséget nyújtó képzési programok elindításában. (PENUCCI – MAYFIELD 2003)

tevékenységet is folytat), akkor az erősebb integráció megfelelő. (PENUCCI – MAYFIELD 2003)

Ezt a megfontolást a hazai közösségi képzési központok esetében is fontosnak tartjuk.

A NCHEMS felhívja a figyelmet arra, hogy a csatolt kampuszok – különösen az erősen integrált modellben – egy idő után a főkampusz másolatává válhatnak. A távoli képzőhelyeknek azonban a helyi szükségletekkel összhangban kell működniük. Ezért a szervezeti megoldásoknak biztosítaniuk és támogatniuk kell a képzési szolgáltatások egyediségét minden képzőhely esetében. (PENUCCI – MAYFIELD 2003) Lombardi pedig megállapítja, hogy azokban az államokban, ahol a küldetés tekintetében egyértelműen megkülönböztetik a kutatás-intenzív és az oktatás-intenzív intézményeket, versenyképesebbek, mint azok, amelyekben ez a megkülönböztetés nem jellemző. (LOMBARDI et al. 2002) Ez a hazai közösségi főiskolák küldetésének meghatározása szempontjából is figyelemre méltó.

3.2. Kihívások az anyaintézmény – csatolt kampusz viszonyban

A következőkben olyan kihívásokat veszünk számba, amelyek a nagy egyetemhez tartozó kisebb, távoli képzőhelyek, viszonylag kevés önállósággal rendelkező csatolt kampuszok esetében jelentkeznek. A külföldi tapasztalatok a hazai közösségi képzési központok vonatkozásában is figyelemre méltók lehetnek.

Egy amerikai kutatás szerint az egyetemhez tartozás legnagyobb előnyének az egyetem jó hírnevét, presztízsét, a minőség garanciáját tartják a csatolt kampuszok – mindez megkönnyíti számukra a hallgató- és oktató-toborzást, a helyi közösséggel való kapcsolatépítést. Ugyancsak előnyösnek tartják a főkampusz szolgáltatásaihoz való hozzáférést, az egyetemi oktatókkal, kutatókkal való együttműködés lehetőségét és a közös akkreditációt. Ugyanakkor kihívást jelent számukra kezelni azt a feszültséget, hogy a csatolt kampusz egyszerre az egyetem része és önálló entitás. A csatolt kampusz az egyetem részeként is szeretné maga irányítani a fejlődését, különösen a diplomát adó programok és a kurrikulum terén, valamint nagyobb önállóságra törekszik a gazdálkodásban. Problémát jelent számukra, hogy az adminisztratív és pénzügyi döntések a főkampuszon születnek a csatolt kampusz bevonása nélkül, miközben ezek a döntések alapvetően határozzák meg a csatolt kampusz napi működését. Gyakran tapasztalják, hogy az anyaintézményben érzéketlenek a távoli képzőhely problémáira és szükségleteire. Az oktatók hátrányosnak érzik és

aggodalommal tölti el őket, hogy a nagyobb óraterhelés és kiterjedtebb adminisztrációs feladatok miatt kevesebb idejük marad a kutatásra, miközben a tudományos teljesítmény az előrelépés alapfeltétele²⁴. (NICKERSON, SCHAEFER 2001)

Singh és Khanna (2011) szerint problémát okozhat a minőség fenntartása abban az esetben, ha az oktatókra egyszerre van szükség a fő- és a csatolt kampuszon. Allison és Eversole (2008) szerint a csatolt kampuszok a hallgatók és az oktatók körében is csak másodlagos megoldások, és mindkét csoport periférián érezheti magát a távoli képzőhelyen. Timberlake (2004) az identitás-hiányt és az egyetem többi részével való kapcsolat hiányát tartja veszélyesnek. Hilary és szerzőtársai (2006) az ausztrál egyetemek csatolt kampuszaira irányuló felmérésükben az egységes szervezeti kultúra hiányát, a gyenge adminisztratív személyzetet és a csekély professzori jelenlétet rögzítették. Megfigyelték, hogy a távoli képzőhelyek gyakran érzik magukat marginálisnak, elfeledettnek, kizsákmányoltak, és a különböző helyszíneken működő kampuszokra jellemzők a párhuzamosságok, a méltánytalanságok és a következtelenség. Véleményük szerint alapos tervezéssel, körültekintő vezetéssel, minőségbiztosítással, hatékony kommunikációval és méltányos forrás-elosztással küszöbölhetők ki ezek a kedvezőtlen jelenségek. Mathebula és de Beer (2003) megállapította, hogy a főkampusz oktatói hajlamosak lenézni a csatolt kampuszokon dolgozókat és lebecsülni az ott folyó munkát, míg Gaskell (2011), valamint Allison és Eversole (2008) szerint a csatolt kampuszok jobban ki vannak téve a költségcsökkentésnek, védtelenebbek válsághelyzet esetén.

Az alábbi, külföldön működő csatolt kampuszokra vonatkozó összegzés az országon belüli távoli képzőhelyekre is igaz. Eszerint a legnagyobb kihívást a megfelelő oktatói gárda biztosítása jelenti a távoli képzőhelyeken, mivel az anyaintézményből nem sokan hajlandók állandó jelleggel, hosszú távon a csatolt kampuszon dolgozni. A kutatásra nagy hangsúlyt helyező szenior oktatók nem szívesen mozdulnak ki az anyaintézményből (különösen a laboratóriumokból), a junior oktatók pedig attól tartanak, hogy a főkampusztól távol töltött idő csökkenti az előmeneteli esélyeiket. Mindkét csoport esetében igaz, hogy a családi élet és a munka egyensúlya szempontjából a távol töltött napok meglehetősen kedvezőtlenek. Ám ha a csatolt kampusz oktatói gárdája teljesen eltér a főkampusztól, akkor beszélhetünk-e egy intézményről? Hogyan, mennyire kötődik az anyaintézményhez az a helyi oktató vagy adminisztratív dolgozó, akinek soha, semmilyen kapcsolata nem volt a főkampusszal? Az a megoldás sem igazán szerencsés az oktatás színvonala, a hallgatók támogatása szempontjából,

²⁴ A távoli képzőhelyek oktatóival kapcsolatos kérdésekkel a téma jelentősége miatt külön fejezetben is foglalkozunk.

ha az utazó professzorok (Magyarországon “intercity professzoroknak” nevezzük őket – K. G.) tömbösítve tartják meg az órákat a távoli képzőhelyen. A személyi kihívások mellett problémát jelent, hogy a csatolt kampuszok a legtöbb esetben rosszabbul felszereltek, a tanulási élmény szempontjából kevesebbet tudnak nyújtani, mint a főkampusz. (ALTBACH 2010)

Fonseca és Bird (2007) szerint számtalan elvi és gyakorlati kihívással jár, ha egy egyetem távoli képzőhelyet létesít. Hogyan biztosítják a kihelyezett képzőhely oktatóinak előmenetelét, akiknek az óraterhelése általában jóval nagyobb, a kutatási lehetőségei pedig jóval szűkebbek? Mit kezd a szigorú felvételi követelményeket támaztó intézmény a csatolt kampusz nyitott politikájával? Hogyan fogadják azokat a hallgatókat, akik az egyetemen akarják folytatni tanulmányaikat, milyen előítéleteik vannak az egyetemi oktatóknak a csatolt kampuszról érkező hallgatók képességeiről?

Bambrick (2002) az ausztrál csatolt campusok létrehozásával kapcsolatban fogalmazott meg számunkra is releváns észrevételeket.

Egy sikeres egyetem dolgozói nem feltétlenül fogadják szívesen a törődést igénylő, ugyanakkor önfejű új jövevényt. A nagytiszteletű professzorok, akiknek nyugodt, tudós életében zavaró lehet az új egység eltérő kultúrája, ellenezhetik a csatolt kampusz létrehozását, és ez arroganciához vezethet mindkét fél részéről. A nagyvárosi kampuszok dolgozóinak egy része – okkal vagy ok nélkül – intellektuálisan kifinomultabbnak tartja magát a vidéki kollégáknál. Nem szívesen vállalja a vidékre járás kényelmetlenségeit, és különösen nem hajlandó ott dolgozni akár csak másodállásban.

Az egyébként is szűkös források megosztása irigységet szülhet. A jól ellátott, felszerelt főkampusz nem szívesen mond le a forrásokról annak érdekében, hogy új helyszínek kialakítását, felszerelését finanszírozzák a közös büdzséből. Az új képzőhelyek ugyanakkor mielőbb szeretnének ugyanolyan körülmények között dolgozni, mint a főkampuszon. A multikampusz működés gazdaságtalan lehet, egyrészt, mert a kis kampuszokon nem érvényesül a méretgazdaságosság, másrészt mert számos funkciót és szolgáltatást párhuzamosan kell létrehozni és működtetni.

A távolság megnehezítheti a kollégák közötti szakmai diskurzust.

Ha az adminisztratív hatáskör-megosztás helyszín szerint, az akadémiai hatáskör-megosztás pedig tudományterületenként történik, a feszültség a rendszerbe van kódolva. Ha

viszont mind az adminisztratív, mind az akadémiai döntéshozatal egy helyen koncentrálódik, a többi képzőhely jogfosztottnak érezheti magát.

A távoli képzőhelyen dolgozók a “táplálkozási lánc” végén érezhetik magukat, vagy olyan végvárban, ahova lassan és nehezen jut el az ellátmány.

A tanulási élmény szerényebb lehet ott, ahova az utazó professzorok feszülten és kimerülten érkeznek meg, egyhuzamban megtartanak jó néhány órát, majd két hétre ismét eltűnnek.

Az angliai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökség (Quality Assurance Agency for higher Education) 13 intézményre kiterjedő, átfogó felmérést készített a vidéki egyetemek Londonban létesített távoli képzőhelyeiről. Létrehozásukkal és működésükkel kapcsolatban olyan fontos megállapításokat fogalmaztak meg, amelyeket a hazai közösségi képzési központok létrehozása során is célszerű figyelembe venni.

Egy londoni kampusz létrehozása meglehetősen költséges és komplex vállalkozás, amely komoly emberi és anyagi erőforrást igényel már a tervezés időszakában. Ez az erőforrás-szükséglet hatással van a főkampusz erőforrás-ellátottságára is. A főkampuszon működő karok támogatása meghatározó. Az egyetemek projekt vagy irányító teameket állítottak fel a londoni kampusz létrehozására, és kockázatelemzést, piackutatást végeztek.

A londoni képzőhelyet menedzsment team működteti, és irányító testület kormányozza. Komoly erőfeszítéseket tesznek a kampusz irányításának hatékonyá tételére. Az oktatóknak és az adminisztratív dolgozóknak is továbbképzéseket tartottak.

Az oktatást helyi és a főkampuszról érkező oktatók közösen végzik, de az oktatók többsége részmunkaidős és határozott idejű szerződéssel dolgozik. Komoly minőségi kockázatot jelent, ha az oktatókat nem az egyetem alkalmazza. A londoni kampusz oktatói a főkampusz illetékes tanszékének tartoznak beszámolóval.

A londoni kampuszok státusa változatos: van az egyetem saját vállalkozása által működtetett képzési központ, de olyan is, hogy a képzőhelyet már korábban létrehozta és üzemelteti egy magán-partner. Van olyan egyetem, amelyik a londoni kampuszt karként működteti.

Az egyetemek arra törekednek, hogy a londoni kampusz az egyetem része, ne pedig jogi, irányítási vagy működési szempontból különálló egység legyen. Ez vonatkozik a

felvételi politikára, az oktatásra, a hallgatók támogatására, az értékelésre-vizsgáztatásra. A londoni kampusz működési szabályzata a főkampusz SZMSZ-ének adaptációja. A londoni kampusz szenior tisztségviselői a főkampusz felsővezetőinek számolnak be. Az egyetem vezetése folyamatosan és szigorúan kontrollálja a londoni kampusz működését, az akadémiai minőséget. A kommunikáció a londoni és a főkampusz között folyamatos, a londoni kampusz menedzsmentje rendszeresen részt vesz az egyetemi üléseken. (QAA 2014)

3.3. Megoldások távoli képzőhely működtetésére kampusz létrehozása nélkül

Az angol felsőoktatási minőségbiztosítási ügynökség (QAA 2014) a következő megoldásokat azonosítja távoli képzőhely működtetésére saját kampusz létrehozása nélkül:

- franchise jellegű együttműködési partnerség
- az egyetem tulajdonában lévő vállalkozás
- magánintézménnyel alakított vegyesvállalkozás
- együttműködési megállapodás más intézménnyel bizonyos képzések folytatására
- infrastruktúrabérlés

IRODALOM

ALLISON, J. – EVERSOLE, R. (2008): *A new direction for regional university campuses: catalyzing innovation in place*. In: *Innovation: The European Journal of Science Social Research*, Vol.21, No.2, June 2008.

ALTBACH, P. G. (2010): *Why Branch Campuses May Be Unsustainable*. In: *International Higher Education* www.ejournals.bc.edu

BAMBRICK, S. (2002) *The satellite/remote campus : a quality experience for Australian first year students?* In: *Changing agendas*. <http://trove.nla.gov.au/version/166856689>

DAVIS, J.L. – KELLY, J. (2006): *Report on Sir Wilfred Grenfell College Review*. DoE Gov: *Newfoundland and Labrador*.

EZARIK, M. (2009): *Multi-campus planning: Behind the scenes. How four institutions solved their branch campus scheduling and transportation challenges*. *University Business*. Norwalk, Connecticut: Professional Media Group LLC.

<http://universitybusiness.com/iewarticle.aspx?articleid=1381>

FONSECA J. W. – BIRD, C. P. (2007): *Under the Radar: Branch Campuses Take Off*. In: *University Business*, Oct 2007

GASKELL, C. (2011): *Understanding Satellite Campuses*.

www.lfhe.ac.uk/research/smallproject

HILARY, P.M. – WINCHESTER, W. – STERK, B.F. (2006): *Multi-Campus University Management*. Lessons from AUQA Audit Reports www.auqa.edu.au/./paper_a5.pdf

KRAUSE, K. – LIZZIO, A. – BATH, D. – CLARK, J. – SCOTT, G. – CAMPBELL, S. – SPENCER, D. – FYFFE, J. (2010): *Effective program leadership: managing multi-campus challenges*. In: *ALTC. Program Leader Project: Good Practice Guide*. www.griffith.edu.au/-/data/assets/pdf

LOMBARDI, J. V. – CRAIG, D. D. – CAPALDI, E. D. – GATER, D. S (2002): *University Organization, Governance, and Competitiveness*. The Center.

MATHEBULA, M.R. – DE BEER, K.J. (2003): *In search of universal guidelines for the management of a satellite campus for higher education*. www.oerafrica.org pdf

NICKERSON, M. – SCHAEFER, S. (2001): *Autonomy and Anonymity: Characteristics of Branch Campus Faculty*, In: *Metropolitan Universities: An International Forum* 12, no. 2, Spring 2001.

OCUFA (2009): *Policy Position on Satellite Campus*. Ontario Confederation of University Faculty Associations. www.ocufa.on.ca/OCUFA/docs/policies 3 October 2009.

- PENUCCI, A. – MAYFIELD, J. (2003): *Higher Education Branch Campuses in Washington State*. Washington State Institute for Public Policy. <http://www.wsipp.wa.gov>
- QAA (2014): *London Campuses of UK Universities*. Quality Assurance Agency for HE, Gloucester. www.qaa.ac.uk
- SCOTT, G. – GREBENNIKOV, L. – JOHNSTON, K. (2007): *Study of Australian Multi-Campus Universities*, Journal of Institutional Research, 13(1), 1-23 p.
- SINGH, A. – KHANNA, V.S. (2010): *Thinking beyond foreign university branch campuses: the Fore (Regulation of Entry and Operations) Bill 2010* <http://www.criticaltwenties.in/lawthejudiciary/thinking-beyond-foreign-university-branch>
- SCHUMAN, S. (2009): *Leading America's branch campuses*. Rowman and Littlefield. Lanham, USA
- TIMBERLAKE, G.R. (2004): *Decision-making in multi-campus higher education institutions*. In: The Community College Enterprise, Fall 2004, 91-99 p.

MELLÉKLET

Anyaintézmény	Csatolt kampusz
University of Bedfordshire	Bedford Campus
University of Brighton	Eastbourne Campus
Canterbury Christ Church University	Medway Campus
University of Chester	Warrington Campus
University of Derby	Buxton Campus
Durham University	Queen's Campus, Stockton
University of Exeter	Cornwall Campus
University of Greenwich	Medway Campus
University of Hull	Scarborough Campus
University of Kent	Medway Campus
Manchester Metropolitan University	MMU Cheshire

*15. ábra Példák csatolt kampuszokra az Egyesült Királyságban
(GASKELL 2011)*

Példák olyan egyesült királyságbeli vidéki egyetemekre, amelyek képzőhelyet létesítettek Londonban:

Anglia Ruskin University

Bangor University

Coventry University

University of Cumbria

University of East Anglia

Glasgow Caledonian University

Glyndŵr University

University of Liverpool

Northumbria University

University of South Wales

University of Sunderland

University of Ulster

University of Wales Trinity Saint David (QAA 2014)

Példák csatolt kampuszokra:

USA:

Arizona State University: Glendale, Phoenix, Mesa

University of Michigan: Flint, Dearborn

Drexel University: Sacramento, Burlington, Philadelphia

Cornell University: New York City

Pennsylvania State University: 19 csatolt kampusza van, közös elnevezésük: Commonwealth Campuses

Kanada:

University of Toronto: Scarborough, Mississauga

University of Waterloo: Cambridge

Spanyolország:

University of Castile-La Mancha: Albacete, Toledo, Ciudad Real, Cuenca, Talavera Almadén

4. Többkampuszú rendszerek irányítása

A hazai közösségi főiskola/közösségi felsőoktatási képzési központ (KFK) szervezeti modelljének egyik legfontosabb kérdése a központ irányítása. Tekintettel arra, hogy az új intézménytípus az elképzelések szerint nem önálló intézményként működik majd, hanem minden KFK valamelyik egyetemhez fog tartozni, többkampuszú rendszerek, illetve többkampuszú rendszerhez tartozó, kihelyezett képzőhelyek irányításáról kell gondolkodnunk.

4.1. Többkampuszú rendszerek kormányzási modelljei

Stearns (2013) abból a szempontból vizsgálja a lehetséges kormányzási megoldásokat az USA gyakorlata alapján, hogy milyen alternatívák vannak akkor, *ha új kampusz csatlakozik egy meglévő rendszerhez*. Ebben a helyzetben háromféle kormányzási modellt különböztet meg:

A) *A konzorciumi modellben* közös (főkampusz+új kampusz), új irányító testületet hoznak létre, új felsővezetőt választanak és közös adminisztratív apparátus áll fel.

Előnyei:

- Amikor a testület több intézmény irányítását látja el, nagyobb valószínűséggel koncentrál a közös intézménypolitikai kérdésekre az egyes intézmények mikromenedzselése helyett.
- A közös irányítás növeli az intézmények közötti szinergiát.
- Egyetlen irányító testület fenntartása kevesebb költséggel jár.
- Ugyanakkor biztosítja mindazt a – például jogi – szakértelmet, amely a kisebb intézmények irányításában másképpen nehezebben lenne biztosítható.

Hátrányai:

- Az érdekképviselő erőtlenebb lehet, ha egy testület több intézményt felügyel.
- A kapcsolat a testület és az egyes intézmények között közvetettebb.

- Fennáll a veszély, hogy a csatolt kampuszt képviselő helyi érintettek csak akkor utaznak el a testületi ülésre, ha nagy horderejű, a csatolt kampuszt közvetlenül érintő ügy van napirenden.
- Utazási költségek merülnek fel.

B) A *kapcsolt (affiliation) modellben* az új kampuszt is az egyetem meglévő irányító testülete kormányozza. Az új kampusz vezetője általában az egyetem rektorának számol be. Ez a viszonyrendszer kétféle módon jöhet létre:

- a) Egy egyetem új – csatolt – kampuszokat létesít olyan földrajzi területeken, ahol addig nem volt felsőoktatás, de helyi igény mutatkozott rá.
- b) Egy egyetem már létező, független intézményeket kapcsol magához.

Előnyei:

- Egyszerűség: nem állítanak fel új testületet és nem neveznek ki új vezetőt.
- Együttműködésre ösztönöz.

Hátrányai:

- A csatolt intézmény úgy érezheti, hogy minden döntése előtt az anyaintézménytől „kapott”, az ő szempontjukból „külsős” felsővezető jóváhagyását kell kérnie.
- A b) esetben a korábbi, önálló intézményvezető elveszíti státuszát és hatáskörét.
- A csatolt kampusz működtetését operatív szempontból nehezítheti, hogy egy további hierarchia-szint iktatódik a döntéshozatalba.
- Az egyetem vezetői, adminisztratív dolgozói és oktatói úgy érezhetik, hogy egy új egységért váltak felelőssé anélkül, hogy ezért, illetve az ezzel járó utazási terhekért és időráfordításért anyagi vagy más természetű elismerést kapnának.
- A csatolt kampuszon dolgozók számára zavaró lehet, hogy egyszerre érvényesül a horizontális irányítás (oktatási kérdésekben például az anyaegyetem illetékes akadémiai egységének vezetője az illetékes feljebbvaló) és a vertikális irányítás (operatív szempontból a csatolt kampusz vezetője a felettesük).

- Az egyetem rektorát gyakran éri az a vád a főkampuszon, hogy az egyetem szűkös erőforrásaiból túl sokat juttat a csatolt kampusznak.

C) Az *önálló testületi modellben* minden kampusznak saját irányító testülete van. Ez akkor jellemző, ha korábban is önálló, egyenrangú intézmények társulnak multikampusz rendszerbe. A kapcsolatot a kampuszok között kormányzási szempontból olyan megoldások biztosítják, mint például a rektori tanács vagy a közösen működtetett – akár kiszervezett – szolgáltatások.

Előnyei:

- A saját irányító testület jobban képes fókuszálni az adott intézményre, alkalmazkodva annak tradícióihoz és szervezeti kultúrájához.
- Az ülésezés nem jár utazási kötelezettségekkel és költségekkel.
- Nagyobb autonómia.
- Erőteljesebb szakmai támogatás a kampusz vezetőjének.

Hátrányai:

- A testület működési költségei egy intézményt terhelnek.
- A testületnek nyújtott adminisztratív támogatást (ülések előkészítése, háttéranyagok készítése stb.) az adott intézménynek kell biztosítania, ehhez személyzetet kell foglalkoztatnia.
- A helyi testület elsősorban a helyi prioritásokra koncentrál, így nehezen érvényesíthetők az összegyetemi szempontok, stratégiai célkitűzések a döntéshozatalban.
- A helyi testület összeállításában nagyobb valószínűséggel érvényesülnek politikai szempontok.
- Nem valósul meg az összevont testületek esetében érvényesülő méretgazdaságosság, racionalizálás.

4.2. A többkampuszú rendszerek irányítása

4.2.1. A többkampuszú rendszerek adminisztratív irányítása

A többkampuszú rendszerek adminisztratív irányításának a fentiekkel összhangban két alaptípusa van.

- *Centralizált adminisztráció:* Az adminisztratív vezető a teljes többkampuszú rendszer irányításáért felel, és az egyes kampuszokon nincs teljes értékű adminisztratív személyzet. Ahol a többkampuszú rendszer főkampuszból és alárendelt kampusz(ok)ból áll, ott ennek a vezetőnek a szerepe általában kiegészül a főkampusz adminisztratív irányításával is.
- *Decentralizált adminisztráció:* A többkampuszú rendszer egészének van egy adminisztratív vezetője, de emellett minden kampusznak van saját adminisztratív vezetője is. Ebben az esetben minden kampuszon teljes helyi adminisztratív személyzet is működik. (CRESWELL et al. 1985)²⁵

Vannak olyan országok, ahol általános gyakorlat adminisztratív vezető kinevezése az egyes kampuszokra. Mint Allison és Eversole (2008) megállapítja, Ausztráliában a legtöbb regionális kampusznak saját kampusz-igazgatója vagy más, hasonló vezetője (alkancellár) van, akinek feladata a kampuszon folyó tevékenységek felügyelete, az egyetemi stratégia implementációja, annak biztosítása, hogy a kampusz a helyi igényeknek megfelelően működik. A kanadai Wilfrid Laurier University Brantford kampuszának 1999-es létrehozásakor csak 40 nappali tagozatos hallgatója és 3 főállású oktatója volt a kampusznak, ennek ellenére dékánt és kampusz-igazgatót is kineveztek az élére. Feladatuk, hogy – más helyi stakeholderekkel együtt – képviseljék a kampuszt az egyetemi szenátusban és más központi testületekben. (OCUFA 2009).

4.2. Közösségi főiskola – vezetői kompetenciák

Az American Association of Community Colleges által meghatározta a közösségi főiskolák vezetőitől elvárható kompetenciákat. Ezek a következők:

²⁵ Az angolszász rendszerben az akadémiai, adminisztratív, központi és kampusz-szintű vezetők elnevezése államonként, intézmény-rendszerenként és intézményenként változik. A legtöbb helyen az egyetem akadémiai irányításáért felelős személyt nevezik elnöknek (president), de olyan is van, hogy egy csatolt kampusz helyi vezetője az elnök. Ugyanezt a személyt máshol kancellárnak (chancellor) vagy alkancellárnak (vice-chancellor) nevezik. De ugyanez lehet az elnevezése más helyen a központi adminisztráció vezetőjének is. Így előfordul, hogy az egyik helyen az elnök megnevezésű személy a kancellárnak, máshol fordítva. (SCHUMAN 2009)

a) Stratégiai menedzsment

A közösségi főiskola vezetője képes megvalósítani a szervezet küldetését a szervezet, a szervezet környezete és a várható trendek ismeretében.

Ennek megfelelően:

- kidolgozza, megvalósítja, értékeli a szervezeti stratégiát
- adat- és tényalapú problémamegoldást és döntéshozatalt alkalmaz
- a szervezeti kultúrához, a változó demográfiai trendekhez, a hallgatók és a helyi közösség igényeihez igazodó rendszert alakít ki
- fenntartja és gyarapítja az intézmény emberi és anyagi erőforrásait, vagyonát

b) Erőforrás-menedzsment

A közösségi főiskola vezetője képes az egyetem küldetésének megvalósítása érdekében hatékonyan és etikus módon menedzselni az embereket, a folyamatokat, az információkat, a fizikai és pénzügyi erőforrásokat.

Ennek megfelelően:

- biztosítja az elszámoltathatóságot és a beszámolás rendszerét
- a döntéstámogató információs rendszereket és adatbázisokat alakít ki (intézményi kutatás)
- kialakítja a gazdálkodás, költségvetési tervezés, forrásteremtés, forrás-allokáció, beszerzés stb. jogszabályokkal és az intézmény stratégiájával összhangban lévő gyakorlatát
- vállalkozói szemléletben alternatív finanszírozási forrásokat kutat fel (saját bevétel)
- olyan emberi erőforrás menedzsmentet valósít meg, amelynek része a teljesítmény-menedzsment és a fejlesztés is
- ért a változásmenedzsmenthez

c) A közösségi főiskolai szerepkör támogatása

A közösségi főiskola vezetője képes megérteni a közösségi főiskolai szerepkört, azonosulni vele és különböző eszközökkel támogatni azt.

Ennek megfelelően:

- fontosnak tartja és támogatja a diverzitást, az inkluzivitást, az egyenlőséget és az akadémiai kiválóságot
- szenvedélyt és elkötelezettséget érez és mutat a közösségi főiskola küldetése és a hallgatók boldogulása iránt
- elkötelezett az élethosszig tartó tanulás iránt és tanulás- és tanulóközpontú szemlélet jellemzi

d) Professzionális vezetés

A közösségi főiskola vezetője a vezetés terén komoly elvárásokat támaszt magával és munkatársaival szemben, folyamatosan fejleszti önmagát és kollégáit és vezetőként is vállalja az elszámoltathatóságot.

Ennek megfelelően:

- professzionális intézményvezetést valósít meg, korszerű vezetési módszereket alkalmaz, vezetőként hiteles és kreatív
- magáévá teszi a közösségi főiskola filozófiáját, kultúráját, hagyományait
- folyamatosan értékeli saját vezetői tevékenységét (önreflexió), épít a visszajelzésekre és fejleszti önmagát
- képes kockáztatni, nehéz döntéseket hozni és felelősséget vállalni
- hozzájárul az intézményi vezetés fejlődéséhez vezetőképző programok, menedzsment-tudományi kutatások és publikációk révén

e) Együttműködés, kommunikáció

A közösségi főiskola vezetője képes kölcsönösen előnyös együttműködést kialakítani és fenntartani külső és belső partnerekkel; nyílt és hatékony kommunikációt folytatni az intézményen belül és kívül a szervezet küldetésének megvalósítása érdekében.

Ennek megfelelően:

- katalizálja a hallgatók, oktatók, adminisztratív dolgozók és a helyi közösség szereplőinek részvételét a közös feladatokban
- együttműködéseket és hálózatokat alakít ki
- szorosan együttműködik a legkülönbébb külső szereplőkkel: törvényhozók, vállalkozók, szakmai szervezetek, civil szervezetek, középiskolák stb.
- a külső és belső érintettekkel közösen, párbeszédben alakítja ki a stratégiát
- a stratégiát, információkat és eszméket hatékonyan közvetít közvetlenül és a médián keresztül (AACC 2005)

A közösségi főiskola vezetőjétől elvárt kompetenciák érvényesek a többkampuszú rendszerekben az egyes kampuszokat irányító vezetőkre is azzal, hogy esetükben a főkampusszal való együttműködés, kommunikáció, a többkampuszú rendszer egésze küldetésének képviselője, stratégiájának megvalósítása, a helyi szempontok közvetítése a főkampusz felé, az általános működési elveknek és eljárásrendeknek megfelelő, de a helyi viszonyokhoz alkalmazkodó megoldások kidolgozása stb. további kompetenciákat igényel.

4.3. Kutatóegyetemek távoli képzőhelyeinek irányítása

Lombardi és szerzőtársai (2002) a kutatóegyetemhez tartozó kampuszok kormányzására és adminisztratív irányítására vonatkozóan kétféle megoldást különböztetnek meg.

- a) Az egyik, a kutatóegyetemek és csatolt kampuszaik viszonylatában jóval gyakoribb megoldás, hogy több, egyébként külön adminisztratív irányítással rendelkező kampusznak közös irányító testülete van, amely mellett az egyes kampuszoknak nincs saját, helyi irányító testülete. Azt, hogy az adminisztratív vezetés tekintetében milyen

megoldást alkalmaznak, elsősorban a többkampuszú rendszer kialakulásának módja befolyásolja:

- Korábban független intézmények kapcsolódnak össze egy irányító testület alatt (*coordinated system*): Ebben a rendszerben minden kampusznak van saját adminisztratív vezetője.
- Egy egyetem csatolt kampuszai fejlődnek multikampusz rendszerré (*consolidated system*): Ebben a rendszerben a teljes multikampusz rendszernek is van egy adminisztratív vezetője, és minden intézménynek is megvan a maga adminisztratív vezetője.

Az irányító testület azonban mindkét esetben közös.

- b) A másik megoldás, hogy a közös irányító testület mellett az egyes kampuszokon helyi irányító testületek is működnek. Ezeknek a hatásköre részben jogszabállyal biztosított, részben a közös irányító testület delegál számukra különböző jogosítványokat. Általában a helyi board tesz javaslatot az adott kampusz vezetőjének személyére.

Konkrét példákat a melléklet tartalmaz.

4.4. Hatáskör-megosztás és autonómia a többkampuszú rendszerekben

A többkampuszú kormányzás egyik dilemmája a hatáskör-megosztás a távoli képzőhely és a központi adminisztráció között; a távoli képzőhelyek autonómiája. (DOBBINS 2008: 33)

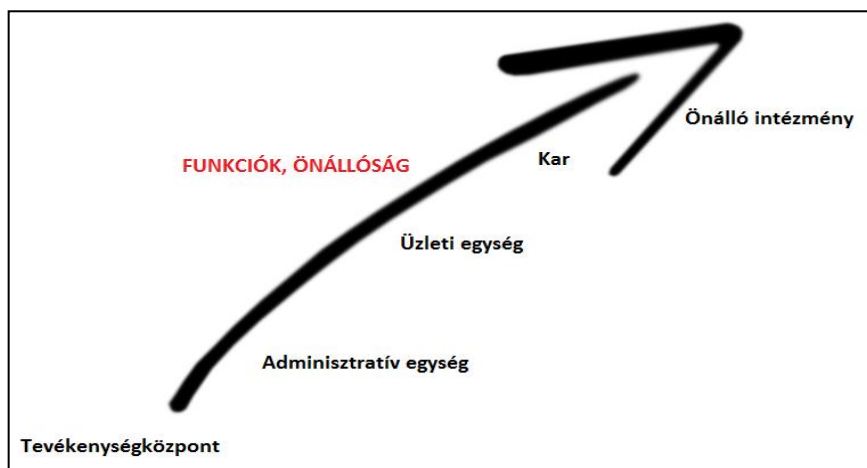
Az anyaintézmény és a távoli képzőhelyek viszonyát irányítási szempontból Fonseca és Bird (2007) három modellel írja le:

- A *decentralizált* modellben a főkampusz jelentős autonómiát ad a többi kampusznak. Csak az olyan kulcsfontosságú területeken tartja magánál a hatáskört, mint a kurrikulum, az oktatók előléptetése és véglegesítése (*tenure*). Példa: Ohio State University és öt kampusza.
- A *centralizált* modellben a főkampuszon működik egy nagy, központi hivatal, melynek személyzete a csatolt kampuszok képviselőiből áll (például beiskolázási felelős, továbbképzési igazgató, HR igazgató). Ez árnyék-hivatalként képezi le az

egyetem hasonló szervezeti egységeit. Példa: Penn State University és 12 kampusa, melyek közösen alkotják a Commonwealth College-ot.

- A *vezetési (leadership)* modellben a központ feladata a stratégiai menedzsment, a személyzeti ügyek felügyelete (ezekben kampuszok és nem a tanszékek az illetékesek) és a főkampusz és a többi kampusz közötti esetleges problémák megoldása. A központ biztosítja továbbá azt is, hogy az egyes kampuszokon a színvonal és az eljárásrendek egységesek legyenek. Példa: Ohio University és öt kampusa.

Az ausztráliai kihelyezett képzőhelyek különböző típusai jól szemléltetik azt a skálát, melyen az intézmények az autonómia tekintetében elhelyezkedhetnek.



16. ábra
(FRASER 2011 alapján saját szerkesztés)

Eszerint szinte egyáltalán nem rendelkeznek autonómiával az úgynevezett *tevékenységi központok* (activity centre), és saját vezetőjük sincs. A további típusok autonómiáját az alábbi táblázat foglalja össze.

AUTONÓMIA	ADMINISZTRATÍV EGYSÉG	ÜZLETI EGYSÉG	KAR	AUTONÓM EGYSÉG
Üzleti: képzési portfólió, minőség, marketing	nincs – alacsony	nagy	nagy	nagy
Működési	közepes – nagy	nagy	nagy	nagy
Helyi brand	nincs – alacsony	közepes – nagy	nagy	nagy
Képzési program meghatározása	nincs	közepes	közepes – nagy	nagy
Kutatás	nincs	nincs – közepes	közepes – nagy	nagy
Személyi (admin. személyzetre vonatk.)	nincs – közepes	közepes – nagy	közepes – nagy	nagy
Személyi (akadémiai személyzetre vonatk.)	nincs	nincs	nagy	nagy
Közösségi szerepvállalás	nincs – közepes	közepes – nagy	nagy	nagy
Akadémiai kapcsolatok	nincs – közepes	közepes – nagy	nagy	nagy

*17. ábra
(FRASER 2011 alapján saját szerkesztés)*

A közvetlen irányítás és beszámolási kötelezettség tekintetében is különbség van a különböző típusok között. Az üzleti egységek esetében az oktatók beszámolási kötelezettséggel tartoznak az anyaintézménynek, az oktatók közvetlen felettese az anyaintézmény illetékes vezetője. A karok esetében az oktatók közvetlen felettese a kar illetékes vezetője, ugyanakkor központi kontroll is érvényesül. Az autonóm egységek

esetében minden függelmi viszony és kontroll a szervezeti egységen belül marad. (FRASER 2011)

A nagyobb autonómia pozitív következményei (üzleti egység, kar, autonóm egység esetében):

- a kampusz vezetője elszámoltatható
- egyedi és gyors döntések, ugyanakkor a kollegialitás nem feltétlenül csökken
- nagyobb dolgozói elégedettség
- erős lokális/közösségi elkötelezettség
- az üzleti eredmény a kampuszon marad, ezért minden hallgató számít $\Rightarrow$
- hallgatóközpontúság
- kritikus attitűd a tanulási élmény értékelésében
- nagy hangsúly a hallgatói visszajelzéseken, elégedettségen
- jelentős forrásráfordítás a tanulástámogatásra (FRASER 2011)

IRODALOM

AACC (2005): *Competencies for Community College Leaders*. American Association of Community Colleges. Washington. www.aacc.nche.edu

ALLISON, J. – EVERSOLE, R. (2008): *A new direction for regional university campuses: catalyzing innovation in place*. In: The European Journal of Science Social Research, Vol.21, No.2, June 2008.

CRESWELL, J. W. – ROSKENS, R. W. – HENRY, T. C. (1985): *A Typology of Multicampus Systems*. In: The Journal of Higher Education, Vol. 56, No. 1 (Jan.-Feb., 1985), 26-37 p.

DOBBINS, J.J. (2008): *A State-wide Examination of Governance Practices of Community College Trustees*. ProQuest LLC. Michigan.

FONSECA, J. W. – BIRD, C. P. (2007): *Under the Radar: Branch Campuses Take Off*. In: *University Business*, Oct 2007.

FRASER, M. (2011): *A Framework for Satellite Campus Governance Models*. University of Southern Queensland. www.usq.edu.au

LOMBARDI, J. V. – CRAIG, D. D. – CAPALDI, E. D. – Gater, D. S (2002): *University Organization, Governance, and Competitiveness*. The Center.

OCUFA (2009): *Policy Position on Satellite Campus*. Ontario Confederation of University Faculty Associations. www.ocufa.on.ca/OCUFA/docs/policies

SCHUMAN, S. (2009): *Leading America's branch campuses*. Rowman and Littlefield. Lanham, USA

STEARNS, S. M. (2013): *Transition Options for University Governing Boards in Oregon – Memorandum*. AGB Consulting. Oregon, USA.

5. A közösségi főiskola helyi szerepvállalása és kapcsolatrendszere

A közösségi főiskola nemcsak azzal járul hozzá a lokális munkaerőpiac igényeinek kielégítéséhez, hogy felsőoktatási portfólióját ehhez igazítja, hanem különböző speciális képzésekkel, szerződéses és munkahelyi tanfolyamokkal is. A közösségi főiskolák ezen kívül rendkívül aktív szerepet vállalnak a helyi közösségben. Ez nem korlátozódik a gazdasági szerepkörre, hanem társadalmi, kulturális aspektusai is vannak. Annak érdekében, hogy a hazai közösségi főiskolák/képzési központok is betölthessék ezeket a funkciókat, érdemes a „lokális elkötelezettségű” felsőoktatási intézmény paradigmájában gondolkodnunk és tanulmányoznunk a külföldi jó gyakorlatokat.

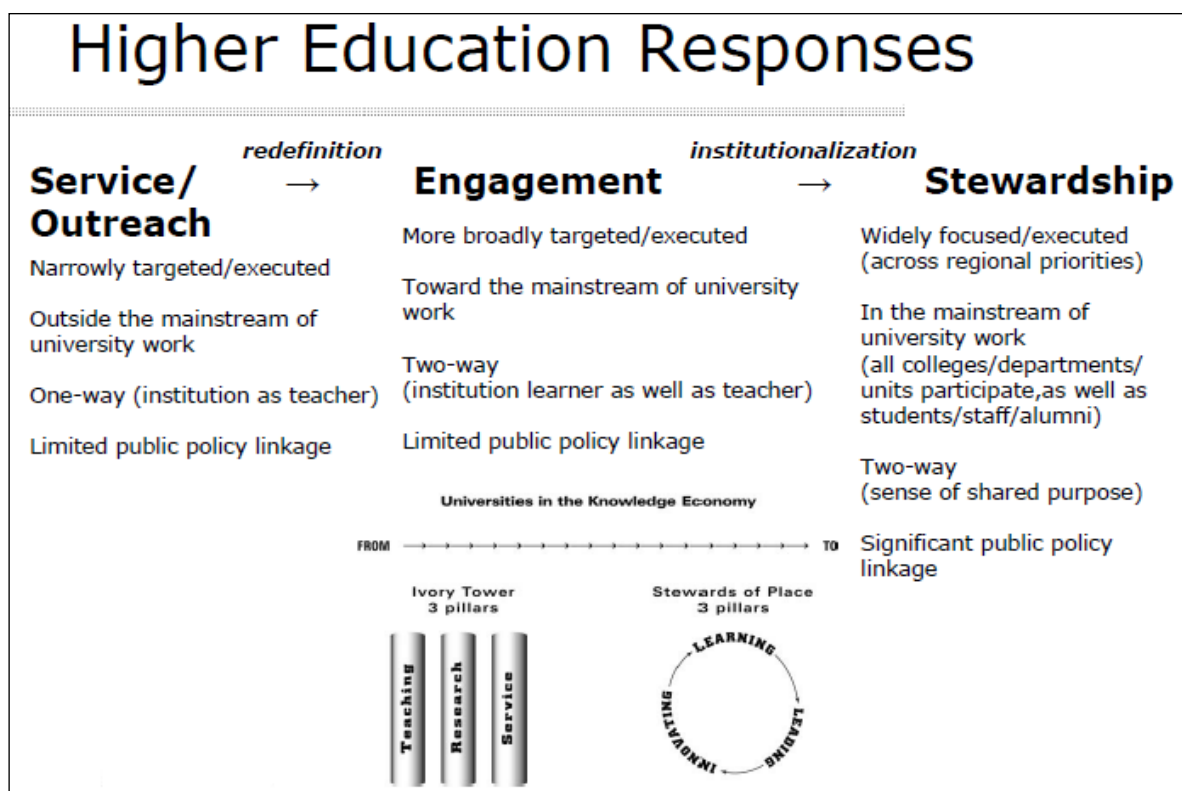
5.1. Lokális szerepvállalás

A közösségi főiskola alapvető jellemzője, hogy szervesen integrálódik a környezetébe. Képzéseit a helyi munkaerőpiac szükségletei határozzák meg, intenzíven együttműködik a helyi szereplőkkel (vállalkozásokkal, középiskolákkal, önkormányzattal, civil szervezetekkel), különféle szolgáltatásokat nyújt a helyi lakosságnak és szervezeteknek. Ezt az attitűdöt *helyi elkötelezettségnek (local engagement)* vagy *gondoskodásnak (stewards of the place)* nevezzük. Ebben a felfogásban a felsőoktatási intézmény tevékenységének oktatással és kutatással egyenértékű részét képezik a közösségnek nyújtott szolgáltatások, melyben az intézmény minden szervezeti egysége és polgára (oktatók, dolgozók, hallgatók, egykori hallgatók) részt vesz.

Az ún. regionális elkötelezettségű egyetem modellje (GODDARD 1999) szerint az intézmények úgy folytatják oktatási, kutatási és társadalmi- szolgáltatási tevékenységüket, hogy kielégítsék a regionális szereplők igényeit. Ez magában foglalja a regionális partnerek keresését a kutatások fejlesztése és értékesítése céljából; az információgyűjtést a regionális oktatási igényekről; a támogatást és vezetést a regionális kormányzásban, és széleskörű együttműködést a civil társadalommal a munkatársak és hallgatók önkéntes munkája által csakúgy, mint az intézmény szolgáltatásaihoz (könyvtár, múzeum, sportlétesítmény, stb.) való közösségi hozzáférés biztosítása révén. (CHATTERTON–GODDARD, 1999, 2000). Az intézmény kétirányú kapcsolatot tart fenn a környezetével; ennek alapja a közös cél-felfogás: az intézmények és környezetük közös érdeke a térség életképessége. A gondoskodás erőteljesen kapcsolódik a regionális prioritásokhoz és a közpolitikákhoz.²⁶ E paradigma mentén a

²⁶ Az amerikai állami egyetemek és főiskolák szövetsége “Stepping Forward as Stewards of Place” címmel fogalmazta meg ajánlásait ezzel kapcsolatban. (AASCU 2002)

felsőoktatás három hagyományos pillére – oktatás-kutatás-szolgáltatás – helyébe a helyi gondoskodás három pillére – tanulás, innováció, vezetés – kerül. (REINDL 2005) Ezt a paradigma-váltást szemlélteti az alábbi ábra.



18. ábra A felsőoktatás szerepváltozásai
(REINDL 2005)

A felsőoktatási intézmények szerepét a régiók fejlődésében rendkívül gazdag szakirodalom tárgyalja. A regionális gazdaságtan keretein belül lefolytatott vizsgálódások, és ennek megfelelően a kapcsolódó szakirodalom elsősorban a *kutatások gazdasági hatására* koncentrálnak a régióban (ökonómiai megközelítés); ez kétségtelenül az egyik kulcskérdés akár az intézmény szerepe, akár a regionális fejlődés szempontjából.²⁷ A felsőoktatás regionális szerepe azonban nem korlátozódik a kutatásra és annak gazdasági hatásaira, sőt bizonyos intézmény- és régiótípusok esetében ez a szerepkör nem is domináns. A közösségi főiskolák tevékenységében a kutatás nem hangsúlyos; a kevésbé fejlett régiók pedig gazdasági szerkezetükből adódóan nem feltétlenül alkalmasak a kutatási tudástranszfer fogadására. Gál és Ptacek kutatása, melyben magyar és cseh régiókat vizsgáltak, alátámasztja azt a hipotézist, hogy a kevésbé fejlett közép-kelet-európai régiók nem nagyvárosi, közepes (*non-metropolitan mid-range*) felsőoktatási intézmények esetében a technológia-transzfer kevésbé jelentős, mint

²⁷ A vonatkozó szakirodalom áttekintésére lásd például Varga 2004.

a fejlett nyugat-európai régiók és egyetemeik esetében, ezért a K+F hatását ezen régiók gazdasági fejlődésére és növekedésére nem szabad túlbecsülni.²⁸ A kutatás azt is megerősíti, hogy a felsőoktatás regionális szerepvállalásnak – a fentiek miatt is – ki kell terjednie a társadalmi és közösségi aktivitásra, a régió képzési igényeinek kielégítésére, a társadalmi kirekesztés elleni fellépésre, a kultúráközvetítésre. (GÁL – PTACEK 2011, GÁL 2013) A felsőoktatási intézmények *oktatási tevékenysége, közösségi aktivitása* is értelmezhető és értékelhető a regionalitás szempontjából, és a felsőoktatás nemcsak a régió gazdasági fejlődésére, hanem *társadalmi, kulturális, környezeti, politikai* stb. fejlődésére is hatást gyakorol (ökológiai megközelítés).²⁹ A közösségi főiskola esetében ez a megközelítés releváns.

A szakirodalomban is érzékelhető az elmozdulás a regionális fejlődést kizárólag a gazdasági innováció és versenyképesség függvényében értelmező megközelítéstől egy olyan komplexebb – holisztikus – megközelítés felé, amelyben a gazdasági prosperitás mellett olyan dimenziók is helyet kapnak, mint a társadalmi egyenlőség, a kohézió, a demokratikus részvétel, a környezeti vagy gazdasági fenntarthatóság. Moulaert és Nussbaumer bevezetik a *társadalmi innováció* fogalmát, amely a technológiai innováció alternatívájaként szintén mozgatórugója lehet a térségek fejlődésének. (GODDARD 2011)

Hasonló következtetésre jutnak az átfogó, empirikus kutatások is. Az OECD *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development* című, 2004-ben indult és összesen 35 régiót vizsgáló projektjének összegzése a következőt szögezi le: „A régiófejlesztésre gyakran csak gazdasági értelemben gondolunk, de az OECD vizsgálat és a regionális gazdaságfejlődésre vonatkozó legújabb kutatások alapján ennél tágabb megközelítést kell alkalmaznunk. A regionális elkötelezettség több mint csak gazdaságfejlesztés. (OECD 2007) A felsőoktatás hatásának a régió fejlődésére három dimenziója van:

- tudásátadás, az emberi erőforrás fejlesztés, az oktatás, a tanulási folyamat lokalizálása (munkavégzés-alapú oktatás), a végzettek foglalkoztatása és a folyamatos tanulás biztosítása révén

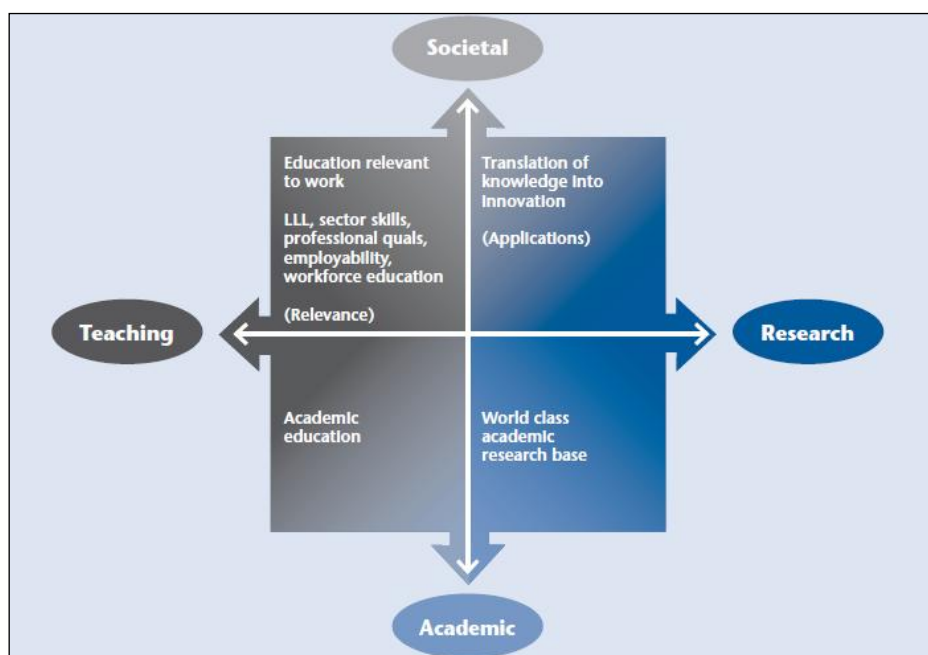
²⁸ A Mellékletben szereplő ábrák alapján látható, hogy a gazdasági teljesítményben (az 1 főre jutó GDP) és a tőkevonzó képességben (az 1 főre jutó gazdasági beruházás értéke, a külföldi befektetések és a külföldi érdekeltségű vállalkozások száma) Magyarországnak nem azok a megyei járnak élen, amelyekben a legtöbb felsőoktatási intézmény és kutatóhely működik; a gazdasági beruházásokat, a külföldi tőke telephely-választását inkább a földrajzi-infrastrukturális szempontok határozzák meg.

²⁹ Az egyetemeknek az őket körülvevő társadalomhoz való viszonyrendszerét előtérbe állító ökológiai szemléletű kutatások több évtizeddel később indultak el, mint az egyetemek gazdasági szerepére irányuló ökonómiai megközelítésű kutatások. (PETRÁS 2009)

- tudásteremtés a kutatás révén és annak hasznosítása a technológia-transzfer segítségével
- kulturális és társadalmi fejlődés, a társadalmi kohézió és a fenntartható fejlődés miliőjének biztosítása révén. (MARMOLEJO – PUUKKA 2006:4, 8)

A regionális elkötelezettség modelljének képviselői az intézmények oktatási szerepének fontosságát hangsúlyozzák, melynek – megítélésük szerint – a regionális gazdaság képzési igényeit kell maximálisan kielégítenie, továbbá nagy figyelmet szentelnek a regionális kormányzáshoz való hozzájárulásnak. (MEZEI 2008) Goddard (1999) szerint a felsőoktatási intézmények új felhasználókkal szembesülnek az oktatási piacon. Ez a tömegképzésre, az élethosszig tartó tanulásra, valamint a tudásteremtés és -átadás új módszereire helyezi a hangsúlyt, az intézményeknek pedig menedzselniük kell a diplomások és a munkaerőpiac közti interface kapcsolatot. A felsőoktatás sokat nyerhet, ha elfogadja a regionális gazdaság partnerségét. Ez felfogható úgy is, mint az intézményi túlélés stratégiája az intézmények számára. Egy erős, támogató regionális gazdaság versenyképes felsőoktatást eredményezhet, egy erős felsőoktatási intézmény pedig többet tud nyújtani a régióknak.

A fentiek alapján a felsőoktatási intézmények lehetséges önmeghatározásait az alábbi ábra mutatja be. Az intézmények két dimenzió mentén határozhatják meg magukat: az oktatás – kutatás, valamint az akadémiai kiválóság – társadalmi hasznosság dimenziókban.



19. ábra A felsőoktatási intézmények szerep-mátrixa
(WEDGWOOD 2003, közölve: SMID – SURSOCK 2011: 62)

A közösségi főiskoláknak – a szükséges akadémia színvonal és kutatási tevékenység biztosítása mellett – nyilvánvalóan az oktatási-társadalmi tartományban van a helyük.

5.2. Partnerség a lokális szerepvállalásban

A közösségi főiskolák lokális szerepvállalásuk érdekében és keretében különböző helyi szereplőkkel működnek együtt; de az USA-ban az egyes államok is bekapcsolódnak ennek ösztönzésébe. Az alábbiakban a lokális szerepvállalás néhány, partnerségen alapuló megjelenési formáját mutatjuk be.

a) Állami munkaerőpiaci képzési programok

Az USA-ban a tagállamok erőteljesen építenek a közösségi főiskolákra, a gazdaság számára szükséges munkaerő biztosításában. Floridában a Sunshine State Skills Corporation a közösségi főiskolákat bízta meg a munkavállalók képzésével és továbbképzésével. A szervezet pénzügyi támogatást nyújt olyan új képzési programok kidolgozásához és megvalósításához, amelyek az új, bővülő üzletágak munkaerő-szükségletét biztosíthatja. Iowában az Industrial New Jobs Training Program kreatív módszerekkel finanszírozza a közösségi főiskolák munkaerőpiaci képzéseit. Az alap bevételei az újonnan létesülő állások és vállalkozási infrastruktúra után fizetett adókból származnak. (HIRSHBERG 1991)

b) Szerződéses képzések a vállalatok részére

A helyi vállalkozások gyakran bíznak meg közösségi főiskolákat – szerződéses keretek között – különböző speciális munkahelyi képzések lefolytatásával. Iowában a közösségi főiskolák kizárólagos joga az új vagy bővülő vállalkozások számára szerződéses képzések indítása. Massachusettsben ezeket a képzéseket a vállalatok és az állami Bay State Skills Corporation közösen finanszírozzák. (HIRSHBERG 1991)

c) Duális képzés

A hazai duális képzéshez hasonlatos kooperatív képzés a tantermi és a munkahelyi oktatást kombinálja. Ezeket egyrészt egyetemi képzésen résztvevő hallgatóknak kínálják, mint kiegészítő szakképzést, másrészt a munkáltatók saját dolgozóiknak is biztosítják ennek lehetőségét, a közösségi főiskolával való megállapodás alapján. A Northern Virginia Community College-nak és a Mitre Corporationnek van ilyen megállapodása. (HIRSHBERG 1991)

d) Co-op programok

A közösségi főiskolák, kormányzati szervek és magánvállalkozások közös vállalkozást alapítanak, így kölcsönösen használhatják egymás létesítményeit és indíthatnak képzéseket. (BREWER 1999)

e) Vállalkozás-fejlesztés

A közösségi főiskolák központi szerepet játszanak a vállalkozás-fejlesztésben. Szakmai és menedzsment-támogatást nyújtanak a helyi vállalkozásoknak, vállalkozói tréningeket tartanak, közreműködnek kisvállalkozások fejlesztésében. Az USA kongresszusa 1980-ban kisvállalkozási központok létrehozásáról döntött; 1990-ben már 114 közösségi főiskolán működött ilyen központ. Képzést, tanácsadást, IT szolgáltatást nyújtanak helyi kisvállalkozásoknak. A központokat szövetségi, állami és helyi köz- és magánforrásokból finanszírozzák. A Mercer County Community College kisvállalkozás-fejlesztési központja 100 önkéntes szakértővel és 4 tanácsadóval dolgozik. (HIRSHBERG 1991)

f) Gazdaságfejlesztés és -tervezés

Az állami gazdaságfejlesztési és -tervezési ügynökségek gyakran közösségi főiskolákon működnek. Az államok szívesen használják ki azt a lehetőséget, hogy ezek az intézmények olyan szervezetek, amelyekre rá lehet bízni a meglévő vállalkozások fejlesztését és új befektetők bevonását. Az Illinois Economic Development Grant gazdaságfejlesztési irodák létrehozását támogatja közösségi főiskolákon. Az irodák a speciális szakképzéstől az üzleti inkubáción át a technológiai transzferig különböző gazdaságfejlesztéssel összefüggő tevékenységet végez. Észak-Karolinában a Közösségi Főiskolák Állami Testülete Ipari Szolgáltatások Divíziót hozott létre, amely az iparkamarával dolgozik együtt. Kaliforniában a Gazdaságfejlesztési Hálózat a közösségi főiskolák bázisán hozott létre alkalmazott technológiai központokat, nemzetközi kereskedelem-fejlesztési központokat, szervezett TQM és minőségbiztosítási képzéseket. (HIRSHBERG 1991)

Jó gyakorlatok a munkaerőpiaci igényekre való rugalmas reagálás és a vállalati szektorral való együttműködés terén:

- St. Louisban 10 ezer munkahely szűnt meg az autóiparban. A helyi közösségi főiskola átképzései segítségével sok munkanélküli a Boeing repülőgép-összeszerelő gyárában tudott elhelyezkedni. (AACC)

- Az előrejelzések szerint 2030-ra az USA-nak 41 ezer atomtechnikusra lesz szüksége. A floridai Indian River State College Regionális Atom-oktatási Központot hozott létre; 4 másik főiskolával, 27 ipari partnerrel és 12 állami szervezettel együttműködve atom-technikusokat képez. Ezek nagy része azonnal elhelyezkedik a helyi erőműben. (AACC)
- A Tidewater Community College vezetésével 23 közösségi főiskola konzorciumot hozott létre egészségtudományi képzési területen. Egészségügyi szervezetek, kórházak, egészségbiztosítók partnereként végzik oktatási tevékenységüket. (AACC)
- A kaliforniai MiraCosta College helyi vállalatok segítségével létesített biotechnológiai laboratóriumot és képzést. A cégek nemcsak a felszerelést biztosították, hanem a kurrikulum-fejlesztésbe is bekapcsolódtak, gyakornoki helyeket biztosítanak, ösztöndíjat alapítottak és vállalják a végzettek foglalkoztatását. (AACC)
- A Wayne Community College megállapodott a helyi repülőgép-gyárral, hogy 8 hetes tanfolyam keretében hegesztőket képez, mert a gyár nem kapott megfelelően képzett szakmunkásokat. (AACC)
- Amikor új üdülőkomplexum nyílt a New River Community and Technical College közelében, a főiskola krupieképzést indított. (AACC)
- A Skagit Valley College vállalkozások és szervezetek széles körével dolgozik együtt. A cégvezetők hallgatókat mentorálnak, gyakornoki helyeket létesítenek, a főiskola és partnerei közösen készítenek munkaerőpiaci előrejelzéseket és a hallgatókkal együtt határozzák meg az oktatás ideális fejlesztési irányait. (WOIWOD 2002)
- A New York állambeli SUNY Cortland College közösségi irodát nyitott a városközpontban „Mainstreet SUNY Cortland” néven, amely a várossal való együttműködés legfontosabb színtere. A főiskolán létrehozták az Institute of Civic Engagement-et, amely egyrészt a lokális közösséggel való együttműködés szervezeti hátterét biztosítja, másrészt felelős a főiskolán elindított „lokális elkötelezettség” képzésért, és működteti a Mainstreet-i irodát. Innen számos olyan kezdeményezés indul, amelyben oktatók, dolgozók és hallgatók egyaránt részt vesznek. Cortland megye tervezési osztályával és a Cortland Gazdaságfejlesztési Szervezettel közösen hozták létre például a Gazdasági Képzési Központot, amely a helyi iskolákkal és

képzőhelyekkel együttműködve szervezi az üzleti képzéseket a térségben. Helyi művészeti szervezetekkel közösen 500 ezer dollár támogatást nyertek el az állami zenei alapból kulturális rendezvényekre. A Cortland Downtown Partnership elnevezésű szervezet szintén a Mainstreet irodában működik. Projektjei közé tartozik a belváros fejlesztése, üzleti inkubátor létesítése, fesztiválok szervezése, a várost 3D-ben bemutató geo-információs rendszer kialakítása, és az éves üzletiterv-verseny szervezése. Ezekben a főiskola is aktívan részt vesz. (KENDRICK 2010)

- A finn Jyväskylä Főiskola a hosszú ideje munka nélkül levők munkába állításán dolgozott együtt a helyi szereplőkkel. A program címe „WIRE-projekt a társadalmi inklúzióért”. A kezdeményezés a régió tartósan munka nélkül lévő embereinek nyújtott különféle, az újbóli munkába állást segítő szolgáltatásokat. A modellt a Jyväskylä Polytechnic, a Regionális Fejlesztési Szervezet és a Regionális Munkaügyi Szervezet közösen dolgozta ki, hogy lépésről lépésre visszavezesse a tartós munkanélkülieket a munka világába fizikai és társadalmi rehabilitáció segítségével. 2000 és 2004 között 800 embernek segítettek eredményesen. A programban részt vettek az önkormányzatok és a helyi vállalatok is. A főiskola az egészségügyi és jóléti szolgáltatásokban vállal szerepet. (OECD 2007)

5.3. A közösségi főiskolák és az egyetemek együttműködése

A közösségi főiskoláknak a kutatási tevékenység elősegítése, az oktatók és hallgatók kapcsolatrendszerének és lehetőségeinek bővítése érdekében az egyetemekkel is célszerű együttműködniük. Ezt – a munkaerőpiaci és vállalati képzésekhez hasonlóan – szintén lehet állami szerepvállalással segíteni. Az alábbiakban amerikai gyakorlatokat mutatunk be arra vonatkozóan, hogyan biztosítja a közösségi főiskolák és az egyetemek együttműködése az egyetemi kutatás lehetőségét az oktatóknak és a hallgatóknak – állami támogatással.

A Research Experiences for Teachers (RET) program keretében a National Science Foundation (NSF) finanszírozásával közösségi főiskolai oktatóknak biztosítanak 6-8 hetes nyári kutatási „élményt” az egyetemi kampuszon, melynek során egyetemi oktatókkal dolgoznak együtt különböző kutatási projekteken. Ezzel együtt a közösségi főiskolai oktatók olyan hálózat tagjai lesznek, amely biztosítja nekik a szakmai fejlődés lehetőségét, hozzáférést ad a publikációkhoz és a szakmai fórumokhoz. A Northeastern University, a Boston University és a University of Massachusetts–Lowell közös RET programjában évente minimum 10 közoktatásban dolgozó tanár és közösségi főiskolai oktató dolgozik együtt 6

hétig, valamelyik egyetemi kampuszon. Munkájukért az egyetemről fizetést kapnak. A kutatómunkát követően a résztvevők tervet készítenek és mutatnak be arra vonatkozóan, hogy a kutatási tapasztalatokat és eredményeket hogyan építik be a kurrikulumba és az oktatási tevékenységbe. A Stanford RET programjában nem csak kutatás szerepel, hanem kurrikulum- és oktatás-módszertani fejlesztés is. A pénzügyi ösztönzés erőteljes: a 7.200 dolláros alapösztöndíj mellett, amit minden résztvevő megkap, további 1.000 dollárt fizetnek minden olyan oktatónak, aki meg is valósítja a RET keretében kidolgozott kurrikulumot. A Stanford RET célja, hogy az oktatók új inspirációt kapjanak azzal, hogy élvonalbeli kutatásba kapcsolódhatnak be és akadémiai kapcsolatokat építhetnek ki. Az NSF Community College Research Initiative keretében a University of Wisconsin és a University of Minnesota jó néhány közösségi főiskolával dolgozik együtt.

Az Undergraduate Research Program a természettudomány, technológia, mérnöktudomány, matematika (STEM) területeken támogatja hallgatók kutatómunkáját. A RET-hez hasonlóan ezt is az NSF finanszírozza. Az Undergraduate Research Collaborative in Chemistry nevű program 2 közösségi főiskola és 3 alapképzést folytató intézmény együttműködésében indult Chicagóban. A résztvevők nyári kutatótáborban dolgoznak; a legtehetségesebbek pedig a helyi kutató-közösség tagjai lesznek, ahol kapcsolatokat építhetnek, mentori segítséget kaphatnak, újabb kutatásokba kapcsolódhatnak be.

A STEM-Engines Collaborative oktatókat és hallgatókat ösztönöz arra, hogy eredményeiket rangos konferenciákon mutassák be, illetve referált folyóiratokban jelentessék meg. A kezdeményezés az oktató-hallgató együttműködéseket, közös kutatásokat és publikációkat kiemelten támogatja. (PHELPS – PREVOST 2012)

A Portland State University új, innovatív előkészítő programját közösen működtetik a helyi középiskolákkal és közösségi főiskolákkal; az oktatói teamekben a három intézménytípus tanárai közösen dolgoznak. (NASULGC 1999)

IRODALOM

- AASCU (2002): *Stepping Forward as Stewards of Place*. American Association of State Colleges and Universities. <http://www.aascu.org/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=5458>
- BREWER, D. J. (1999): *How do community college faculty view institutional mission?* Community College Research Center, Columbia University
- GÁL, Zoltán – PTAČEK, Pavel (2011): *The Role of Mid-Range Universities in Knowledge Transfer in Non-Metropolitan Regions in Central Eastern Europe*. European Planning Studies, 19:9, 1669-1690
- GÁL, Z. (2013): *A közepes méretű fejlesztő és szolgáltató egyetemek regionális szerepvállalása – Európai modellek alkalmazása a Dél-Dunántúlon*. http://ni.unideb.hu/learn/doc/20_Gal_Zoltan-Regionalis.pdf. [2014. február 6.]
- GODDARD, J. – CHATTERTON, P. (1999): *Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities*. In: Environment and Planning: Government and Policy, vol. 17. no. 6. 685-699 p.
- GODDARD, J. (1999): *The Response of HEI's to Regional Needs*. OECD/CERI, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/53/6/40033173.pdf> [2007. 07. 02]
- GODDARD – VALLANCE (2011): *The civic university and the leadership of place*. <http://www.talloires2011.org/wp-content/uploads/2011/06/Civic-University-and-Leadership-of-Place-John-Goddard.pdf>
- HIRSHBERG, D. (1991): *The Role of the Community College in Economic and Workforce Development*. ERIC Clearinghouse for Junior Colleges Los Angeles CA.
- KENDRICK, R. (2010): *"The Engaged Public University: A Model for Responding to a High Needs Community"*. Alliance of Universities for Democracy, Pécs, 2010. november 16. Kézirat.
- MARMOLEJO, F. – PUUKKA, J. (2006): *Supporting the Contribution of Higher Education to Regional Development: Lessons Learned from an Overview of 14 regions through 12 Countries*. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Paris, 2002 december 16.
- MEZEI K. (2008): *Az egyetemek szerepe a regionális gazdaságfejlesztésben* (doktori értekezés) Győr-Pécs. http://www.rkk.hu/rkk/publications/phd/mezeik_ertekezes.pdf
- NASULC (1999): *Returning to our roots: the engaged institution*. National Association of State Universities and Land Grant Colleges <http://www.aplu.org/NetCommunity/Document.Doc?id=183>

OECD (2007): *Globally Competitive, locally engaged. Executive summary – Higher Education and regions. Jyväskylä Region: Self-evaluation report of the Jyväskylä region in Finland.*

PETRÁS EDE (2009): *Kisvárosi felsőoktatási intézmények lokális hatásrendszere az Alföldön (doktori értekezés).* Debreceni Egyetem. http://www.rkk.hu/rkk/publications/phd/petras_ertekezes.pdf

PHELPS, L. A. – PREVOST, A. (2012): *Community College–Research University Collaboration: Emerging Student Research and Transfer Partnerships.* In: *New Directions for Community Colleges* No. 157, Spring 2012

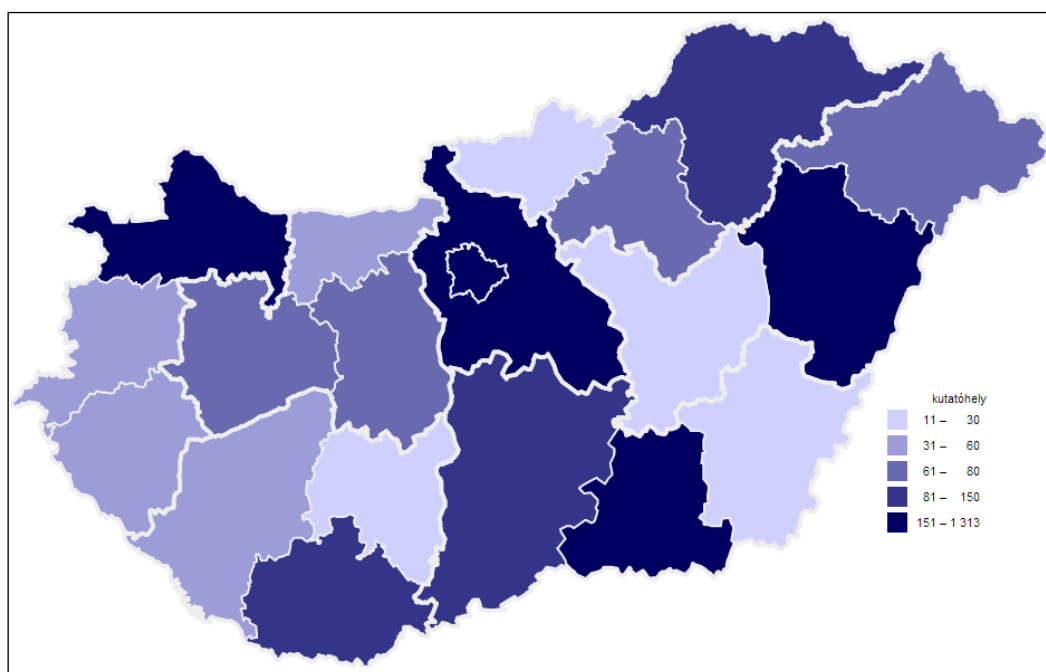
REINDL, T. (2005): *Stewardship of Place: A U.S. Perspective on Higher Education and Regional Development.* OECD/IMHE/NUS/NUAS Seminar 5 October 2005.

SMIDT, H. – SURSOCK, A. (2011): *Engaging in Lifelong Learning.* EUA, Brüsszel.

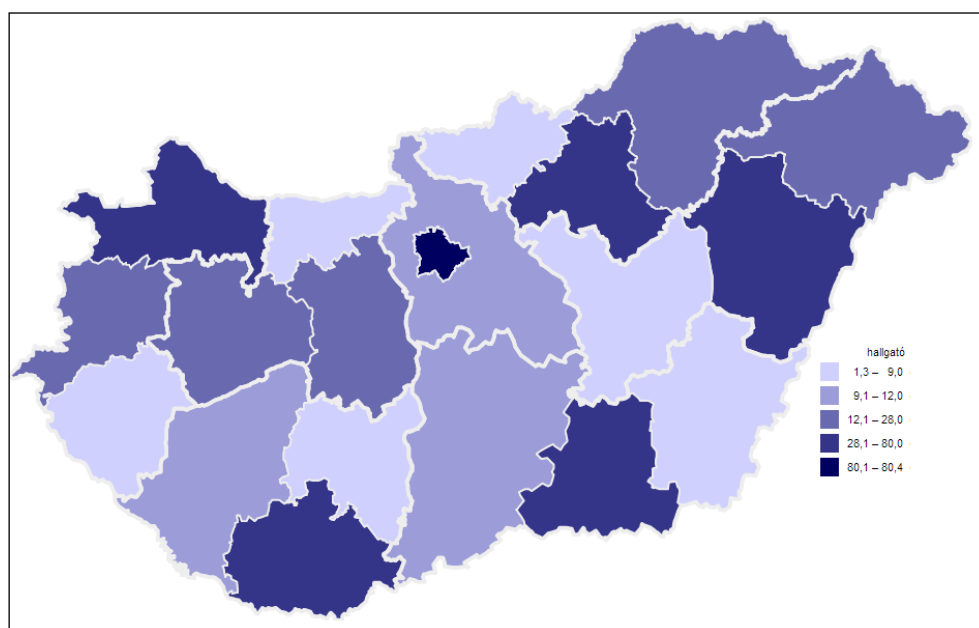
VARGA A. (2004): *Az egyetemi kutatások regionális gazdasági hatásai a nemzetközi szakirodalom tükrében.* In: *Közgazdasági Szemle*, LI. évf., 2004. március, 259–275 p.

WOIWOD, L. P. (2002): *Learning Into Action: Partnerships Take the Classroom to the Community.* In: *New Directions for Community Colleges* No. 119, Fall 2002

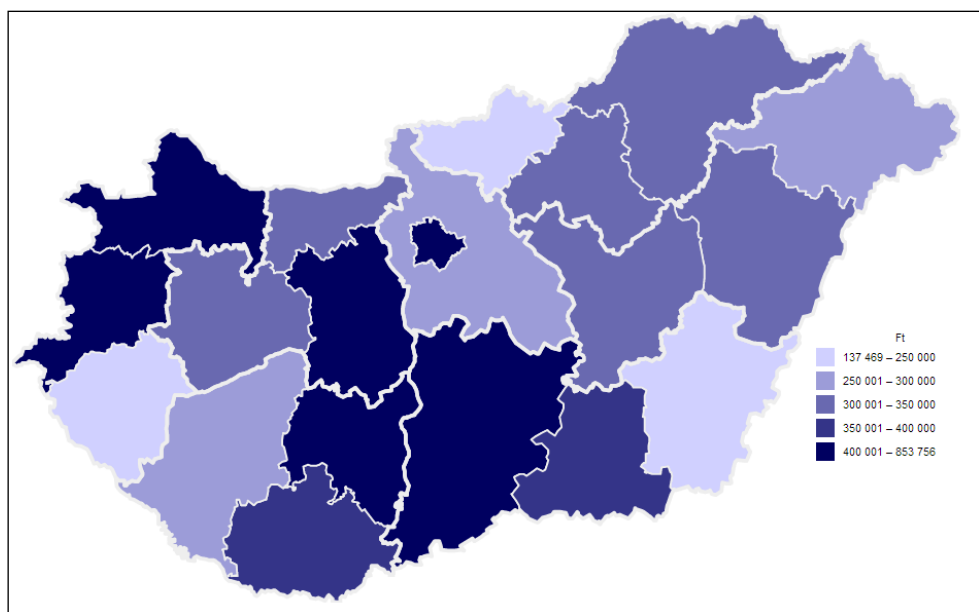
MELLÉKLET



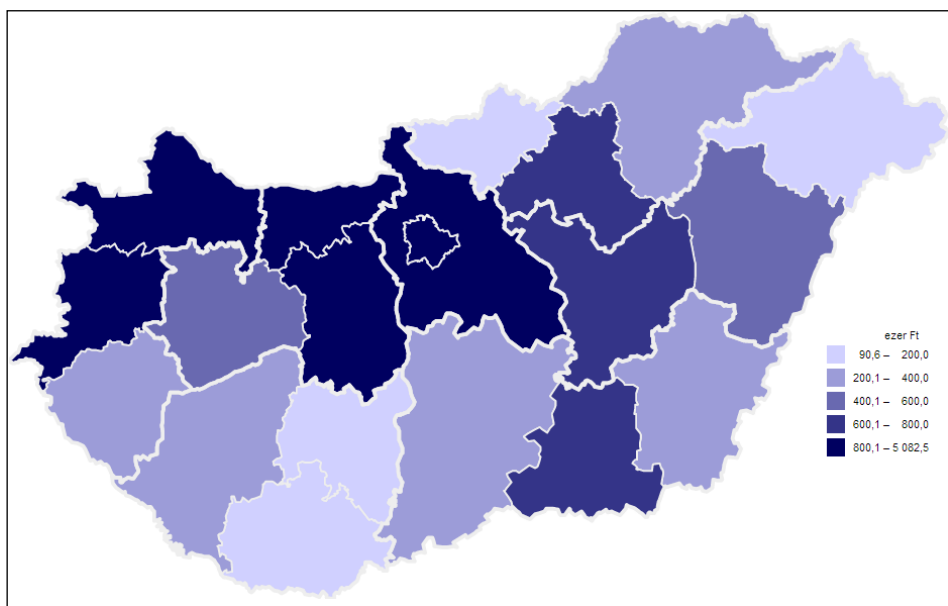
20. ábra Kutató-fejlesztő helyek száma (2011)
(Forrás: KSH)



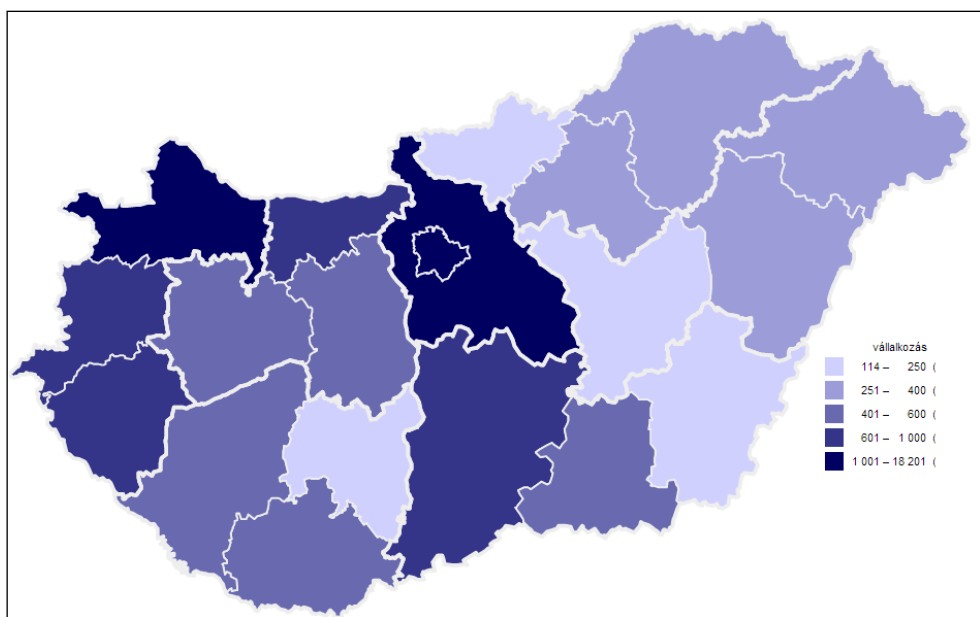
21. ábra Felsőfokú képzésben résztvevők száma képzési hely szerint ezer lakosra (2011/2012)
(Forrás: KSH)



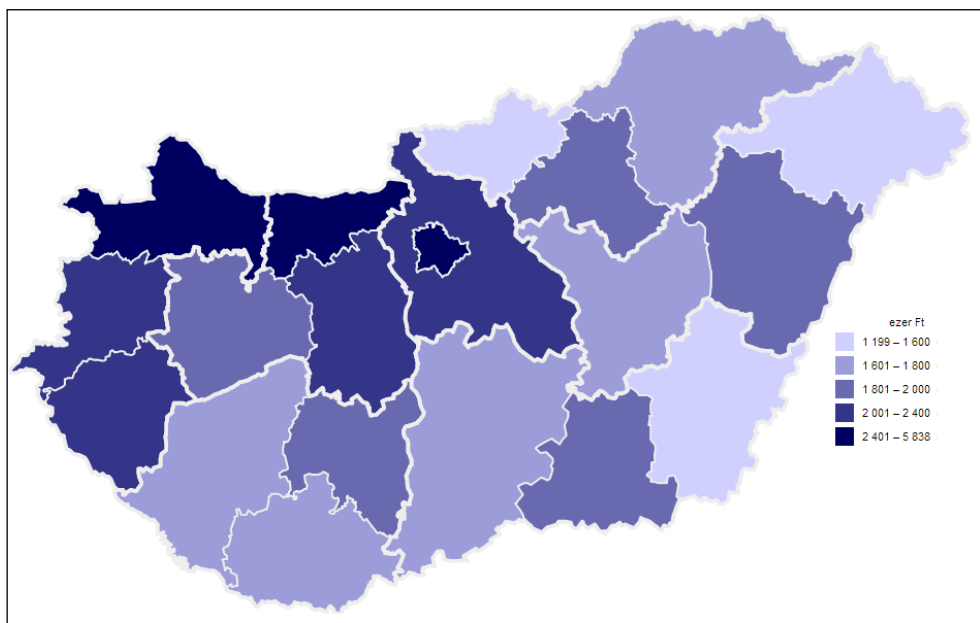
22. ábra Egy főre jutó nemzetgazdasági beruházás értéke (2011)
(Forrás: KSH)



23. ábra Egy lakosra jutó külföldi befektetés (2010)
(Forrás: KSH)



24. ábra Külföldi érdekeltségű vállalkozások száma (2010)
(Forrás: KSH)



25. ábra Egy főre jutó GDP (2010)
(Forrás: KSH)

6. Külföldi reformok tanulságai

Jóllehet a jelen kutatás keretei között nem volt célunk a külföldi felsőoktatási reformok feltárása és elemzése, néhány ország esetében olyan átalakításokkal találkoztunk, melyeket érdemes megemlíteni a hazai felsőoktatási rendszer átalakítása kapcsán. A reformok egyik fajtája valamilyen új intézménytípus kialakítására, illetve bizonyos intézménytípusok központilag levezényelt átalakítására irányul. Itt a svájci intézményi reform kedvező hatásai figyelemre méltók, ugyanakkor az Egyesült Királyság intézményrendszer-átalakításának tanulságait is érdemes megfontolni. A reformok másik fajtája új képzési központok létrehozására irányul; koncepcióját és előkészítését tekintve pozitív példa lehet az az angliai kezdeményezés, amely végül kormányváltás miatt nem valósult meg.

6.1. Új intézménytípus kialakítása

Svájcban az 1995-ös reform a szakképzési orientáltságú felsőoktatási intézményeket alkalmazott tudományok egyetemévé³⁰ (ATE) alakította. Küldetésüket kiszélesítették: magában foglalja a felsőfokú szakképzést, az ipari partnerekkel együttműködve folytatott alkalmazott kutatást és a helyi gazdaság felé irányuló technológia-transzfert. A reform egyik célkitűzése az intézmények kutatási tevékenységének erősítése volt. 2007-ig az alkalmazott tudományok egyetemei csak alapképzést folytattak, ezek azonban különböztek az egyetemi alapképzésektől: ez a végzettség nem tette lehetővé a mesterképzésre történő belépést. Azóta lehetővé tették, hogy az ATE alapszakos diplomáival tovább lehessen tanulni mester szakon ugyanazon a tudományterületen. Emellett 2007 óta az ATE-k is indíthatnak mesterképzést azokon a területeken, amelyeken komoly kutatási tevékenységet folytatnak. (LEPORI 2008)

A profil változása mellett az ATE intézményrendszer is átalakult: a térségi képzőhelyek konglomerátumai saját profillal és központi irányítással rendelkező felsőoktatási intézményekké alakultak. 1997-ben 7 állami ATE jött létre, melyek lefedik a svájci régiókat (és a legtöbb helyen a kantonokat). Az ATE-k szorosabb állami felügyelet alatt állnak, a politikai befolyás esetükben erősebb, mint a kutatóegyetemeken. Ami a belső irányítást illeti, a legtöbb ATE élén egy (nem akadémiai) igazgató áll, akinek politikai és menedzsment feladatai vannak. A legfőbb döntéshozó testület egy olyan tanács, mely az adott kanton és a helyi stakeholderek képviselőiből áll. Központi adminisztráció van, irányításuk

³⁰ Ezek elnevezése *Fachhochschule*, véleményünk szerint az angol nyelvű országjelentésekben használt *“university of applied sciences”* hazai viszonylatban megtévesztő.

hierarchikusabb jellegű, mint a kutatóegyetemeké; inkább a közigazgatására hasonlít. (LEPORI 2008)

A reform kedvező hatásai közül a legfontosabbak a következők. Az ATE-k létrehozása:

- javította a felsőoktatás együttműködését a kis- és középvállalkozásokkal és a kutatási eredmények gazdasági hasznosítását segítette
- javította a felsőoktatáshoz való hozzáférést különösen azok előtt, akik szakmai középfokú képzésből (nem általános gimnáziumból) érkeznek. Ezek a hallgatók korábban nem tudtak könnyen belépni a felsőoktatásba. Most lehetőségük van ATE alapidiplomát szerezni, és adott esetben továbbmenni mesterképzésre.
- növelte a diverzitást és a versenyt a felsőoktatási szektorban. Ezek az intézménytípusok rugalmasabbak és gyakorlat-orientáltabbak. (BOER et al. 2009)

Az új intézménytípus létrehozásával úgy tudták növelni a felsőoktatási kapacitást, hogy

- megőrizték a szak- és általános oktatás közötti világos határvonalat
- nem terhelték túl a kutatóegyetemeket
- ugyanakkor a szakképzés színvonalát felsőfokra emelték
- megadják a választás lehetőségét a hallgatóknak: az ATE elvégzésével kilépnek a munkaerőpiacra vagy továbbtanulnak. (BOER et al. 2009)

A sikeres svájci reform tanulsága, hogy a nemzeti felsőoktatás átalakításának a nemzeti erősségekre kell építenie és a sajátos nemzeti feltételrendszerhez kell igazítani őket még akkor is, ha bizonyos általános elveket érvényesnek tekintünk. (BOER et al. 2009)

Hasonló léptékű reformot hajtottak végre az Egyesült Királyságban 1992-ben, melynek során egységes felsőoktatási intézményrendszert hoztak létre. A korábbi politechnikumokat, melyek elsősorban szakképzéssel foglalkoztak és a helyi önkormányzatokhoz tartoztak, összevonták az egyetemi szektorral. Ezzel ugyan az egykori politechnikumok is jogosulttá váltak egyetemi oklevél kiadására, de az új státuszba került intézmények számos kihívással szembesülnek. Ilyen például, hogy a korábbi politechnikumoktól is a kutatási tevékenység erősítését várják el, ugyanakkor az intézmények azt tapasztalják, hogy az oktatást és a kutatást nehéz összeegyeztetni; úgy vélik, nem lehetnek

egyformán jók mindkettőben. Az egyik átalakított intézmény vezetője hangsúlyozza, hogy az ilyen típusú intézményekben a tudományos tevékenységnek a gyakorlati problémák megoldására és az *oktatásra irányuló, pedagógiai kutatásokra* kell fókuszálnia. További nehézségként élik meg, hogy az egységes nemzeti felsőoktatási rendszerben a *nagy egyetemek szava a legerősebb*, holott a szektort ma már számos különböző intézmény-típus alkotja. (BOER et al. 2009)

6.2. Helyi képzési központok létrehozása

Koncepcióját és előkészítését tekintve pozitív példaként szolgálhat az az angliai reform-kezdeményezés, amely célkitűzéseiben sok hasonlóságot mutat a hazai közösségi képzési központok létrehozásával, jóllehet a kormányváltás miatt nem valósult meg. A *“University Challenge: unlocking Britain’s talent”* című, 2008-ban meghirdetett program városok és egyetemek számára tette volna lehetővé új felsőoktatási képzőhelyek létrehozását. 2014-ig 20 új képzőhely kialakítását tervezték. Az elsődleges motiváció az volt, hogy olyan fiataloknak és felnőtteknek biztosítsák helyben a továbbtanulás lehetőségét, akik egyébként nem szereznek felsőfokú végzettséget. További motiváció volt a helyi vállalkozások fejlődésének elősegítése a tudástranszfer révén, valamint a felsőoktatással eddig nem rendelkező térségek kulturális fejlesztése. Az új képzőhelyek jobban kötődtek volna a helyi közösséghez, mint az országos beiskolázású nagyobb egyetemek. Az új képzési központok olyan térségekben jöttek volna létre, ahol nincs felsőoktatás, és ahonnan a lakosság alacsony hányada tanul tovább. A beiskolázási bázist a továbbtanulni vágyó középiskolások és a már dolgozó, felsőfokú végzettséget vagy további szakképzettséget szerezni vágyó felnőttek jelentették volna. Kiemelt célkitűzés volt a helyi munkaerőpiaci igények kielégítése helyben folytatott felsőfokú képzéssel. A koncepció tehát alapvetően az amerikai közösségi főiskolák missziójával volt összhangban. A hazai elképzelésekkel harmonizáltak az angliai elképzelések abban a tekintetben, hogy az új rendszer az egyetemek, a főiskolák (*colleges of further education*) és a helyi szereplők (vállalkozások, fejlesztési ügynökségek, helyhatóságok) kollaborációjára épített volna – ez nálunk is elvárásként jelent meg a kormányzat részéről.

Figyelemre méltó, hogy az új intézmények helyét nem a kormányzat jelölte ki, hanem pályázati rendszerben dőlt (volna) el, hol létesülhet állami támogatással felsőoktatási központ. A pályázóknak egyebek között azt kellett bizonyítaniuk, hogy a képzőhely létrehozását maximálisan támogatják a helyi szereplők, valamint, hogy az új intézmény jelentősen hozzájárul a már megkezdett fejlesztési programokhoz. A pályázat tartalmi elemeit a felelős

állami szervezet részletesen meghatározta, ugyanígy azoknak az indikátoroknak a körét is, amelyekkel a tényalapú (*evidence-based*) megközelítés szellemében a pályázóknak alá kellett támasztaniuk érveiket. Ezek között fontos volt a továbbtanulásra való tényleges, és a jövőben is fennálló igény (továbbtanulási szándék és konkrét szakmákra vonatkozó, bizonyított munkaerőpiaci kereslet), a pénzügyi fenntarthatóság, a felsőoktatási intézményektől való távolság, a regionális fejlesztési stratégiához való illeszkedés stb.

Az új képzőhelyekre vonatkozóan nem határoztak meg olyan központilag előírt modellt, amit minden pályázónak követnie kellett; a cél az volt, hogy mindenütt olyan megoldás szülessen, ami a leginkább illeszkedik a helyi feltételekhez és igényekhez. Elvárás volt azonban több felsőoktatási intézmény együttműködése, és preferálták az egyetemek és főiskolák kollaborációjára építő elképzeléseket. A program egyik célja éppen az volt, hogy a főiskolák kapacitásuk bővítésével egyetemi képzéseket indíthassanak – valamely egyetemmel együttműködve. Azt nem támogatta a koncepció, hogy egyetemek olyan képzéseket helyezzenek ki, amelyeket egyébként is folytatnak valahol máshol. Vagyis nem képzések áthelyezése, a képzők számának gyarapítása, hanem a képzési kínálat helyi igények szerinti bővítése volt a cél. A pályázatok a kapacitások szerény bővítésétől, a meglévő képzőhelyek egyetemi központtá fejlesztésén át, új kampuszok építéséig terjedhettek. A pályázatokban be kellett mutatni azt a menedzsment kapacitást, amely az új képzőhelyek hatékony működtetését biztosította. Ami a megvalósítás finanszírozását illeti, elvárás volt, hogy az állami támogatás mellett a pályázók más forrásokat – regionális fejlesztési ügynökségek, helyi önkormányzatok, vállalkozások, közösségi támogatás, oktatási partnerek – is bevonjanak.

A pályáztatást a Felsőoktatási Finanszírozási Tanács (HEFCE) bonyolította le. Ez nem csak a pályáztatás adminisztratív megvalósítását jelentette, hanem a pályázatok értékelését és a döntéshozatalt is – teljes mértékben átlátható eljárás keretében. A pályáztatás két körben történt (volna). Az első körben sikeresnek bizonyult pályázóknak a második körben megvalósíthatósági tanulmányt kellett volna készíteniük a HEFCE támogatásával³¹.

Tanulságos az az érv is, amivel a kormányzat megindokolta, miért kell az új képzőhelyek kialakítását központilag megvalósítani. Eszerint a képzések indítását és képzőhelyek létrehozását korábban nem minden esetben előzte meg stratégiai tervezés, és ezek a fejlesztések nem mindig voltak összhangban a stratégiai célkitűzésekkel. (HEFCE)

³¹ Az első pályázati kört lebonyolították, ebben 28-ból 8 pályázó kapott lehetőséget a megvalósíthatósági tanulmány kidolgozására. Erre azonban már nem került sor.

IRODALOM

BOER, H. – JONGBLOED, B. – ENDERS, J. – FILE, J. (2009): *Progress in higher education reform across Europe. Volume 2: Methodology, performance data, literature survey, national system analyses and case studies*. CHEPS, Enschede.

<http://www.utwente.nl/bms/cheps/publications/Publications%202010/Governance%20Reform/GOV%20vol%202%20Methodology,%20performance%20data,.pdf>

LEPORI, B. (2008): *Research in non-University Higher Education Institutions. The case of the Swiss Universities of Applied Sciences*, Higher Education, 56(1), 45-58 p.

HEFCE <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://hefce.ac.uk/widen/challenge/>

7. A közösségi főiskola a hazai felsőoktatásban

7.1. Történeti előzmények

A helyi társadalom igényeire épülő, és a gazdaság fejlesztésére irányuló képzések gondolata – amely világszerte kétségkívül a polgári fejlődés és a modernizáció következtében alakult ki – korántsem jelent újdonságot Magyarországon napjainkban. Ezek, és a létrehozásukra vonatkozó törekvések igen korán megjelentek a hazai oktatás, felnőttoktatás történetében, bár kétségtelen, hogy az ország gazdasági (és ennek következtében) társadalmi lemaradása jelentős mértékben befolyásolta színvonalukat és eredményességüket. Ez abban is megmutatkozik, hogy ezek a képzések alap- és középszinten jelentek meg elsősorban, és csak meglehetősen későn kapcsolódtak a lassacskán kifejlődő felsőoktatás rendszeréhez.

A magyarországi közműveltség fejlesztésére irányuló első jelentősebb produktum Apáczai Csere János Magyar enciklopédia (1655.) c. munkája, mely korai bizonyítéka annak, hogy a legjobb gondolkodók összefüggést láttak a gazdaság fejlettsége és a műveltség, benne a szakmai műveltség között. Ő az, aki először megfogalmazza, hogy az ipar fejletlenségével szoros kölcsönhatásban van a szellemi élet „tengődése”, s hogy a gazdasági, társadalmi és a tudományos élet harmóniájának megteremtése lenne a fejlődés alapja. Ő az első abban is, hogy a szakoktatás és a továbbképzés fontosságát hangsúlyozza, valamint az elméleti ismeretek túlsúlya helyett azoknak a gyakorlati életre való alkalmazását, a praktikus, napi szükségletekre irányuló ismeretek modernizálását tartja kívánatosnak. (SZÜCS 1994: 47-48)

Ezek a korukat megelőző gondolatok azonban csak közel száz évvel később váltak először realitássá, amikor 1763-ban Szempcen megnyílt a Collegium Oeconomicum, mely az első helyi igényekre építő, szakmai, gyakorlati ismeretek közvetítését célul kitűző iskola volt a történelmi Magyarországon. Igazgatója, Valero Jakab (kegyestanítórendi áldozópap) a „reális irányú oktatás” híveként a polgárság tudásának, és ezen keresztül az állam jólétének fejlesztését tűzte ki célul. Az iskola tanterve is tükrözte ezt: kitért a mezőgazdaság és az ipar különböző ágazataira, a kereskedelem alapvető ismereteire, tehát a társadalmi igényeknek megfelelően próbálta meghatározni a közvetítendő ismereteket a „közjó” érdekében. A terv szerint a mezőgazdasági szakismeretek közvetítése a terméshozamok növekedését eredményezi majd. A gyár- és kézművesiparhoz, a polgári építészethez kapcsolódó ismeretek elsajátítása pedig éppúgy a gazdaság modernizálását voltak hivatottak szolgálni, mint a bányászati szakemberképzés, vagy éppen a könyvviteli ismeretek oktatása. (SZÜCS 1994: 49) A tanítás nyelve a német volt, ez azonban nyilvánvaló, hiszen a magyarországi polgárosodás a

németajkú városi polgársághoz köthető elsősorban, így a progresszív törekvések is. A gyakorlatra és helyi adottságokra épülő képzésekkel az ő igényeiket próbálták kielégíteni. Erre alapozott az a döntés is, amely a selmecbányai kis bányaiskolát felső szakiskolává fejlesztette 1770-ben, s melynek eredményeképpen a környékbeli bányavárosok számára jól képzett bányatisztviselőket és művezetőket képeztek. (SZÜCS 1994: 49) Ezzel megjelent a felsőfokú szakmai képzés is.

Magyarország gazdaságára azonban elsősorban a mezőgazdasági termelés volt jellemző, erős polgárság hiányában iparosodás alig volt tapasztalható. Kézenfekvő volt tehát, hogy a modernizáció első lépése a mezőgazdaság fejlesztése kell, hogy legyen. Így a 18. század utolsó harmadában olyan kezdeményezéseket tapasztalhatunk, mint pl. a méhészet, a selyemhernyó tenyésztés, vagy éppen új szőlőfajták meghonosítása hazánkban. A kifejezetten mezőgazdasági szakiskola céljára létrehozott, és a mezőgazdaság modernizálását célul kitűző első intézmény Tessedik Sámuel nevéhez kapcsolódik. Ő alapította Szarvason 1779-ben az első mezőgazdasági szakiskolát (Practico Oeconomicum Institutum).

Anélkül azonban nem tanulmányozhatjuk Tessedik ez irányú tevékenységét, hogy ne vetnénk egy pillantást a korabeli közműveltség állapotára és az oktatási viszonyokra. A kép, ami elénk tárul nem túl szívderítő, hiszen Magyarország a török hódoltság utáni évtizedekben, majd a 18. század folyamán igen nagy lemaradást mutat e téren (is). A lakosság legnagyobb része analfabéta, főként a mezőgazdasági népesség, és a kulturális élet általában véve is siralmas. A 18. század második felére azonban már itt is tapasztalható a felvilágosodás szellemisége, és lassan ugyan, de változások kezdődnek. Igen jelentős szerepet játszanak ebben Mária Terézia és II. József felvilágosult abszolutista reformtörekvései, amelyek részben a gazdaság lassú modernizálását, részben a közműveltség szintjének emelkedését eredményezik. A társadalom- és iskolapolitikai reformok célja egyrészt a birodalom számára hasznos polgárok (hivatalnokok, katonák, iparosok, kereskedők) számának növelése, másrészt „a többet termelő, könnyebben informálható és irányítható, valamennyire már olvasni, írni, számolni tudó” paraszti népesség (egyelőre csak remélt) ideája. Ehhez azonban jobb, és lényegesen több iskolára lett volna szükség, hiszen a parasztság alig vett részt oktatásban, s a „köz” műveltsége is csak a társadalom töredékére vonatkozhatott. (HORVÁTH 1993: 145) Ezért volt igen alapvető fordulat, amikor 1777-ben Mária Terézia kiadta a Ratio Educationis néven közismert rendeletét, amely már a felvilágosodás szellemében született, és az alsóbb néprétegek műveltségének emelését, valamint a világi értelmiség erősítését célozta meg. A rendelet jelentősége korszakalkotó, hiszen ez alapozta meg az összes további oktatáspolitikai

törekvést, mi több, ez a rendelet emelte először a közoktatást a politikum szintjére, azaz tekintette először közügynek, s mint ilyet, állami feladatnak. A rendelet egységes szemlélettel az elemi oktatástól az egyetemig átfogta az egész rendszert, s ennek nyomán szűnt meg az oktatásban a katolikus egyház egyedurialma, s kezdődhetett el az önálló magyar oktatásügy fejlesztése a világi állam felügyeletével. „Nem vitatható, hogy ezen első közoktatási kódexünk a kath. iskolák színvonalát nagymértékben emelte, egész közművelődésünk helyzetére elhatározó befolyást gyakorolt, irányát hosszú időre meghatározta.” (KORNIS 1913)

A rendelet tulajdonképpen kidolgozója, a tantervek és a konkrét feladatok megfogalmazója a magyar viszonyokat jól ismerő Ürményi József kancelláriai tanácsos volt. Az iskolarendszert a következőképpen osztották be:

- 4 év elemi iskola
- 3 év kisgimnázium
- 5 év nagygimnázium
- 2 év akadémia
- 4 év egyetem

Ebben a rendszerben kell értelmeznünk a továbbiakban azokat az első törekvéseket is, amelyek az állam (az uralkodók) részéről a rendelet gyakorlati megvalósítását jelentették. Így Mária Terézia a nagyszombati egyetemet királyi (állami) egyetemmé nyilvánította, a filozófiai és hittudományi kar mellé orvostart alapított, majd Budára helyezte a megújított intézményt. Mária Terézia alapította a már említett szempci iskolát és a selmecbányai akadémiát (Bergakademie) is, amelyet az első állami alapítású felsőfokú szakképző intézményként tarthatunk számon. II. József pedig folytatta a megkezdett munkát, és a szükségletekre reagáló képzések alapítása szempontjából is fontos lépéseket tett: 1782-ben Mérnöki Intézetet (Institutum Geometricum), 1784-ben Állatorvosképző Akadémiát alapított. Mindez erősítette a polgárosodást, csökkentette a katolicizmus kizárólagosságát, és elősegítette a magyar értelmiség kifejlődését, amely 1790-re mintegy 20 ezer főt tett ki.

Fentiekhez hasonlóan a kialakuló, új, átfogó rendszerben kell elhelyeznünk azokat a helyi szükségletekre építő szakképzések megteremtésére irányuló célkitűzéseket is, mint amilyenek Tessedik Sámuel nevéhez kötődnek.

Tessedik evangélikus lelkész a magyar mezőgazdaság modernizálásának egyik vezéralakja volt, aki külföldi tapasztalatait Magyarországon meghonosítva és elterjesztve

kívánt az ország gazdasági fejlődéséhez hozzájárulni. Ennek legfontosabb módját a szakoktatásban látta, s lelkeszi tevékenysége mellett életét ennek a törekvésnek szentelte. Tapasztalatait és terveit a „Der Landmann in Ungarn” című művében foglalta össze – a korra jellemző módon – német nyelven. Kónyi János fordította magyarra, „A parasztember Magyarországon micsoda és mi lehetne?” címmel.³² (A fordítást és a magyar nyelvű kiadást gróf Széchenyi Ferenc finanszírozta.) A felvilágosodás eszméit is terjesztő munkában a problémák gyökerét a „jó, kiváltképp a gyakorlott gazdaságbéli iskoláknak héjánosságában” látja: „Midőn ezelőtt egynehány esztendővel a normális iskolák hazánkba béhozattattak... a sokat ígérő fény nem tartott soká, eltűnt, minekelőtte még kidolgoztatott az, aminek lenni kellett volna. A falusi iskolákban... csak a megjobbított abécénél a megvilágosított sillabizálásnál, olvasásnál és írásnál maradtunk meg; és csak egy lépést sem tettünk tovább! A bal képződésnek, és a parasztembert oly sokféleképpen károsító vélekedésnek kiirtásában, a gazdaságot illető természetbéli dolgoknak esméretsége által a parasztnak megvilágosításában nem munkálódtunk, és még most sem munkálódunk... Kívánnám azt is, hogy az efféle iskolai rendelésekben a köznépnek, mint az emberi nemnek ama legszámosabb és leghasznosabb rendének szűkölködései éppen oly igen tekintetbe vétetnének, valamint a szenci iskolákban a jövődöbéli katonának, mester- és mesterségnek szükségire gondoskodtak... De hogy teljességgel csak a normális iskoláról szóljunk, tehát nagyon sajnálom, hogy ezen megjobbított tanítás módjában még mindeddig kevés valóságos vitetik végbe, kivált a falusi ifjúsággal... a természet adományának oly szép és a parasztnak oly elkerülhetetlenképpen szükséges tudomány, ez az ő gyarapodására oly hasznosan munkálkodó tudomány a falusi iskolákban éppen nem taníttatik. Minő tudomány légyen a parasztnak szükségesebb és hasznosabb, ennek (ha bátorokodok így szólni), akinek a természetben munkálódni és hasznot tenni kellenék, holott pedig azt nem esméri? Ki tud valamely dologban hasznosan munkálódni, ha annak tulajdonságait nem esméri? Én bátorokodom bizonyos fundamentomokbul azt erősíteni, hogy a paraszt a természetbéli dolgoknak nagyobb esméretsége nélkül sem értelmesebb ember, sem tehetősebb gazda és polgár, sőt még jobb keresztény sem lehet, mint most eddig.”³³ A legnagyobb baj tehát az, hogy a parasztság számára a Ratio Educationis hatására felállított iskolákban éppen csak írni-olvasni tanítják meg a gyermekeket, miközben gyakorlati irányú, a nép számára a mindennapi munkában hasznosítható ismeretekre lenne szükség. Sajnos a szempei iskola egyedüli példa maradt, pedig a mezőgazdasági népességnek is szüksége lenne olyan új ismeretekre, amelyek a

³² <http://mek.oszk.hu/04800/04869/html/parasztok0005.html> [2015. október 26.]

³³ uo.

gazdálkodásban segítenék. A gazdálkodás sokkal jövedelmezőbb lehetne, ha a paraszt gyermekek nemcsak a szülőktől eltanult, átvett, hagyományos ismeretekkel bírnának, hanem korábban nem ismert módszereket, technológiákat is elsajátítanának az iskolában, melynek így a gyakorlati ismeretek közvetítésére is fel kellene készülnie. Ehhez azonban a tanítóknak is rendelkeznie kellene ezekkel az ismeretekkel. A parasztság közműveltségének és szakmai műveltségének emelését egyaránt igen fontosnak tartja a gazdaság fejlődésének érdekében. A közműveltség érdekében folytatott ismeretterjesztés részeként kiemeli az egészségügyi felvilágosítást és a babonák leküzdése érdekében folytatott küzdelmet is. Művének második részében megfogalmazza konkrét elképzeléseit „egy jó rendbe vett falu eránt”, részletesen taglalva, hogy milyen konkrét gyakorlati lépésekre van szükség ennek megvalósításához. Gondolkodásában az elmélet és a gyakorlat egyébként is szorosan összefügg: „A botanikai kutatás és a kétkezi kertészkedés velejárója az a tudományszemlélet, amely nem a kivételességet és a rendkívülit látja a tudomány értésében és művelésében, hanem azt a mindennapokkal köti össze, nem választja el a gyakorlatias *józan ész*től. Azt vallja, hogy maga az élet kínálja a tudományos ismereteket és összefüggéseket.” (ZSIGMOND 2004) Az elméleti célkitűzések megfogalmazásával párhuzamosan azok megvalósítására is sor került. A gyakorlati megvalósítást két irányból indította el: egyrészt a természet átalakításával, új fajták, technológiák meghonosításával a mezőgazdaságot kívánta modernizálni, másrészt képezni kívánta a mezőgazdaságban dolgozó parasztembert, akinek új ismeretekre és szemléletmódra van szüksége ahhoz, hogy értő művelője legyen a modernizált mezőgazdaságnak. Szarvasi tartózkodásának első éveiben ő maga próbálkozott, kísérletezett a természet átalakításával, nyugati tanulmányútjain megismert újdonságok bevezetésével. Az Alföldön ugyanis korábban alig folyt gyümölcstermesztés, erdőművelés, és a földek művelése is az évszázados praxis alapján (pl. trágyázás nélkül), alig néhány növényfajta változtatásával nem volt túl jövedelmező, a parasztember pedig alig volt nyitott az újdonságokra. Ezért neki magának kellett olyan eredményeket produkálnia, amelyeket látva a helyi emberek érdemesnek tartották az újdonságok elsajátítását. „Kertészeti és földjavító-földművelő munkássága gyors sikert és jelentős gazdasági hasznot hozott... bebizonyította, hogy a rossz, elhanyagolt föld javítható, és termést ad; az Alföldön gyümölcsös létesíthető; végül azt, hogy a mezőgazdaság jövedelmező tőkebefektetés. Ezzel párhuzamosan nagyarányú faültetést indít, egyedül 1781-ben ötezer fiatal szederfa kerül új helyére. A feljavított szántóföldet nem ugaroltatja, hanem felváltva veti be búzával és kukoricával. A papi kert a továbbiakban Tessedik kísérleteit szolgálja: 1782-ben hatvanféle, részint vad-, részint gyümölcsfát ültet. Arra a következtetésre jut, hogy a sík vidéken az alma és körte a leghasználhatóbb gyümölcsfa, a vadfák közül pedig

az akác és a tölgy a legellenállóbb.” (ZSIGMOND 2004) Tessedik azonban át akarta adni a hasznos tapasztalatait, a modernizációt kiterjeszteni a környék mezőgazdaságára: azt szeretne volna elérni, hogy olyan új paraszti generáció nőjön fel, amely nyitott a változásokra, és érti, sőt igényli azokat, mert már az iskolában találkozott ezekkel. Ezt a célt szolgálta az általa létrehozott gazdasági iskola, amelyben az elemi ismeretekkel párhuzamosan gazdasági ismereteket is közvetítettek a tanulóknak.

Szarvas város földbirtokosa, Harukkern báróné 45 holdnyi szikes területet bocsátott Tessedik rendelkezésére erre a célra, aki itt rendezte be és fejlesztette föl saját erejéből azt a kísérleti gazdaságot, amely az úttörő munkát végző szakiskola alapjául szolgált, illetve gyakorló terepe lett. Önéletírásában így számol be erről: „A gyakorlati gazdasági kertben szemmel láthatólag és kézzel foghatólag ismerttettem meg a javított gazdászat, szántás, mesterséges rétművelés, istállózás, különféle kerti veteményezés, gyümölcsfatenyésztés, eleven sövények készítése, méh- és selyembogártenyésztés, lóhere és fűmag termelése, tisztítása és felhasználása módjaival, úgyhogy mindezt *saját tapasztalataik folytán* ismerték a tanítványok, s megtanulták, miként kelljen a gazdászat egyes részeit az egésznek kára nélkül, kevés és gyenge kézzel nagy haszonnal kezelni, s ekképpen az eddig használatlan terményeket a saját és a haza javára fordítani.” (ZSIGMOND 2004) Emellett a feldolgozóipar alapjait is igyekezett megtaníttatni a növendékeknek Tessedik, ezzel is a modernizációt segítve. Az iskolában ugyanis elsajátították a lányok a szövés, valamint a gyapjufeldolgozás, a fonalkészítés, a fiúk a fonalfestés technikáját. Megismerték a méhészet fogásait, a sörfőzést, a tehenészet pedig nemcsak az állattartás fogásainak megismerését, hanem a tejfeldolgozás alapjainak az elsajátítását is szolgáltatta. (SZÜCS 1994: 52) Tessedik ilyen irányú tevékenysége a felnőttképzés szempontjából is kiemelkedő, hiszen nemcsak a gyermekeket igyekezett újszerű ismeretekkel ellátni, hanem a szülők körében is jelentős ismeretterjesztő munkát végzett, őket is megismertette az új technológiákkal, fajtákkal, nemesítési módszerekkel, de még az általa fontosnak tartott egészségügyi ismeretekkel is. Sőt! Fellépett a nők hátrányos megkülönböztetése ellen, s a parasztembereket a feleségükkel szemben emberséges bánásmódra intette.

Az iskola nagy hírnevet és sikereket hozott Tessediknek, olyannyira, hogy az uralkodótól kitüntetést és nemességet kapott, mások pedig a tanácsait kérték. Közülük a legfontosabb, Festetics György gróf a keszthelyi Georgikon alapítása, majd később működtetése ügyében használta az ő tapasztalatait is. Ugyanakkor – minden siker és úttörő tevékenység ellenére – meg kell említenünk azt az ellentmondást, amiről ugyan Tessedik

személy szerint nem tehetett, de az ő kezdeményezését éppúgy jellemezte, mint a terület szakképzésének későbbi fejlődését, tulajdonképpen a 20. század közepéig. Nem önálló, célirányos mezőgazdasági szakképző intézményrendszer alakult ki, mint ahogyan az az ipar és a kereskedelem területén történt, hanem kényszerű pragmatizmussal kapcsolódott össze az elemi népoktatás és a mezőgazdasági szakképzés, s az elemi oktatás keretei között történt a szakmai ismeretek közvetítése még az 1920-as években is. Kelemen Elemér ezt a modellt „az iskolarendszer fejlődésének sajátos kelet-európai útjaként” (KELEMEN 2002: 135-136) aposztrofálja, s ez természetesen összefügg az iskolarendszer, s az iskoláztatás, illetve az egész társadalom elmaradottságával. A közoktatási kormányzat a mezőgazdasági-paraszti népesség szakképzését elsősorban a család és a szűkebb közösség szocializációs tevékenységének tartotta, az esetlegesen közvetítendő szakképzési elemeket pedig a néptanító illetékességébe utalta a később kibontakozó modernizáció keretei között is. Persze Tessedik korában az is nagy előrelépés volt, hogy egyáltalán felmerült a gazdálkodó parasztság szakmai ismereteinek bővítése, modernizálása. Ahogyan jelentős előrelépés volt az is, hogy Festetics György gróf 1797-ben megalapította a Georgikont, melynek működtetésével szintén a modern mezőgazdasági szakismeretek közvetítése volt a cél. Bár ez a földeken dolgozó parasztságot csak részben érintette, hiszen a szakképzés célja itt elsősorban a gazdatisztek, jószágkormányzók, tehát a lassan kialakuló mezőgazdász értelmiség képzése volt. Így az akadémiai szintnek felelt meg későbbi fejlődése során, s mint ilyen, a közösségi főiskola közvetlen előzményének tekinthető, főként, ha a későbbi, dualizmus kori átalakításokat is figyelembe vesszük.

A Georgikon alapítása 1797-1801 között történt, hivatalosan 1801-ben avatta fel József nádor. Festetics eredetileg a saját birtokaira kívánt képzett gazdatiszteket taníttatni itt (az első évben egy tanár és egy oktató volt csak), a későbbiekben azonban jelentősen kibővült a képzési paletta. Felsőfokú gazdatiszti, erdészeti, mérnöki, jogi képzés egyaránt volt a Georgikonban, amely a reformkorban, majd 1848-ig folyamatosan, egyre bővülő kínálattal működött Európa első felsőfokú agrár-szakoktatási intézményeként. Emellett középfokon és alapfokon erdész, építész, ménesmester, kertész, földműves, gazda, gazdasszony képzést is szerveztek.³⁴ Bár csak 1797-ig, de Festetics legfőbb szakmai segítője a Georgikon alapításának előkészítésében Nagyváti János volt, aki Tessedikhez hasonlóan külföldi tanulmányútjai és tapasztalatai alapján tudatos, színvonalas gazdálkodásra próbálta ösztönözni a parasztságot, nemcsak a tanintézeti képzés különböző fokain, hanem az ismeretterjesztés és

³⁴ http://www.mezogazdasagimuzeum.hu/article.php?article_id=91 [2015. október 26.]

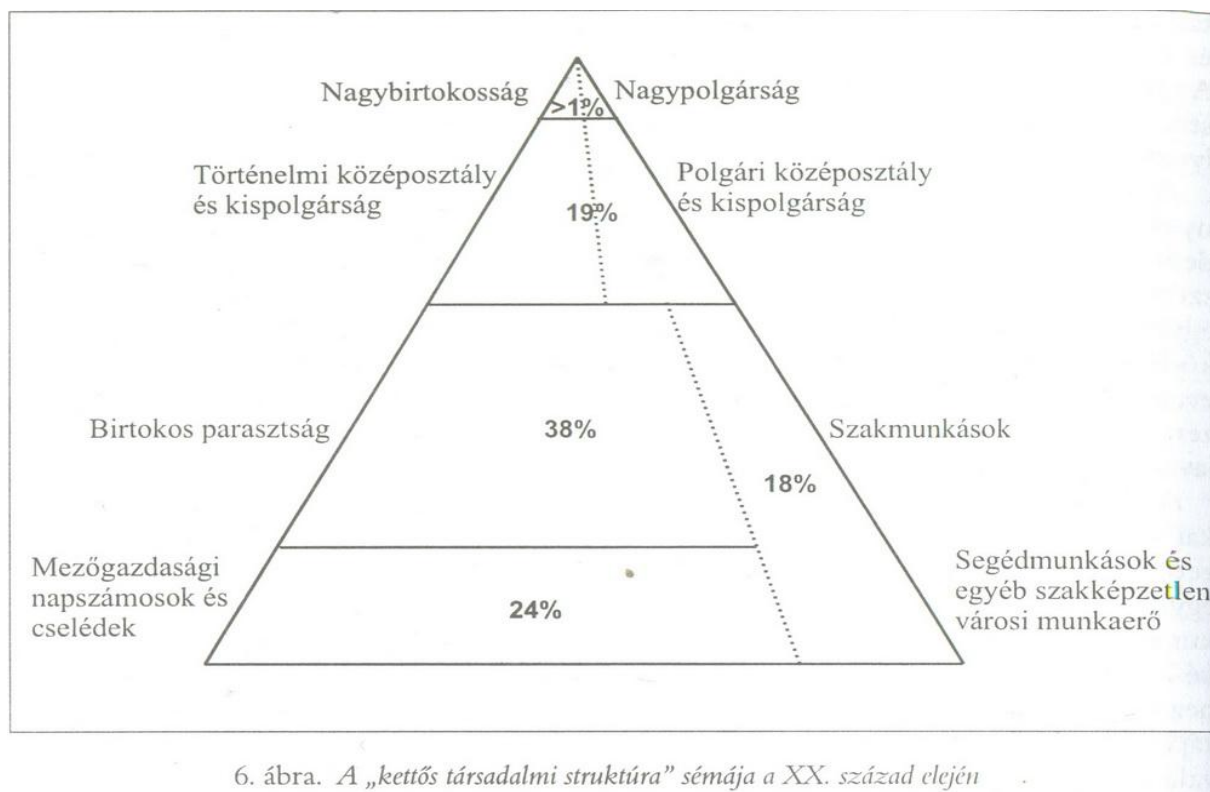
a felnőttképzés területén is, az új, kapitalista jellegű munkaszervezési modell elterjesztésének szándékával. Tankönyveket, oktatási segédanyagokat is készített a feladat színvonalas megvalósítása érdekében. Legfontosabb, munkáját megalapozó műve, és egyben az első magyar nyelvű mezőgazdaságtani munka már 1791-ben megjelent, gróf Széchenyi Ferenc támogatásával, „A szorgalmatos mezei-gazda” címmel, két vaskos kötetben. A munka összefoglalja a mezőgazdaság modernizálásának legfőbb feladatait éppúgy, mint a növénytermesztés és az állattartás legújabb technológiáit. További munkáiban, mint a Magyar házi gazdaasszony, a Magyar gazdatiszt, a Mezei gazdák kalendárium, elsősorban az ismeretterjesztés feladatát vállalja. Ezeket a műveket már Keszthelyről való távozása után írta, s nincs forrásunk, hogy miért, de az intézmény további fejlesztésében már nem vett részt.³⁵ A mezőgazdasági tanintézet azonban 1848 szeptemberéig képezte a szakembereket, amikor aztán a szabadságharc hírére az egész hallgatóság honvédnek állt. 1863-64-ben indítják újra működését állami tanintézet formájában.

Bár – amint azt láthattuk – elszórt törekvések, úttörő kezdeményezések korábban is tapasztalhatóak voltak, a mai értelemben vett modern szakképzési és a felnőttképzési törekvések megjelenése Magyarországon a dualizmus korához kapcsolódik, ugyanis a kiegyezéssel megvalósult politikai, gazdasági és társadalmi változások tették lehetővé ezek kibontakozását. Nem véletlen, hogy a 18. század végén és a 19. század első felében bármennyire korszerűek voltak, és szükségesek is pl. Tessedik és társai fentebb ismertetett erőfeszítései a felnövekvő generációt és a felnőtt lakosságot érintő ismeretközvetítő és felnőttképző munkában, azok nem nyerhettek széleskörű társadalmi elfogadottságot. Csak átmeneti, helyi sikereket érhettek el a felvilágosodás és a reformkor határán, ugyanis a magyar társadalomban egyszerűen még nem érték meg a feltételek ehhez. A közoktatás és a felnőttképzés jellegét ugyanis mindig az adott kor intellektuális színvonala határozza meg. (KELEMEN 2002: 48-58) A reformkor végére, az 1840-es évekre ugyanakkor a közművelődés mégis széleskörű mozgalommá vált, ami alapot adhatott a század végén a társadalmi önszerveződésre is, annak ellenére, hogy a forradalom alatt és után stagnálás volt tapasztalható. A kiegyezést követően azonban változott a helyzet, ha a nyugati országokhoz képest mérsékeltebben is, de megkezdődött a polgárosodás folyamata, kiszélesedtek a polgári állam oktatáspolitikai törekvései, egyre jelentősebbé vált a társadalmi igényekre építő szakképzés, és ehhez köthetően a felnőtt korosztály is megjelent célcsoportként.

³⁵ <http://mek.oszk.hu/00000/00058/html/nagyvath.htm> [2015. október 26.]

Az 1867-es kiegyezés sokáig vitatott esemény volt a magyar történelemben, ma már azonban a történészek többsége megegyezik abban, hogy a bécsi udvar és a magyar nemesség között olyan reális kompromisszum született, amely politikai konszolidációt hozva megteremtette a feltételeket Magyarország polgári fejlődéséhez, lehetővé tette a tőkés gazdaság kialakulását, még ha a nyugati államoknál szerényebb mértékben is. (ROMSICS 2005, GERŐ 1992) Ez egyúttal társadalmi mobilitást, urbanizációt és modernizációt is hozott az ország számára, a felzárkózás lehetőségét Európa fejlettebb régióihoz. A kompromisszum lényege: az 1848-ban kezdődött polgári átalakulás reformokkal történő végrehajtása. Az eredmény: felemás polgári átalakulás, olyan polgári állam, mely részben konzerválta a feudalizmus maradványait politikai és társadalmi értelemben egyaránt, részben mégiscsak lehetővé tette a polgári állam kiépülését, a polgári jogrend és jogfejlődés kibontakozását, ennek alapján pedig a kapitalista viszonyok térnyerését. A tőkés viszonyoknak megfelelő, polgári jellegű közigazgatás és államszervezet, valamint a polgári vagyon- és közbiztonság tette ezt lehetővé. Államformáját tekintve parlamentáris alkotmányos monarchiaként definiálható az új állam, a parlamentarizmus alapja a népképviselő. Ugyanakkor a rendszer korlátait mutatja, hogy választójoga az összlakosság 6-7 %-ának van mindössze. A politikai életben egyáltalán nem érvényesül a modernitás, nem számolódik fel a nemesi vezetés, ami a politikai elit anakronizmusával jár együtt, a parlamentben gyakoriak a közjogi harcok. Az Osztrák-Magyar Monarchiát a „boldog békeidők” államának is szokták nevezni, és a hirtelen lendületet vett modernizáció szempontjából ez igaz is. Gyárak épültek, megjelent a modern nagyipar, tömegek vándoroltak a mezőgazdaságból az iparba, vidékről a kialakuló nagyvárosokba, elsősorban a fővárosba. Fejlődött a közlekedés, a szolgáltatások, a kereskedelem, kiépült a bankrendszer, pezsgő gazdasági és kulturális viszonyok jellemezték ezt az időszakot. Mindez magával hozta a fenti széles skálát lefedő területeken alkalmazható szakképzett munkaerő igényét is. Ugyanakkor a felemás polgári átalakulás miatt kezdettől fogva számos ellentmondást is tartalmazott a rendszer, a „boldog békeidők” árnyoldalai is megmutatkoztak. A politikai hatalom továbbra is a feudális uralkodó osztály kezében volt, melynek megvoltak a saját korlátai a polgárosodás mértékét és tempóját tekintve, így a polgári szabadságjogok is csak korlátozottan érvényesültek. Ráadásul a Monarchia egy soknemzetiségű és sokvallású állam volt, amit azért fontos említeni, mert tulajdonképpen a két legnagyobb nemzetiség egyezett ki egymással a többi kárára, ami a századfordulóra a nemzetiségi ellentétek felerősödését eredményezte, és végül az első világháborúban való részvételt és a Monarchia felbomlását, benne a történelmi Magyarország megszűnését. Erősen kétarcú tehát ez a fejlődés, és ez a kettősség jellemezte a társadalom szerkezetét is. Ebben is a

polgári forradalom és a polgári átalakulás befejezetlensége a meghatározó, hiszen a feudális társadalomszerkezetet nem váltotta fel a tőkés, hanem a kettő együtt, egymás mellett létezett, bár a tőkés társadalmi osztályok számban és erősségben is elmaradtak a feudálistól. Romsics Ignác ábrája jól szemlélteti az arányokat: (ROMSICS 2005: 54)



26. ábra

Ez volt az ún. kettős társadalomszerkezet, melyet Erdei Ferenc fogalmazott meg először. (ERDEI 1980: 293-296) Ennek lényege, hogy a dualizmuskori (és a két világháború közötti) magyar társadalom nemcsak a vagyoni helyzetnek és a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helynek megfelelően oszlik horizontálisan rétegekre és osztályokra, hanem vertikálisan is szétválik. Egyrészt jelen vannak a tradicionális, a rendiséget képviselő, feudális jellegű elemek, akik kevésbé érdekeltek a tárgyunk szempontjából lényeges modernizációban, másrészt az új, tőkés társadalmat jellemző rétegek, amelyeknek ez létérdeke volt. Mindez nemcsak rengeteg ellentmondást és társadalmi egyenlőtlenséget jelent, hanem azt is, hogy egy nagyon differenciált, sokrétű társadalomról beszélhetünk, amit tovább differenciál a nemzetiségi és vallási sokszínűség, ami az érdekek és szándékok különbözőségét, ezek ellentmondásos szövevényét jelenti ebben a társadalomban. A Romsics-féle ábrán jól látszik, mennyivel gyengébb a kapitalista társadalom, illetve a modernizáció ellenére is meglévő elmaradottságot mutatja az a 38+24 %-os trapéz az ábrán

belül, amely a mezőgazdasági népesség továbbra is megmaradó túlsúlyát, így a gazdaság igényeire épülő szakképzési törekvések mértékét is jelzi számunkra.

Minden ellentmondás ellenére vitathatatlan, hogy a gazdasági fellendülés mellett a kultúra és a közműveltség fejlődése, a modern polgári kultúra intézményrendszerének kiépülése és a modern polgári oktatáspolitikai politika valamint az ehhez szükséges oktatási intézmények rendszerének kiépülése a korszak legnagyobb eredménye.

A modern polgári állam eminens törekvése a kultúra terén mindenütt az új, a polgárosodás követelményeinek megfelelő oktatáspolitikai kidolgozása, az analfabétizmus felszámolása, a lakosság általános és szakmai műveltségi szintjének emelése. A kapitalista viszonyok között erre nagy szükség is van, hiszen modern nagyipart lehetetlen analfabéta tömegekkel kialakítani. A nyugati polgári demokráciákban is mindenütt érzékelhető ez a törekvés, amely először a felvilágosodással fogalmazódott meg, a későbbiekben pedig konkrét oktatáspolitikai lépésekben és az intézményrendszer kiépülésében realizálódott. Ezzel párhuzamosan elindult és folyamatosan erősödött a polgári társadalomra jellemző önszerveződés is a kulturális szféra és a felnőttképzés, szakképzés és felnőttoktatás területén is, hiszen nemcsak a felnövekvő generációk magasabb tudásszintje volt szükséges, hanem a felnőtt korosztály hiányosságainak pótlása is, elsősorban a társadalmi mobilitás és a gazdaság fejlesztése érdekében.

Magyarországon ezt a polgári államokra jellemző oktatáspolitikai feladatot báró Eötvös József vállalta magára, aki a kiegyezés után megalakult első kormány kultuszminisztere volt, s ebben a minőségében az első átfogó művelődéspolitikai program meghirdetője, a közoktatás polgári és nemzeti jellegű megújítója. Nem melléleg azon kevés magyar politikus közé tartozott, akinek – legalább részben – még életében megvalósulhattak a modernizációt célzó törekvései, hiszen azokat már a reformkorban, majd az 1848-as kormány vallás- és közoktatásügyi minisztereként megfogalmazta. Bár betegsége és korai halála miatt csak négy évet töltött a miniszteri székben, ez alatt az idő alatt sikerült a modern magyar oktatáspolitikát megalapoznia, legsürgetőbb feladatait megoldania, hogy aztán munkáját majd utódai teljesítsék ki.

Eötvös az oktatáspolitikai megújításának első lépéseként 1868 őszére munkatársaival – akik közül különösen kiemelkedik Csengery Antal és Gönczy Pál – elkészítette a népiskolai oktatásról szóló törvény tervezetét, és benyújtotta az országgyűlésnek. Október 7-én létrejött a törvényjavaslat előkészítésére alakított országgyűlési bizottság, és november 19-21 között a

parlament meg is tárgyalta. December 5-én az uralkodó, Ferenc József szentesítette, és ezzel életbe lépett az 1868. évi XXXVIII.tc. a kötelező népoktatásról, melyet a modern magyar iskolaügy alapjaként tarthatunk számon. (MANN 1993, KELEMEN 2002, SCHLETT 1982) „Minden szülő vagy gyám, ide értve azokat is, kiknek házában gyermekek mint mestertanítványok vagy házi szolgák tartatnak, kötelesek gyermekeiket vagy gyámoltjaikat (ha nevelésökről a háznál vagy magán tanintézetben nem gondoskodtak) nyilvános iskolába járatni, életidejük 6-ik évének betöltésétől egész a 12-ik, illetőleg a 15-ik életév betöltéséig.” – szól az első paragrafus, majd a törvény részletesen intézkedik a népoktatás lehetőségeiről, feltételeiről, a népoktatás körébe vont intézményekről. A népiskolák számára egységes tantervet, tanfelügyeletet ír elő. Tekintettel arra, hogy a történelmi Magyarország lakosságának több mint fele valamelyik nemzetiséghez tartozott, a liberális oktatáspolitikai fontos eredménye volt, hogy a törvény kimondta: a kötelező elemi népoktatásban mindenkinek a saját anyanyelvén kell részesülnie. (KARDOS–KELEMEN 1996, MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 1999) Eötvös József pontosan tudta, hogy a népoktatási törvény sikere nagymértékben múlik a tanítókon, ezért mindent megtett annak érdekében, hogy a tanítói pályát vonzóvá tegye, rendezze a tanítók jogállását, és hogy gondoskodjon a tanítók megfelelő képzéséről. A népoktatási törvényben a tanítói állást képesítéshez kötötte, ezzel a társadalmi igényekre és szükségletekre épülő szakképzés új területét nyitotta meg, tette részben állami feladattá, és vonta állami ellenőrzés alá. A kultusztárca, Eötvös és számos kiváló munkatársa a tanítók minél színvonalasabb oktató munkájához is igyekezett segítséget adni. Az iskolaépítések tárcaszintű biztosítása, a tankönyv- és taneszközellátás megszervezése éppúgy ezt a célt szolgálta, mint ahogyan a tanítói vezérkönyvek, pedagógiai szakkönyvek kiadása és a tanítók továbbképzésének biztosítása. A tanítók folyamatos, naprakész tájékoztatása érdekében a miniszter megalapította a Néptanítók Lapját, a VKM hivatalos újságát, amelyet a modern népoktatáspolitikai szócsövének szánt. Minden népiskola ingyenesen megkapta a lapot, melyet 15 ezernyi példányban jelentettek meg. Eötvös Környei Jánost bízta meg a felelős szerkesztői feladatokkal, aki színvonalas, a tanítók szellemiségét és a szakmai közéletet egyaránt formáló kiadvánnyal segítette a szakmai feladatok megoldását. A lap tájékoztatást adott az aktuális feladatokról, minisztériumi elvárásokról és rendelkezésekről. Ugyanakkor tudósított a pedagógus közélet hazai eseményeiről, az oktatásügy nemzetközi változásairól. Szakcikkek segítségével igyekezett a tanítókat megismertetni a korszerű nevelési és didaktikai elvekkel, és meggyőzni őket azok használatáról. (T. MOLNÁR 2009: 383) A lapnak a felnőttoktatás népszerűsítésében és módszertani támogatásában is nagy szerepe lesz a következő évtizedben.

„Az 1867. évi kiegyezést követően – párhuzamosan a fiatal nemzedék iskolázásának fejlesztésével, a népoktatást kötelezővé tevő 1868: XXXVIII. törvény elfogadtatásával – szervezett formát öltött a felnőttoktatás is. Ennek intézményesítését szükségessé tette a korabeli oktatásügy elmaradottsága. Az idézett népiskolai törvény elfogadásáig ugyanis a gyermekek nagy része egyáltalán nem járt iskolába vagy tanulmányait idő előtt abbahagyta, növelve az analfabéták – és a félanalfabéták – számát. Az ekkor kezdetét vevő tőkés termelést ugyanakkor gátolta, hogy az iparban és a mezőgazdaságban dolgozók nem rendelkeztek azokkal az ismeretekkel, amelyek szükségesek a termelés bővítéséhez, széles körű terjedéséhez.”³⁶ Ilyen módon nemcsak a Magyarországon kibontakozó modern közoktatás, hanem a felnőttoktatás is szoros összefüggésben állt azokkal a gazdasági és társadalmi változásokkal, melyeket az előzőekben igyekeztünk bemutatni. A felnőttek hiányos tudásának pótlására, képzésük megszervezésére mind a társadalom önszerveződése, mind a hivatalos kultúrpolitika törekedett. Utóbbit azonban gátolták azok a parlamenti viták – illetve több esetben az is, hogy a kérdést napirendre sem tűzték a képviselőházban – melyek még a félfeudális viszonyokat tükrözték, ugyanis a képviselők (a nemesség) egy része nem látta be, mennyire fontos lenne a kötelező népoktatás ingyenessége éppúgy, mint a felnőttek képzése, és ennek segítségével a közműveltség erősítése. Gyakran tehát sikeresebbek voltak – különösen a felnőttképzés területén – azok a (mai szóval) civil kezdeményezések, melyek erre irányultak. Ezek közül az egyik első sikeres példa a népoktatási körök működése, melynek keretében helyi igényeket szolgáló szakmai képzéseket is folytattak.

A népoktatási körök létrehozása Türr István nevéhez fűződik, aki a gyakorlati ember érzékével felismerte a felnőttek oktatásának fontosságát a nemzet előrehaladása szempontjából, s 1868. szeptember 30-án szülővárosában, Baján megtette első felhívását népoktatási körök létrehozására. Példaként a polgári fejlődés útján elől járó nyugati országok álltak előtte, példaképe Benjamin Franklin volt, akit többször is idézett, és aki az emberi élet értelmét a munkában és a tanulásban látta. Bár Eötvös József szorgalmazására már korábban alakultak „népnevelési”, „népoktatási”, „népművelési” egyletek, ezeknek a feladata elsősorban az iskola társadalmi támogatása, könyvtárak és múzeumok létrehozása volt. Türr azonban a hangsúlyt áthelyezte a felnőttek oktatására, az analfabetizmus felszámolására. Polgártársait szólította meg, akik számára a népnevelés nem pusztán szó, vagy jámbor óhaj, hanem készek munkát is végezni ezért, és e nemes célt előmozdítani. „Alkossunk népoktatási köröket mindenütt a hazában, minden egyes községben, melynek feladata legyen hazánk

³⁶ DR. FELKAI László: *A felnőttoktatás története Magyarországon* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-02-Felkai-felnottoktatatas>

földműveléssel, iparral és kereskedelemmel foglalkozó, úgy az iskolából kilépett, mint az oktatásban nem részesült lakóinak művelődését eszközölni. [...] Fel tehát hazafiak, fel honleányok a küzdőterre! Ne hagyjuk tanulatlanságban felnőtt polgártársainkat, felebarátinkat, a legszükségesebb ismeretek nélkül! Munkára tehát, mert csak így fog Magyarország élni, haladni és gyarapodni!”³⁷

Felhívása nyomán még 1868 októberében kezdetét vette Baján a szervezett felnőttoktatás, ahol a helyi értelmiség néhány kiválóságának segítségével a városháza dísztermében kezdődtek el a foglalkozások. E kezdeményezés nyomán más városokban is, Szabadkán, Kecskeméten, Szegeden is elkezdődött a szervező munka, és a népoktatási körök itt is elkezdtek működni. Jelentős szerepet vállaltak a további szervezésben a már működő tanító egyesületek is, például az Alföldi Tanítóegylet, de sok városban a honvédséget, a közgyűlést és a lelkészeket is bevonták az oktatás szervezésébe. (KELEMEN 2002: 86-87) Ezt követően jött létre 1870-ben a Központi Népoktatási Kör, (később Pesti, majd Budapest székesfőváros kialakítását követően Budapesti) amely az országos törekvések összefogását, támogatását és segítségét jelölte meg célként. A következő évtizedekben a községek által vagy társadalmi kezdeményezések alapján működő számos szerv foglalkozott felnőttoktatással a népoktatási körök példája alapján. Ezek keretében a népiskolák tanterveiben szereplő tantárgyakat, elsősorban az írást, olvasást és számolást tanulhattak azok, akiknek erre szükségük volt. Ezen kívül a mindennapi élet gyakorlati kérdéseivel kapcsolatos ismeretek elsajátítására is lehetőség volt, például az üzleti élet, az ipar és a kereskedelem területén. Más érdeklődők gyakorlati ismereteket, például a gép-, a gyorsírást, vagy idegen nyelveket sajátíthattak el. A falvakban a mezőgazdaság igényeinek megfelelő tanfolyamok, olvasóköri, gazdakörök foglalkoztak ismeretközvetítéssel, és ezek munkáját a Magyar Gazdaszövetség is támogatta. Fontosak voltak a nők számára közvetített ismeretek is, nemcsak azok, amelyek a háztartás vezetésében felhasználhatók voltak, hanem azok is, melyek révén önálló munkavállalóként jelenhettek meg a nők a munkaerő-piacon.³⁸

Hogyan működtek a gyakorlatban a népoktatási körök? 1868. november 22-én a Néptanítók Lapjában Somssich Pál és Gönczy Pál tizenöt pontból álló alapszabály tervezetet jelentetett meg Türr István utasítására, melyben szólnak a népoktatási körök céljáról, tagjairól, azok jogairól és kötelességeiről, az ellátandó feladatokról, és egy tizenöt főből álló bizottság

³⁷ Néptanítók Lapja I. évf. 39. sz. Idézi: KELEMEN Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest 86.p.

³⁸ DR. FELKAI László: *A felnőttoktatás története Magyarországon* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problema-02-Felkai-felnottoktatatas>

felállításáról.³⁹ Ez a tervezet természetesen mintaként szolgált az országszerte egyre szaporodó népoktatási körök számára. Ennek alapján a népoktatási körnek bárki tagja lehetett, aki a népnevelés ügyében részt szeretett volna vállalni, és nemcsak munkájával, de pénzbeli hozzájárulásával is ezt a célt támogatni kívánta. A pénzbeli járulékok szerint az egyesület tagjai három csoportba voltak sorolhatók: a rendes tagok, akik a társulat közgyűlése által megszabott évi járulékot határozott időn át fizetik; az alapító tagok, akik a rendes tagok által fizetett járulékot készpénzben vagy értékpapírban húszszorozva egyszerre teszik le, vagy annak kamatját állandóan fizetik; és a pártolók, kik vagy egyszer, vagy időről időre bármely csekély összeggel hozzájárulnak a társulat gyámolításához. Ez már a polgári magatartásforma megjelenése: a gyarapodó polgárság szívesen vállal anyagi áldozatot is a közcélok érdekében. A népoktatási körök általános teendőiként a következőket fogalmazták meg: „helyenkénti körülmények szerint választott könyvekből s művelődést előmozdító egyéb eszközökből könyv- és gyűjteménytár alapítása, illetve vasárnapi- vagy esti népszerű előadások rendezése. Az előadások témái lehetnek: Magyarország történelme és földrajza, hazai alkotmány, jogok és kötelességek, leggyakoribb természeti jelenségek és a természettudományok legfőbb igazságai, helyi viszonyoknak megfelelően mezőgazdasági, földművelési és ipari ismeretek, a nemzetgazdaság alaptételei, egészség és hirtelenjött veszélyek kezelése, írás, olvasás és számvetés.”

A népoktatási körök száma rendkívül gyorsan növekedett az 1860-as évek végén és az 1870-es évek elején, amit talán éppen a helyi igények kielégítésének a szándéka is magyaráz. A felnőttek képzéséért és oktatásáért elkötelezett személyek közt élen jártak a helyi vezetők, bírók, vallási előljárók és tanítók. Tömegek tették magukévá a felnőttoktatás eszméit. Az analfabéták oktatása, mely felhasználta egyrészt a reformkorban bevált formákat, másrészt a külföldi mintákat és tapasztalatokat, tömeges méreteket öltött. A népoktatási körök szervezői és oktatói a saját korukat meghaladva igen jelentős, napjaink andragógiai tudományának is megfelelő kérdéseket feszegettek. Ezek közé tartozott elsősorban az oktatás időtartamának és tartalmának a kérdése. A szervezők ráébredtek, hogy a felnőttek oktatása csak a munka mellett valósulhat meg, vagyis munkaidő után. Így kerültek az oktatási alkalmak estére illetve hétvégekre, valamint a téli időszakokra. Az oktatás tartalmának meghatározása során elsősorban az írás és olvasás megtanítására helyezték a hangsúlyt, mivel az analfabetizmus volt a legfőbb probléma. Csak az alapvető képességek elsajátítása után kerülhetett sor földrajz, történelem, könyvvitel és egyéb hasznos, gyakorlatias ismeretek oktatására. Az

³⁹ Néptanítók Lapja I. 45. sz. Idézi: KELEMEN Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest

oktatás módszertanának kérdésére is nagy figyelmet fordítottak az érintettek. Az alkalmas oktató megválasztásában az a kérdés merült fel: az legyen-e, aki a gyerekeket oktatja, s ezáltal alapvető pedagógiai képességekkel és készségekkel megáldott, vagy az adott tárgy szakembere váljon tanítóvá, aki a szakterület minden részletét pontosan ismeri? A döntéshozók szeme előtt az a szempont lebegett, hogy a felnőtt nem kicsinyített gyerek, így nem képezhető olyan módszerekkel, mint a kisdíák. Bár az elemi oktatásban és a népoktatási körök képzési alkalmain legtöbbször ugyanaz a tanító/tanítónő oktatott, mégis kapott külön felkészítést a felnőttek képzéséhez. A felolvasásokat és a nagyszabású előadásokat azonban rendszerint szakértők végezték. A módszer tárgyában további kérdésként jelent meg a csoportos illetve egyéni oktatás gyakorlata. Végül a korszak tanítói a csoportos oktatás hatékonyabb volta mellett foglaltak állást. Az oktatás sikerét tovább növelték a kifejezetten felnőttek számára elkészített tankönyvek is. (NOVÁK 1986)

Hogyan viszonyult mindehhez a kultusztárca, a hivatalos kultúrpolitika? Eötvös József természetesen elsősorban a felnövekvő generáció elemi oktatását kívánta biztosítani, azonban pontosan látta a felnőttképzés jelentőségét is. Úgy gondolta azonban, hogy ez nem elsősorban kormányzati feladat, hanem a társadalmi kezdeményezések útján tudják megvalósítani. „Ha van feladat, melynek megoldására az állam minden hatalma elégtelen – az a népnevelés, oly feladat ez, melyet csak a nép maga oldhat meg” – írja Eötvös a Felhívás népnevelési egyesületek alakítására c. írásában. Ennek ellenére feladatának érezte, hogy az ilyen kezdeményezéseket támogassa, sőt, ösztönözze is azokat. Maga az idézett írás is ezt mutatja, de például Türr Istvánt is ő biztatta arra, hogy a helyi népoktatási körök után az országos szervezetet is hozza létre, ami meg is történt. Annál is inkább, mivel Türr István maga is elsősorban társadalmi feladatnak tartotta a népnevelést. Az sem véletlen, hogy a népoktatási körök alapszabály tervezete és útmutatása a Néptanítók Lapjában jelent meg, mintát adva az ilyen jellegű törekvéseknek – nyilvánvalóan ez is egybeesett a kultuszminiszter szándékaival, hiszen ugyanitt sürgette a tanítókat és a községeket, hogy alakítsanak népnevelési egyesületeket, amelyek „a kultúra váraiként” szolgálnának, ahol a felnőttek megszerezhetik azokat az ismereteket, amelyeknek elsajátítását önhibájukon kívül gyermekkorban elmulasztották. 1870-ben pedig hivatalos miniszteri körrendeletében buzdította a tanítókat, hogy segítsék a műveltségben elmaradottakat az írás, olvasás, számolás és egyéb elemi ismeretek elsajátításában.⁴⁰

⁴⁰ DR. FELKAI László: *A felnőttoktatás története Magyarországon* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-02-Felkai-felnottoktatás>

A törvényhozás ugyanakkor nem volt kegyes a felnőttoktatáshoz. Irányi Dániel, Pécs városának képviselője (korábban részt vett a szabadságharcban, majd Franciaországban élt emigrációban) a felnőttek oktatását a kiegyezés után képviselőként szorgalmazta, s ebben a minőségében törvénytervezetet dolgozott ki és nyújtott be a képviselőház elé 1869-ben, majd 1870-ben is. Nyilvánvalóan a franciaországi tapasztalatok alapján dolgozta ki „A felnőtt személyek elemi oktatásának előmozdítására” c. törvényjavaslatát, amelyben hangot adott annak a meggyőződésének, hogy az állam feladata a felnőttoktatás biztosítása is. Ezzel messze megelőzte saját korát, nem meglepő, hogy javaslatát leszavazták. Ugyanakkor mégis eredményként könyvelhető el, hogy a költségvetésben évről évre meghatározott összeget, ötvenezer, majd később hetvenezer forintot különítenek el a felnőttképzési társadalmi törekvések támogatására, Irányi pedig együttműködött Türr Istvánnal a Pesti (Budapesti) Népoktatási Kör létrehozásában. (KELEMEN 2002: 88) A felnőttképzési törvényre Magyarországon még jóval több, mint száz évet kellett várni, de a helyi igényekre épülő, és a modernizációt és gazdasági fejlődést elősegítő szakképzés törekvései folyamatosak maradtak.

Már Eötvös is készített 1869-ben egy középiskolai törvénytervezetet, amely a népiskola szerves folytatásának ígéretével állt elő, és szükséges is lett volna, hogy a gazdasági fejlődés és a piaci viszonyok kialakulásával jelentkező igények kielégítését szolgáló tanoncképzés, középfokú szakképzés és a mezőgazdasági szakképzés új rendszerbe legyen illesztve, de a javaslat elfogadása a már fentebb vázolt társadalmi-politikai viszonyok miatt meghiúsult. Amikor utóda, Trefort 1874-ben miniszteri rendelettel szabályozta a közép- és felsőfokú oktatást, benne a szakképzésekkel, mintaszerű intézkedéseket realizált, elősegítve a társadalmi elvárásokat kielégítő szakképzések fellendülését, de az alapfokú szakképzések helyzete továbbra is kérdéses maradt. Pedig a gazdasági fejlődés igényelte a szakképzés viszonyainak rendezését, ugyanis azok – meglehetősen anakronisztikusan – a 18. század végén, és a 19. század elején kialakított átmeneti állapotban voltak. Az iskolarendszerben „köztes” helyet foglalt el a tanoncképzés éppúgy, mint a mezőgazdasági szakképzés, és jelentős reformokra szorult. Az 1872-es ipartörvény már tartalmazta a tanoncképzés reformját, 1884-ben pedig a társadalmi nyomás hatására részletesen szabályozták az ipari és kereskedelmi tanoncképzést, hozzá igazítva a gazdasági fejlődés által támasztott követelményekhez és igényekhez. Bár mindez hatott az ekkor már elmaradottnak számító mezőgazdasági szakképzésre is, az alsó fokú tömeges szakképzés megoldását továbbra is a népoktatás intézményrendszere jelentette, éppúgy ahogyan Tessediknél és utódainál, éppúgy, ahogyan Eötvösnél, és éppúgy, ahogy a két világháború közötti időszakban majd

Klebelsbergnél. Ez volt az a kelet-európai modell, melyről már korábban tettünk említést, és amely az agrárgazdaság alacsony színvonalát is tükrözte. Valójában a modernizáció szándéka itt is jelentkezett, de a kultusztárca vagy kudarcot vallott, mint Eötvös esetében, vagy a könnyebb ellenállás megoldását választotta, mint Trefort, vagy Klebelsberg intézkedéseiben látszik, amikor az alsófokú szakképzést az elemi népoktatással kapcsolták össze. De még ez is eredménynek számított, ha tekintetbe vesszük azt a tényt, hogy folyamatosan két ellentétes hatás feszült egymásnak: az egyik a tananyag folyamatos redukciójára vonatkozó kísérlet volt, amely tulajdonképpen egyfajta „cselédképzést” várt el a népiskolától, csak az alapismeretek közvetítését, amelynek eredményeképpen műveletlen tömegekkel kell számolni. A másik – Eötvössel kezdődően – a népiskola gyakorlati jellegét, hasznosságát hangsúlyozza, és a termelési ismeretek, az ipari, vagy mezőgazdasági jellegű előképzés fontosságát helyezi előtérbe, ami elvezet(hette volna) a tanulókat az alapfokú szakképzéshez. Utóbbi nem sikerült ugyan – bár szorgalmazták az alsó fokú szakképzés céljára a „földműves iskolák” szervezését – de a népoktatás feladata maradt továbbra is a helyi igényekhez köthető gazdasági, gyakorlati életre való felkészítés is. Ezt szolgálta Eötvös első, 1869-es népiskolai tanterve, amely az iskolák környezetéhez, helyi, társadalmi-szülői igényeihez igazodva az újszerű ismeretek gyakorlati kipróbálását, a termelési ismeretek közvetítését is előírányozta az írás-olvasás-számolás megtanítása mellett. A következő évek hasonló értelmű, és egyre bővülő ismereteket tartalmazó miniszteri rendeleteinek eredményeit az 1905-ös tanterv foglalta össze és legitimálta. Az ismétlő iskolák gazdasági ismétlőiskolává való átszervezését tartalmazó 1896. évi Wlassics Gyula-féle miniszteri rendelet is ezt a vonalat erősítette, bár mivel az oktatáshoz gazdasági szaktanítókra is szükség volt, csak lassan terjedt el ez az iskolatípus. Mégis előkészítette a századforduló utáni időszak fellendülését, amikor Darányi Ignác földművelésügyi miniszter rendelete nyomán 24 földműves iskola jött létre többségében állami intézményként, és a két világháború közötti időszak gazdasági iskolákra vonatkozó klebelsbergi törekvéseit is. (KELEMEN 2002: 136-141)

A dualizmus korában, Trefortnak, majd a mezőgazdasági területen Darányi Ignácnak köszönhetően alakultak meg jelen témánk, a felsőfokú szakképzés közvetlen előzményének tekinthetően az akadémiák, amelyek a polgárosodó társadalom egyre növekvő szakember-igényét kívánták kielégíteni. Trefort 1874-ben akadémiává nyilvánította a magyaróvári mezőgazdasági szakképző iskolát, és felsőfokú mezőgazdasági tanintézeté a kassai, kolozsvári, debreceni középfokú intézményeket, valamint a már említett, 1863-64-ben újraindított keszthelyit, Országos Gazdászati és Erdészeti Tanintézet néven. Utóbbi

intézményeket 1906-ban Darányi Ignác földművelésügyi miniszter kezdeményezésére fejlesztették akadémiává, a keszthelyi új épületet, jelentős állami támogatást kapott, és később a trianoni Magyarországon is kiemelkedő képző intézményként működött. (KELEMEN 2002: 140-144)

Trefort más területeken is sokat tett a felsőfokú szakértelmiség képzése érdekében, további főiskolák, akadémiák létesítésével, állami fenntartásúvá tételével. Jelentős támogatást kapott a már korábban bemutatott selmecbányai Bánya- és Erdőmérnöki Akadémia. Itt 1872-től reformok biztosították a modernizációt, fokozatosan áttértek a magyar nyelvű oktatásra, új, reprezentatív épületet emeltek a modernizált iskolának, és jelentősen differenciálódott a képzés is, amelynek területei voltak ezt követően: a bányászat, a fém- és vaskohászat, a gépészet, valamint az általános erdész és erdőmérnök. 1904-től aztán Bányászati és Erdészeti Főiskola formájában működött tovább, majd Trianon után Sopronba költözött az iskola. Emellett Trefort támogatta a Budapesten működő Állatorvosi Főiskolát is. A Ludovika Akadémia létesítésével (valójában a középfokú iskola magasabb rangra emelésével) biztosította a magyar nyelvű katonatisztképzést, a számos jogakadémia felállításával pedig a helyi közigazgatás köztisztviselői karának szakképzését oldotta meg. A Kereskedelmi Akadémia felállítása éppúgy a gazdasági modernizációt és a társadalmi igényeket kiszolgáló gyakorlati képzést szolgálta, mint pl. az Iparművészeti Főiskola alapítása. A művészeti felsőoktatás más intézményeit is Trefort hozta létre, így a Színiakadémiát, a Festőakadémiát és a Zeneakadémiát is. Hasonlóképpen az ő nevéhez kötődik a tanárképzés főiskolai rangra emelése 1873-ban.

A „boldog békeidők” modernizációs folyamatait az első világháború, majd a trianoni békeszerződés szakította félbe, s a trianoni Magyarország kultúrpolitikusaiknak drámai módon kellett szembesülniük mind az intézmények egy részének elvesztésével (pl. Selmecbánya), mind azzal, hogy a századelő reformtörekvései csak részben teljesítették be hivatásukat. Bár általában az oktatás, és benne a gazdaság igényeit kielégítő szakképzés jelentősen fejlődött az elmúlt időszakban, azt sok tekintetben mégis elmaradottság, jelentős aránytalanság és a megkésettség jellemzi. A problémák enyhítésére, megoldására először Vass József kultuszminiszter (1921.), majd 1922-től Klebelsberg Kuno vállalkozott.

Az 1921-es, Vass által jegyzett tankötelezettségi törvény (XXX. tc.) 6-12 éves kor között a mindennapi elemi népiskola látogatását, majd további három éven át az ismétlő iskolai oktatást írta elő a gyermekek számára kötelezőként. Az ismétlő iskolákat és az elemi

iskolák felsőbb osztályait a szegényebb, elsősorban mezőgazdasági népesség gyermekei látogatták, akik sem a polgári iskolába, sem más iskolatípusba nem járhattak, hiszen ellenkező esetben 4 elemi elvégzése után középfokú oktatás valamely formája felé vezetett volna az útjuk. Közismert, hogy Klebelsberg a gazdasági fejlődés szempontjából mindennél fontosabbnak tartotta az oktatást, s azon igyekezett, hogy ezek a gyermekek is részesüljenek valamilyen szakmai képzésben az elemi ismereteken túl, ezért felelevenítette a kultuskormányzatnak azt a már a századfordulón megjelenő és fentebb tárgyalt törekvését, mellyel az ismétlő iskolákat szakmai képzéssel kívánta összekötni. Arra törekedett ő is, hogy az ismétlő iskolákban kiépülő szakképzés az adott terület sajátosságaihoz igazodjon. Így mezőgazdasági szakképzést vezetett be a mezőgazdasági népesség gyermekei számára, az ipari területeken pedig ipari jellegűt. De volt olyan elképzelése is, mely szerint a Balaton környékén az ismétlő iskolákban az idegenforgalommal kapcsolatos ismereteket kaptak volna az ismétlő iskolát látogató gyerekek. A továbblépés lehetőségeként azt is megfogalmazta, hogy a jövőben bevezetésre kerülő nyolcosztályos elemi népoktatás felsőbb osztályai hasonló szempontok szerint szerveződnek majd meg. A fejlődés másik lehetősége, hogy a mezőgazdasági ismereteket nyújtó ismétlő iskolákból idővel szakiskolákat, önálló gazdasági népiskolákat szervezzenek, ahol ezt a rászoruló lakosság létszáma indokolja. (KLEBELSBERG 1929: 297) Ezekből az elképzelésekből leginkább a mezőgazdasági képzéssel kapcsolatosak valósultak meg, számos ismétlő iskolában, később pedig önálló gazdasági iskolákban is. Elsősorban az Alföldön terjedt el ez az iskolatípus, többek között a Szeged környéki tanyavilágban is több klebelsbergi alapítású mezőgazdasági iskola volt.⁴¹ Az 1920-30-as években összesen 21 ilyen iskola létesült, de ez messze nem érte el a szükséges számot. (KELEMEN 2002: 142-143)

Klebelsberg oktatáspolitikájában hangsúlyosan szereplő elv a differenciáltság, a sokféleség: a kötelező elemi népoktatáson túl minden szinten többféle lehetőség közül választhatott az ifjúság, hajlamának, tehetségének, anyagi lehetőségeinek megfelelően. A négy elemi osztály elvégzése után a gyerekek a 10-14 éves kor közötti időszakra tíz különféle szintű és profilú iskola közül választhattak: hatféle általánosan képző középiskola mellett a polgári iskolák (külön fiú és leány) és a reáliskolák jelentették az alternatívát, illetve a felső népiskolák osztályai mezőgazdasági, vagy ipari tagozattal. 14 és 18 éves koruk között a fiatalok részben folytathatták az általánosan képző középiskolák 5-8. osztályaiban a tanulmányaikat, (ez esetben egyenlő értékű érettségi vizsga jogosította fel őket az esetleges

⁴¹ Ezekről tudósítás pl.: Szegedi Szemle 1929. jan. 28. 3 p, ápr.8. 15 p.

egyetemi tanulmányokra, kivéve a reáliskolát és a leánykollégiumot, melyek alacsonyabb jogosításúak voltak), vagy pedig újabb hatféle lehetőség közül választhattak különféle szakjellegű középiskolákban. Ezek nem adtak érettségit, azonban egy-egy szakterület ellátásához megfelelő képesítést nyújtottak, és persze olcsóbbak is voltak, tehát az alsóbb néprétegek számára könnyebben elérhetők: a felső kereskedelmi, felső ipari, felső mezőgazdasági iskolák, a tanító- és tanítónőképző, illetve az óvónőképző intézetek tartoztak ide. (MÉSZÁROS 1997: 132-139) Klebelsberg többször megfogalmazta ezzel kapcsolatban a hitvallását, amelyet ma is korszerűnek érezhetünk: "A modern termelési módok... mind a mezőgazdaságban, mind az iparban az egyszerű munkásnál is jelentékeny műveltséget követelnek meg, s ezért az egyes nemzetgazdasági ágak virágzása a vállalkozók szaktudása, élelmessége és a tőkeerő nagysága mellett jelentékeny mértékben attól függ, milyen értelmi színvonalon állnak az illető nemzet munkástömegei..."⁴² Bár a kultuszminiszter e gondolatok alapján próbálta iskolareformjait realizálni, a helyi gazdaság igényeire épülő szakképzés az ő időszakában sem, a harmincas években pedig még kevésbé tudta meghaladni a dualizmus korának szerkezeti és tartalmi színvonalát, hiányai és aránytalanságai megmaradtak a korszakban mindvégig.

1945-ben az oktatás egészének ingyenessé válásával és átfogó reformjával pillanatnyi esély mutatkozott a helyi igényeken alapuló, a gazdaságot erősítő oktatási rendszer kiépülésére, 1948 után, a pártállamban azonban erre már nem volt lehetőség. A tervutasításos rendszer általánossá válásával a képzéseket is elsősorban ehhez igazították, és jellemzővé vált az oktatás centralizált, uniformizált jellege. Mindez nem tette lehetővé a helyi igények figyelembevételét, de az oktatási kormányzat évtizedekig nem is törekedett erre, intézkedéseiben a „népgazdasági” érdekekre hivatkozott. Csak a rendszerváltást követő időszakok különböző oktatási, felsőoktatási reformtörekvései figyeltek ismét a helyi igényekre, és az azokra épülő képzések újbóli kialakítására.

7.2. A közösségi főiskola koncepciójának megjelenése a felsőoktatási szakpolitikában

A közösségi főiskolák létrehozásának szándéka a *Fokozatváltás a felsőoktatásban* című stratégiában kiemelt célkitűzésként jelenik meg. Szükségességét a következőkkel indokolja a dokumentum. „A kevésbé fejlett térségek végérvényes leszakadását egy új intézményforma, a közösségi főiskola bevezetésével lehet megakadályozni. A közösségi főiskola képzési modelljének meghonosításával az elmaradott régiók közösségei is

⁴² Az 1927. évi XII. tc. Magyar Törvénytár Bp. 1928.

hozzájuthatnak ahhoz a versenyképes tudáshoz, amely biztosítja számukra elsősorban a helyben történő boldogulást. A közösségi főiskolák létrehozásának célja, hogy megszűnjenek Magyarországon azok a földrajzi értelemben vett „felsőoktatás-mentes övezetek”, ahol belátható közelségben nincs jelen a felsőfokú képzések kínálata, némiképpen csökkentve ezzel az adott környéken élők esélyeit a színvonalas képzésben való részvételre. Tekintettel arra, hogy ezeken a helyszíneken, üzleti alapon és fenntartható módon eddig nem tudta megvetni a lábát a felsőoktatás, a hagyományos intézményi struktúrától eltérő megoldást kell találni a problémára.”

A közösségi főiskolák létrehozására vonatkozóan a következő elképzelés született. „Az új koncepció lényege, hogy a közösségi főiskola a felsőfokú képzések működtetéséhez szükséges infrastruktúrát biztosítja. Az Oktatási Hivatal által működési engedélyezési eljárást követően nyilvántartásba vett szervezet más felsőoktatási intézmények képzéseinek szolgálhat alapító okiratba történő telephelybejegyzés nélküli színtereként, amennyiben a képzési jogosultságot az intézmény saját kezdeményezésére az Oktatási Hivatal eljárása során – a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság véleményezése mellett – a közösségi főiskolai helyszínen megszerzi.

A közösségi főiskola fenntartója alapvetően egy a – helyi felsőoktatás megteremtésében elkötelezett – önkormányzat(ok), esetleg egyház(ak), gazdálkodó szervezet(ek) által alapított szervezet. A képzési infrastruktúra működtetésére a közösségi főiskolának is lehetnek saját alkalmazottai. A közösségi főiskola azonban nem rendelkezik saját maga által foglalkoztatott oktatókkal és vélelmezhetően kutatókkal sem, hiszen az ilyen területeken éppen a megfelelő szakemberhiány okoz gondot, a felsőfokú képzések indítása és akkreditációja jó minőségben nem is oldható meg másképp.

Az ilyen módon felsőoktatási céllal működtetett infrastruktúrában akár több intézmény is hirdethet képzéseket, miután az erre vonatkozó szakindítási jogosultságot megszerezte. A hallgatók is a képzést megvalósító intézménnyel állnak hallgatói jogviszonyban, az oklevelet is a képzést szervező intézmény állítja ki.

A közösségi főiskola létrehozható valamely főiskola keretei között is, de nem jöhet létre olyan településen, ahol már működik egyetem, és működésének engedélyezéséhez a miniszter egyetértése szükséges. Nem cél, hogy ilyen intézmények tömegesen működjenek: a kormány csak a felsőoktatáshoz való teljes körű hozzáférés céljának szempontjából releváns településeken támogatja a közösségi főiskolák létrehozását, vagyis nem kell attól tartani, hogy

visszatér az „intercity-professzorok” és a koordinálatlanul hirdetett képzések tömegének korszaka. A közösségi főiskola ily módon történő létrehozása azonban mindenképpen biztosítja azt, hogy a megfelelő képzési kínálat minimális befektetéssel is elérhető legyen olyan településeken, ahol a felsőfokú képzések kínálata szűkös vagy egyáltalán nincs meg, holott az adott település mérete, jelentősége indokolná azt.”

Az új intézménytípus küldetését a következőképpen határozza meg a stratégia. „A közösségi főiskola regionális érdekeket szolgál. Alapfeladata a helyi közösség számára történő tudásszolgáltatás olyan helyeken, olyan helyzetekben, ahol piaci alapon nem, csak minden érintett szereplő áldozatvállalásával lehet fenntartható módon működtetni a képzéseket. Mindezekon túl célként szükséges megfogalmazni ezen intézményekkel szemben, hogy jelentős szerepet vállaljanak a nem-iskolarendszerű képzésekben is, továbbá valódi szellemi központként működjenek és a helyi gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőivé váljanak.”

Az Nftv. módosításában már nem közösségi főiskola, hanem közösségi felsőoktatási képzési központ szerepel: „A hátrányos helyzetű régiók versenyhelyzetének javítása érdekében a ’közösségi felsőoktatási képzési központ’ modelljének meghonosításával az elmaradott régiók közösségei is hozzájuthatnak ahhoz a versenyképes tudáshoz, amely biztosítja számukra elsősorban a helyben történő boldogulást és széles körben, magas minőségben teszi elérhetővé azokat az ismereteket, amelyek megfelelő alapot jelentenek a tudásgazdaságban való teljesítéshez. A közösségi felsőoktatási képzési központ állami felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet, amely a működési engedélyében meghatározott képzési terület és maximális hallgatói létszám erejéig a képzésre vonatkozó működési jogosultsággal, a szükséges oktatói karral rendelkező felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a felsőoktatási intézmény és annak hallgatói számára biztosítja a felsőoktatási oktatási alaptevékenység, a képzés tárgyi és ingatlanhasználati – a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodásban foglaltak szerint pénzügyi – feltételeit.

A mindenki számára elérhető felsőoktatás érdekében új lehetőség, hogy az azonos fenntartó alá tartozó felsőoktatási intézmények – fenntartói egyetértéssel kötött megállapodás alapján – más felsőoktatási intézmény székhelyén, telephelyén is folytathatnak engedély, illetve a működési engedélyhez kapcsolódó nyilvántartásba vételt követően tevékenységet.

Összefoglalva:

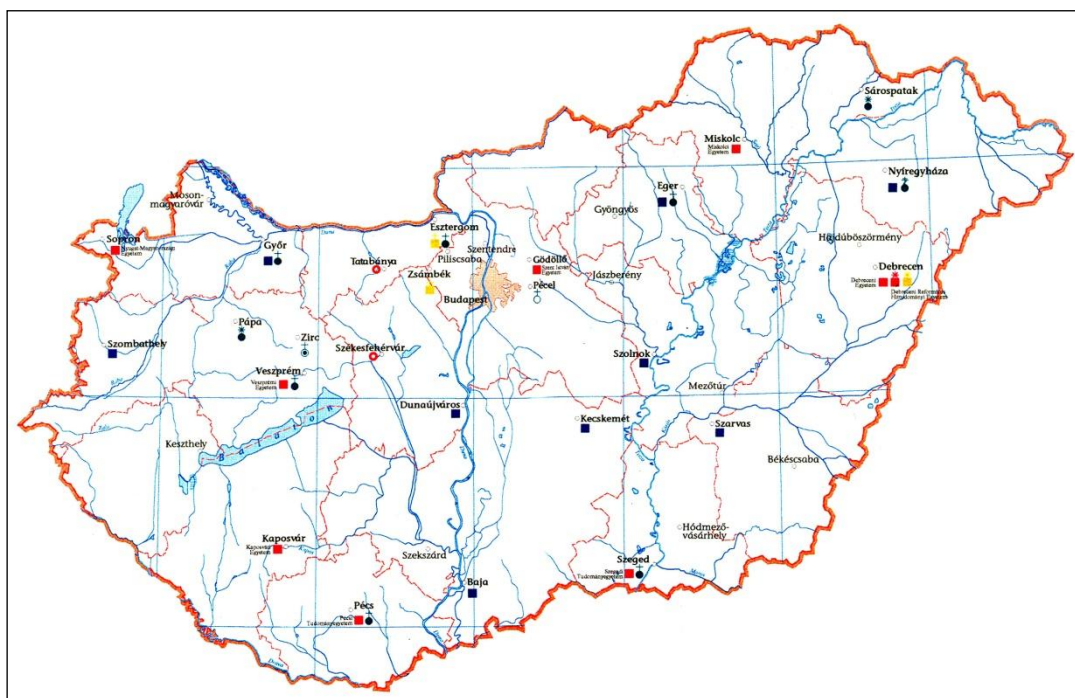
- Az új intézménytípus alapvető funkciója az elmaradott térségek felzárkóztatása olyan, a helyi munkaerőpiaci igényeknek megfelelő, gyakorlatias képzések indításával, amelyek elvégzése után a résztvevők az adott településen maradnak, ott vállalnak munkát.
- A KFKK-k nem önálló intézmények vagy intézményi egységek lesznek, hanem olyan szinterek, ahova más felsőoktatási intézmények a saját, akkreditált képzéseiket kihelyezik.
- Ennek megfelelően a hallgatók gesztor intézmény hallgatói lesznek, az oktatók a gesztor intézmény alkalmazottai. A KFKK-k csak az infrastruktúra fenntartásához szükséges személyi állománnyal rendelkeznek.
- A KFKK-k fenntartói a helyi szereplők, elsősorban az önkormányzatok és a helyi vállalkozások lesznek.

7.3. Az állami felsőoktatási intézményrendszer alakulása Magyarországon

A rendszerváltozás utáni Magyarország szétaprózott intézményrendszert örökölt a szocializmus időszakából. A második világháború és a kommunista hatalomátvétel után a korábban egységes egyetemeket különálló, legfeljebb 3 karból álló „tisztá profilú”, specializált intézményekre tagolták, melynek következtében 32 állami felsőoktatási intézmény jött létre. Az 1960-as évek első felében a gazdasági fejlesztési tervek nyomán egyre erőteljesebben jelentkező szakmberszükséglet a felsőoktatás nagyarányú mennyiségi fejlődéséhez vezetett, az intézmények száma 92-re emelkedett. Az 1960-as évek második felétől a központi irányítás – az ország teljesítőképességére és az extenzív bővülés okozta feszültségekre tekintettel – a felsőoktatás fejlesztési ütemének mérséklését határozza el. Ennek megfelelően a felsőoktatási intézmények száma 92-ről 55-re csökkent. A 70-es években az intézményhálózat csak kis mértékben változott, és nem csökkent a széttagoltsága sem; 57 felsőoktatási intézmény és 24 székhelyen kívüli egység működött az országban. Továbbra is sok volt a szűk profilú, alacsony hallgatói létszámú intézmény. Az 1980-as években, bár a pártvezetés és a szakértők is felismerték az intézményhálózat szétaprózottságának tarthatatlanságát és annak felszámolása több határozatban is szerepelt, a gyakorlatban e téren nem sok történt. Átszervezésekkel ugyan 54-re csökkent a felsőoktatási intézmények száma, a kihelyezett tagozatok száma viszont 29-re nőtt. (LADÁNYI 1991/B és

1986) A rendszerváltáskor Magyarországon 60 állami felsőoktatási intézmény – 1/3-a egyetem, 2/3-a főiskola – működött, de emellett 40 kihelyezett tagozat is. (FTB 1991)

A szétaprózottság problémáját a felsőoktatási intézmények 2000. január elsején végrehajtott integrációja volt hivatott megoldani, melynek nyomán az intézményhálózat jelentősen átalakult.

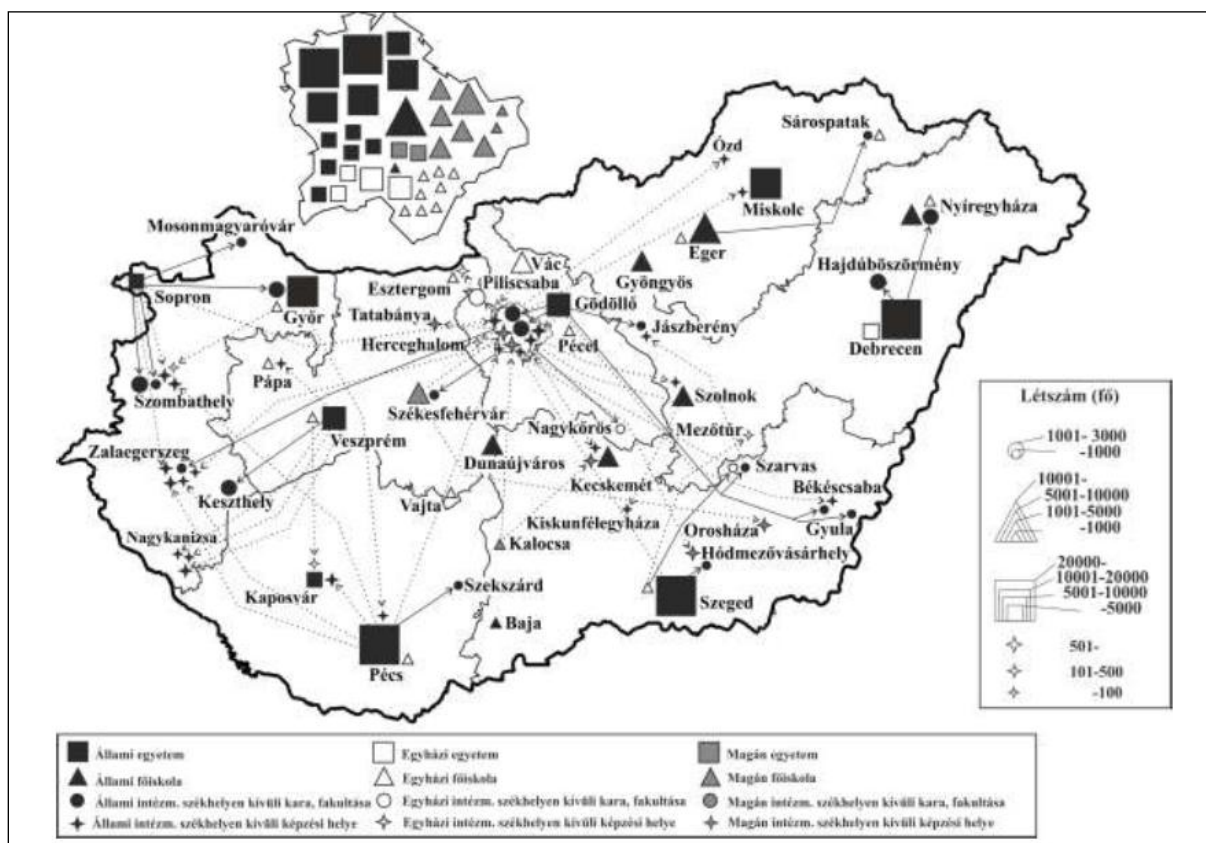


27. ábra Magyarország felsőoktatási intézményei 2000-ben
(KARDOS et al. 2000)

A korábban egységes, de a második világháború után szétszabdalt intézmények, valamint a szocializmus időszakában létrejött új karok, főiskolák területi alapon először felsőoktatási szövetségekbe tömörültek, majd az inkubációs időszak után 2000. január elsején törvény által is megalakultak az egységes egyetemek, majdnem felére csökkentve ezzel az állami felsőoktatási intézmények számát. Míg 1999-ben 26 állami egyetem és 27 állami főiskola működött Magyarországon 29 településen, addig 2001-ben 17 állami egyetem és 13 állami főiskola 31 településen. (Dunaújvárosban, Salgótarjánban és Székesfehérváron létesült új intézmény, illetve képzőhely.)

Az állami intézményrendszer számszerűen azóta nem változott, az egyetemek száma nőtt, az állami főiskoláké és az állami felsőoktatási képzéssel rendelkező települések száma csökkent. (2013-ban Salgótarjánban megszűnt a BGF képzőhelye, de nemrég döntés született arról, hogy az Óbudai Egyetem 2016 szeptemberétől KFKK keretében felsőfokú szakképzést,

majd egy évvel később alapképzést indít a településen. A mezőtúri és a szarvasi felsőoktatási intézmény pedig egyházi fenntartásba került.) 2015 elején 20 állami egyetem és 10 állami főiskola működik Magyarországon, 28 településen. A fenti adatokat részletesen a Melléklet tartalmazza.



28. ábra A hazai felsőoktatási intézmények székhelyei, telephelyei, és kihelyezett képzései
2014-ben
(Fokozatváltás a felsőoktatásban)

IRODALOM

DR. FELKAI László: *A felnőttoktatás története Magyarországon*

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-02-Felkai-felnottoktatas>

ERDEI Ferenc (1980): *A magyar társadalom a két világháború között*. In: ERDEI Ferenc: *A magyar társadalomról* Budapest

Fokozatváltás a felsőoktatásban

<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>

GERŐ András (1992): *A polgárosodás kora*. Budapest

HORVÁTH Márton (1993): *A magyar nevelés története 1-2*. Budapest

KARDOS – KELEMEN (1996): *1000 éves a magyar iskola*. Budapest

KELEMEN Elemér (2002/A): *A magyarországi népoktatás a dualizmus korában* In: *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*. Budapest

KELEMEN Elemér (2002/B): *Hagyomány és korszerűség. Oktáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest

KLEBELSBERG Kuno (1929): *Küzdelmek könyve*. Budapest

KORNIS Gyula (1913): *Az első Ratio Educationis*. In: *Az 1777-iki Ratio Educationis*. Bp. <http://mek.oszk.hu/06500/06559/06559.pdf> [2015. október 26.]

MANN Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Budapest

MÉSZÁROS István (1997): *Klebensberg iskolareformjai*. In: *Magyar Iskola 1996-1996*. Budapest

MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest

NFTV: *2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról*

NOVÁK József (1986): *A magyar népművelés története I. 1772-1919*. Tankönyvkiadó, Budapest

ROMSICS Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Budapest

TESSEDIK Sámuel – BERZEVICZI Gergely (2004): *A parasztok állapotáról Magyarországon*. Szerk.: ZSIGMOND Gábor. Budapest.

<http://mek.oszk.hu/04800/04869/html/parasztok0001.html> [2015. október 26.]

T. MOLNÁR Gizella (2009): *Eötvös József, a magyar tanítóképzés megteremtője*. In: BAYERLE Alajos – DR CZÉKUS Géza (szerk.) *A tanítóképzés jövőképe*. Szabadka Forum Könyvkiadó,

SCHLETT István (1982): *Eötvös József*. Budapest

SZÜCS Pál (1994): *A magyar szakképzés ezer éve I.* Műszaki Könyvkiadó Budapest

MELLÉKLET

Államilag elismert felsőoktatási intézmények képzési hely szerint - 1999.

Baja
Békéscsaba
Budapest
Debrecen
Eger
Gödöllő
Gyöngyös
Győr
Hajdúböszörmény
Hódmezővásárhely
Jászberény
Kaposvár
Kecskemét
Keszthely
Mezőtúr
Miskolc
Mosonmagyaróvár
Nyíregyháza
Pécs
Sárospatak
Sopron
Szarvas
Szeged
Szekszárd
Szolnok
Szombathely
Veszprém
Zalaegerszeg

Államilag elismert felsőoktatási intézmények képzési hely szerint – 2001.

Baja
Békéscsaba
Budapest
Debrecen
Dunaújváros
Eger
Gödöllő
Gyöngyös
Győr
Hajdúböszörmény
Hódmezővásárhely
Jászberény
Kaposvár
Kecskemét
Keszthely
Mezőtúr
Miskolc
Mosonmagyaróvár
Nyíregyháza
Pécs
Salgótarján
Sárospatak
Sopron
Szarvas
Szeged
Székesfehérvár
Szekszárd
Szolnok
Szombathely
Veszprém
Zalaegerszeg

Államilag elismert felsőoktatási intézmények képzési hely szerint – 2015.

Baja
Békéscsaba
Budapest
Debrecen
Dunaújváros
Eger
Gödöllő
Gyöngyös
Győr
Hajdúböszörmény
Hódmezővásárhely
Jászberény
Kaposvár
Kecskemét
Keszthely
Miskolc
Mosonmagyaróvár
Nyíregyháza
Pécs
Sárospatak
Sopron
Szeged
Székesfehérvár
Szekszárd
Szolnok
Szombathely
Veszprém
Zalaegerszeg

Állami egyetemek:

Állatorvostudományi Egyetem (Budapest)

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem (Budapest)

- Posztgraduális Kar (megszűnt)
- Gazdálkodási Kar
- Közgazdasági Kar
- Általános Társadalomtudományi Kar

Budapesti Műszaki Egyetem (Budapest)

- Építészmérnöki Kar
- Építőmérnöki Kar
- Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- Gépészmérnöki Kar
- Közlekedésmérnöki Kar
- Természettudományi Kar
- Vegyészmérnöki Kar
- Villamosmérnöki és Informatikai Kar

Debreceni Agrártudományi Egyetem (Debrecen)

- Mezőgazdaságtudományi Kar
- Mezőgazdasági Főiskolai Kar (Hódmezővásárhely)
- Mezőgazdasági Víz- és Környezetgazdálkodási Főiskolai Kar (Szarvas)

Debreceni Orvostudományi Egyetem (Debrecen)

- Orvostudományi Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar (Miskolc)

Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest)

- Állam- és Jogtudományi Kar

- Állam- és Jogtudományi Kar (Győr)
- Bölcsészettudományi Kar
- Természettudományi Kar
- Tanárképző Főiskolai Kar

Gödöllői Agrártudományi Egyetem (Gödöllő)

- Mezőgazdaságtudomány Kar
- Mezőgazdasági Gépészmérnök Kar
- Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- Mezőgazdasági Főiskola Kar (Gyöngyös)
- Mezőgazdasági Főiskolai Kar (Mezőtúr)
- Mezőgazdasági Főiskolai Kar (Nyíregyháza)

Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem (Budapest)

- Orvostovábbképző Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar

Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola (Hajdúböszörmény)

- Debreceni Konzervatórium

Jannus Pannonius Tudományegyetem (Pécs)

- Állam- és Jogtudományi Kar
- Állam- és Jogtudományi Kar (Kaposvár)
- Bölcsészettudományi Kar
- Közgazdaságtudományi Kar
- Művészeti Kar
- Természettudományi Kar
- Pollack Mihály Műszaki Főiskola Kar
- Tanárképző Intézet

Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem (Budapest)

- Élelmiszeripari Kar (Szeged)
- Kertészeti Kar (Kecskemét)

- Tájépítészeti , - védelmi és -fejlesztési Kar

Kossuth Lajos Tudományegyetem (Debrecen)

- Bölcsészettudományi Kar
- Természettudományi Kar
- Műszaki Főiskolai Kar
- Jog- és Államtudományi Intézet

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (Budapest)

Magyar Iparművészeti Egyetem (Budapest)

Magyar Képzőművészet Egyetem (Budapest)

Magyar Testnevelési Egyetem (Budapest)

Miskolci Egyetem (Miskolc)

- Állam- és Jogtudományi Kar
- Bányamérnöki Kar
- Kohómérnöki Kar
- Bölcsészettudományi Kar
- Gazdaságtudományi Kar
- Gépészmérnöki Kar
- Dunaújvárosi Főiskolai Kar (önálló intézmény lett)
- Bartók Béla Zeneművészeti Intézet

Pannon Agrártudományi Egyetem (Kaposvár)

- Állattenyésztési Kar
- Mezőgazdaságtudományi Kar (Mosonmagyaróvár)
- Georgikon Mezőgazdaságtudományi Kar (Keszthely)

Pécsi Orvostudományi Egyetem (Pécs)

- Orvostudományi Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar (Kaposvár)

- Egészségügyi Főiskolai Kar (Szombathely)
- Egészségügyi Főiskolai Kar (Zalaegerszeg)
- Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet

Semmelweis Orvostudományi Egyetem (Budapest)

- Általános Orvostudományi Kar
- Fogorvostudományi Kar
- Gyógyszerésztudományi Kar

Soproni Egyetem (Sopron)

- Erdőmérnöki Kar
- Faipari Mérnöki Kar
- Földmérési és Földrendezői Főiskolai Kar

Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem (Szeged)

- Általános Orvostudományi Kar
- Gyógyszerésztudományi Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar

Szegedi József Attila Tudományegyetem (Szeged)

- Állam – és Jogtudományi Kar
- Bölcsészettudományi Kar
- Természettudományi Kar
- Szegedi Élelmiszeripari Főiskolai Kar
- Gazdaságtudományi Kar

Színház- és Filmművészeti Egyetem (Budapest)

Veszprémi Egyetem (Veszprém)

- Mérnöki Kar
- Tanárképző Kar

Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem (Budapest)

- Hadtudományi Kar

- Vezetés- és Szervezéstudományi Kar

Állami főiskolák:

Államigazgatási Főiskola (Budapest)

Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar (Győr)

Bánki Donát Műszaki Főiskola (Budapest)

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai (Budapest)

Benedek Elek Pedagógiai Főiskola (Sopron)

Bessenyei György Tanárképző Főiskola (Nyíregyháza)

Berzsenyi Dániel Főiskola (Szombathely)

Bolyai János Katonai Műszaki Főiskola (Budapest)

Budapesti Tanítóképző Főiskola (Budapest)

Comenius Tanárképző Főiskola (Sárospatak)

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola (Kaposvár)

Eötvös József Főiskola (Baja)

Eszterházy Károly Főiskola (Eger)

Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskola (Kecskemét)

Illyés Gyula Pedagógusképző Főiskola (Szekszárd)

Jászberényi Tanítóképző Főiskola (Jászberény)

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola (Szeged)

Kandó Kálmán Műszaki Főiskola (Budapest)

Kecskeméti Tanítóképző Főiskola (Kecskemét)

Könnyűipari Műszaki Főiskola (Budapest)

Körös Főiskola (Békéscsaba)

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola (Budapest)

Külkereskedelmi Főiskola (Budapest)

Magyar Táncművészeti Főiskola (Budapest)

Pénzügyi és Számviteli Főiskola (Budapest)

- Pénzügyi és Számviteli Főiskola (Salgótarján)
- Pénzügyi és Számviteli Főiskola (Zalaegerszeg)

Széchenyi István Főiskola (Győr)

Szolnoki Főiskola (Szolnok)

Ybl Miklós Műszaki Főiskola (Budapest)

Államilag elismert felsőoktatási intézmények – 2001. év

Állami egyetemek

Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem (Budapest)

- Államigazgatási Főiskolai Kar
- Gazdálkodástudományi Kar
- Közgazdaságtudományi Kar
- Társadalomtudományi Kar

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (Budapest)

- Építész mérnöki Kar
- Építőmérnöki Kar
- Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar
- Gépészmérnöki Kar
- Közlekedésmérnöki Kar
- Természettudományi Kar
- Vegyészmérnöki Kar
- Villamosmérnöki és Informatikai Kar

Debreceni Egyetem (Debrecen)

- Általános Orvostudományi Kar
- Bölcsészettudomány Kar
- Jogi- és Államtudományok Intézet
- Egészségügyi Főiskolai Kar (Nyíregyháza)
- Egészségügyi Főiskolai Kar (Miskolc)
- Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskolai Kar (Hajdúböszörmény)
- Közgazdaságtudományi Kar
- Mezőgazdaságtudományi Kar
- Műszaki Főiskolai Kar
- Természettudományi Kar
- Debreceni Konzervatórium

Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest)

- Állam- és Jogtudományi Kar
- Állam- és Jogtudományi Kar (Győr)
- Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar
- Bölcsészettudományi Kar
- Tanárképző Főiskolai Kar
- Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar
- Természettudományi Kar

Kaposvári Egyetem (Kaposvár)

- Állattudományi Kar
- Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (Budapest)

Magyar Iparművészeti Egyetem (Budapest)

Magyar Képzőművészeti Egyetem (Budapest)

Miskolci Egyetem (Miskolc)

- Anyag- és Kohómérnöki Kar
- Állam- és Jogtudományi Kar
- Bartók Béla Zeneművészeti Intézet
- Bölcsészettudományi Kar
- Comenius Tanárképző Főiskolai Kar (Sárospatak)
- Gazdaságtudományi Kar
- Gépészmérnöki Kar
- Műszaki Földtudományi Kar

Nyugat-magyarországi Egyetem (Sopron)

- Apáczai Cere János Tanítóképző Főiskolai Kar (Győr)
- Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar
- Erdőmérnöki Kar
- Faipari Mérnöki Kar
- Geoinformatikai Főiskolai Kar (Székesfehérvár)

- Közgazdaságtudományi Kar
- Mezőgazdasági és Élelmiszertudományi Kar (Mosonmagyaróvár)

Pécsi Tudományegyetem (Pécs)

- Állam- és Jogtudományi Kar
- Állam- és Jogtudományi Kar (Kaposvár)
- Általános Orvostudományi Kar
- Bölcsészettudományi Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar (Kaposvár)
- Egészségügyi Főiskolai Kar (Szombathely)
- Egészségügyi Főiskolai Kar (Zalaegerszeg)
- Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet
- Illyés Gyula Főiskolai Kar (Szekszárd)
- Közgazdaságtudományi Kar
- Művészeti Kar
- Pollak Mihály Műszaki Főiskolai Kar
- Tanárképző Intézet
- Természettudományi Kar

Semmelweis Egyetem (Budapest)

- Általános Orvostudományi Kar
- Egészségtudományi Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar
- Fogorvostudományi Kar
- Gyógyszerésztudományi Kar
- Testnevelési és Sporttudományi Kar

Szegedi Tudományegyetem (Szeged)

- Állam- és Jogtudományi Kar
- Általános Orvostudományi Kar
- Bölcsészettudományi Kar
- Egészségügyi Főiskolai Kar

- Gazdaságtudományi Kar
- Gyógyszerésztudományi Kar
- Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
- Mezőgazdasági Főiskolai Kar (Hódmezővásárhely)
- Szegedi Élelmiszeripari Főiskolai Kar
- Természettudományi Kar
- Szegedi Konzervatórium

Szent István Egyetem (Gödöllő)

- Állatorvostudományi Kar (Budapest)
- Élelmiszertudományi Kar (Budapest)
- Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- Gépészmérnöki Kar
- Jászberényi Főiskolai Kar (Jászberény)
- Kertészettudományi Kar (Budapest)
- Gazdálkodási és Mezőgazdasági Főiskolai Kar (Gyöngyös)
- Mezőgazdaság- és Környezettudományi Kar
- Tájépítészeti, -védelmi és -fejlesztési Kar (Budapest)
- Ybl Miklós Műszaki Főiskolai Kar (Budapest)

Színház- és Filmművészeti Egyetem (Budapest)

Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem (Budapest)

- Bolyai János Katonai Műszaki Főiskolai Kar
- Hadtudományi Kar
- Vezetés- és szervezéstudományi Kar

Veszprémi Egyetem (Veszprém)

- Georgikon Mezőgazdaságtudományi Kar (Keszthely)
- Mérnöki Kar
- Tanárképző Kar

Állami főiskolák

Berzsenyi Dániel Főiskola (Szombathely)

Budapesti Gazdasági Főiskola (Budapest)

- Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
- Külkereskedelmi Főiskolai Kar
- Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar
- Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar (Salgótarján)
- Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar (Zalaegerszeg)

Budapesti Műszaki Főiskola (Budapest)

- Bánki Donát Gépészmérnöki Főiskolai Kar
- Keleti Károly Gazdasági Főiskolai Kar
- Kandó Kálmán Villamosmérnöki Főiskolai Kar
- Neumann János Informatikai Főiskolai Kar
- Rejtő Sándor Könnyűipari Mérnöki Főiskolai Kar

Dunaújvárosi Főiskola (Dunaújváros)

Eötvös József Főiskola (Baja)

Eszterházy Károly Főiskola (Eger)

Kecskeméti Főiskola (Kecskemét)

- Kertészeti Főiskolai Kar
- Műszaki Főiskolai Kar
- Tanítóképző Főiskolai Kar

Magyar Táncművészeti Főiskola (Budapest)

Nyíregyházi Főiskola (Nyíregyháza)

- Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Kar
- Gazdasági- és Társadalomtudományi Főiskolai Kar
- Műszaki és Mezőgazdasági Főiskolai Kar
- Természettudományi Főiskolai Kar

Rendőrtiszti Főiskola (Budapest)

Széchenyi István Főiskola (Győr)

Szolnoki Főiskola (Szolnok)

Tessedik Sámuel Főiskola (Szarvas)

- Pedagógiai Főiskolai Kar (Szarvas)
- Gazdasági Főiskolai Kar (Békéscsaba)
- Mezőgazdasági Főiskolai Kar (Mezőtúr)
- Mezőgazdasági Víz- és Környezetgazdálkodási Főiskolai Kar

Államilag elismert felsőoktatási intézmények – 2015. év

Állami egyetemek

Budapesti Corvinus Egyetem (Budapest)

- Élelmiszertudományi Kar
- Gazdálkodástudományi Kar
- Kertészettudományi Kar
- Közgazdaságtudományi Kar
- Tájépítészeti Kar
- Társadalomtudományi Kar

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (Budapest)

- Építészmérnöki Kar
- Építőmérnöki Kar
- Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- Gépészmérnöki Kar
- Közlekedésmérnöki és Járműmérnöki Kar
- Természettudományi Kar
- Vegyészmérnöki és Biomérnöki Kar
- Villamosmérnöki és Informatikai Kar

Debreceni Egyetem (Debrecen)

- Állam- és Jogtudományi Kar
- Általános Orvostudományi Kar
- Bölcsészettudományi Kar
- Egészségügyi Kar (Nyíregyházi képzési hely)
- Fogorvostudományi Kar
- Gazdaságtudományi Kar
- Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (Hajdúböszörmény)
- Gyógyszerésztudományi Kar
- Informatikai Kar
- Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar
- Műszaki Kar
- Népegészségügyi Kar
- Természettudományi és Technológiai Kar
- Zeneművészeti Kar

Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest)

- ELTE Tanárképző Központ
- Állam- és Jogtudományi Kar
- Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- Bölcsészettudományi Kar
- Informatikai Kar
- Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- Tanító- és Óvodaképző Kar
- Társadalomtudományi Kar
- Természettudományi Kar

Kaposvári Egyetem (Kaposvár)

- Agrár- és Környezettudományi Kar
- Gazdaságtudományi Kar
- Művészeti Kar
- Pedagógiai Kar

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (Budapest)

Magyar Képzőművészeti Egyetem (Budapest)

Miskolci Egyetem (Miskolc)

- Állam- és Jogtudományi Kar
- Bartók Béla Zeneművészeti Intézet
- Bölcsészettudományi Kar
- Egészségügyi Kar
- Gazdaságtudományi Kar
- Gépészmérnöki és Informatikai Kar
- Műszaki Anyagtudományi Kar
- Műszaki Földtudományi Kar

Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (Budapest)

Nemzeti Közszerolgalati Egyetem (Budapest)

- Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar
- Közigazgatás-tudományi Kar
- Nemzetközi és Európai Tanulmányok Kar
- Rendészettudományi Kar

Nyugat-magyarországi Egyetem (Sopron)

- Apáczai Csere János Kar (Győri képzési hely)
- Benedek Elek Pedagógiai Kar
- Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar (Szombathely)
- Erdőmérnöki Kar
- Közgazdaságtudományi Kar
- Mezőgazdaság- és Élelmiszertudományi Kar (Mosonmagyaróvár)
- Simonyi Károly Műszaki, Faanyag-tudományi és Művészeti Kar
- Természettudományi Kar (Szombathely)

Óbudai Egyetem (Budapest)

- Alba Regia Műszaki Kar (Székesfehérvár)
- Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Kar

- Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar
- Keleti Károly Gazdasági Kar
- Neumann János Informatikai Kar
- Rejtő Sándor Könnyűipari és Környezetmérnöki Kar

Pannon Egyetem (Veszprém)

- Gazdaságtudományi Kar
- Georgikon Kar (Keszthely)
- Mérnöki Kar
- Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
- Műszaki Informatikai Kar

Pécsi Tudományegyetem (Pécs)

- Állam- és Jogtudományi Kar
- Általános Orvostudományi Kar
- Bölcsészettudományi Kar
- Egészségtudományi Kar
- Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
- Illyés Gyula Kar (Szekszárd)
- Közgazdaságtudományi Kar
- Művészeti Kar
- Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Kar
- Természettudományi Kar

Semmelweis Egyetem (Budapest)

- Általános Orvostudományi Kar
- Egészségtudományi Kar
- Egészségügyi Közzolgálati Kar
- Fogorvostudományi Kar
- Gyógyszerésztudományi Kar

Szegedi Tudományegyetem (Szeged)

- Állam- és Jogtudományi Kar

- Általános Orvostudományi Kar
- Bölcsészettudományi Kar
- Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar
- Fogorvostudományi Kar
- Gazdaságtudományi Kar
- Gyógyszerésztudományi Kar
- Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
- Mérnöki Kar
- Mezőgazdasági Kar (Hódmezővásárhely)
- Természettudományi és Informatikai Kar
- Zeneművészeti Kar
- Tanárképző Központ

Szent István Egyetem (Gödöllő)

- Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar (Jászberény)
- Állatorvos-tudományi Kar (Budapest)
- Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar (Békéscsaba)
- Gépészmérnöki Kar
- Mezőgazdaság- és Környezettudományi Kar
- Ybl Miklós Építéstudományi Kar (Budapest)

Széchenyi István Egyetem (Győr)

- Deák Ferenc Állam- és Jogtudományi Kar
- Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar
- Műszaki Tudományi Kar
- Petz Lajos Egészségtudományi és Szociális Képzési Intézet
- Varga Tibor Zeneművészeti Intézet

Színház- és Filmművészeti Egyetem (Budapest)

Testnevelési Egyetem (Budapest)

Állami főiskolák

Budapesti Gazdasági Főiskola (Budapest)

- Gazdálkodási Kar (Zalaegerszeg)
- Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
- Külkereskedelmi Kar
- Pénzügyi és Számviteli Kar

Dunaújvárosi Főiskola (Dunaújváros)

Eötvös József Főiskola (Baja)

- Műszaki és Közgazdaságtudományi Kar
- Neveléstudományi Kar

Eszterházy Károly Főiskola (Eger)

- Bölcsészettudományi Kar
- Comenius Kar (Sárospatak)
- Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
- Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar
- Természettudományi Kar

Károly Róbert Főiskola (Gyöngyös)

Kecskeméti Főiskola (Kecskemét)

- Gépipari és Automatizálási Főiskolai Kar
- Kertészeti Főiskolai Kar
- Tanítóképző Főiskolai Kar

Magyar Táncművészeti Főiskola (Budapest)

Nyíregyházi Főiskola (Nyíregyháza)

Pető András Főiskola (Budapest)

Szolnoki Főiskola (Szolnok)

8. Duális képzés, felnőttoktatás

A közösségi főiskolák/felsőoktatási képzési központok a kormányzati szándék szerint duális képzéseket is indítanak. Emellett komoly szerepet szánnak a KFKK-knak a felnőttek oktatásában, az élethosszig tartó tanulásban is. Ezért szükségesnek tartjuk röviden áttekinteni a duális képzés jelenlegi rendszerét, valamint a felsőoktatás szerepét a felnőttek oktatásában.

8.1. A duális képzés

Az Nftv szerint a „*duális képzés* a műszaki, informatika, agrár, természettudomány vagy gazdaságtudományok képzési területen indított gyakorlatigényes alapképzési szakon, illetve e képzési területhez tartozó mesterképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szak – képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően meghatározott, teljes idejű, a képzési időszakra, a képzés módszereire, a tanórára, a megszerzett tudás értékelésére egyedi rendelkezéseket tartalmazó – tanterve szerint a gyakorlati képzés a Duális Képzési Tanács által meghatározott keretek között, minősített szervezetnél folyik.” (NFTV)

8.1.1. Előzmény: duális jellegű képzés Kecskeméten

A felsőoktatási duális képzés előzményének tekinthető a Kecskeméti Főiskola és a Mercedes-Benz közös kezdeményezése. A cég a Kecskeméti Főiskola Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskolai Karával (GAMFK) és helyi szakiskolákkal együttműködve Magyarországon elsőként vezette be a német mintájú duális szakképzést és főiskolai oktatást.

A kecskeméti duális jellegű főiskolai képzésről szóló memorandumot 2011 májusában írták alá a partnerek, ennek értelmében a 2012/2013-as tanévben megkezdték tanulmányaikat az első duális hallgatók. A képzés járműmérnöki szakon indult el.⁴³

A „kecskeméti szisztéma” az őszi félév 15 hetes időtartamát 13 hétbe sűríti: ilyenkor a „normál” és a „duális képzéses” hallgató együtt tanul. A megnyújtott vizsgaidőszakban a „normál” hallgató az eddig megszokott rend szerint készül a vizsgákra, míg a „duális képzéses” fiatal az adott cégnél tanul az előre megadott rendben és a vizsgára is. A szorgalmi időszakra koncentrálódó alapképzés és a „szünetekre” időzített gyakorlati képzés egymás mellett haladva készíti föl a hallgatót a diplomázásra és a munkaerő-piaci helytállásra. A

⁴³ forrás: <http://gamf.kefo.hu>

2014/2015-ös tanévben a Kecskeméti Főiskolán 18 cégnél 147 diák vett részt duális képzésben.⁴⁴

Hasonló képzés indult Győrben is.

8.1.2. A felsőoktatási duális képzés általános jellemzői

A duális képzés 2015. szeptembertől indult el műszaki, informatikai, agrár, természettudományi és gazdaságtudományi területen. A *Fokozatváltás a felsőoktatásban* című stratégia célként határozza meg, hogy 2020-ra a duális alapképzésben részt vevő hallgatók aránya a releváns képzési területeken az elsőévesek körében érje el a 8%-ot. A duális képzést hirdető intézmények felsorolása a mellékletben található.

A duális képzés a gyakorlatigényes alapképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szakmailag minősített vállalatoknál folyó gyakorlati képzések tantervi tartalmuknál, struktúrájuknál és a vállalatoknál töltendő, megnövelt óraszámuknál, valamint a megszerzett munkatapasztalatnál fogva növelik a hallgatók szakmai kompetenciáját, vállalati ismereteit és erősítik a kultúráját, mivel a duális képzés esetében a közreműködő vállalat előre meghatározott módon a felsőoktatási intézmény tananyagához szorosan illeszkedve, formálisan is oktatja a hallgatókat a képzés során. E képzési rendszer segítségével olyan munkaerő kerül ki a felsőoktatásból, amely azonnal, több éves továbbképzés, és további anyagi ráfordítás nélkül képes belépni a munka világába. Ezáltal gyors és hatékony eszköz a minőségi munkaerőhiány kezelésére.

Jellemzői:

- A képzés szigorú minőségi ellenőrzés mellett zajlik, a gyakorlati képzésben részt vevő szervezet minőségi auditálása folyamatos.
- A részt vevő oktatók erős elméleti és gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek, a vállalati szakemberek részvétele a felsőoktatási modulokban ajánlott.
- A duális képzési folyamat előnye, hogy a részt vevő vállalatok közvetlenül elérik a képzésben részt vevő hallgatókat, továbbá az együttműködés alkalmas a hallgatók integrálására a vállalati szervezetbe, kultúrába és folyamatokba.

⁴⁴ <http://www.u-szeged.hu/sztehirek/2014-december/dualis-kepzes-indit>

- A hallgató a vállalati gyakorlati időszak idejére (preferáltan az intézménybe történő beiratkozás időpontjától a kiiratkozás időpontjáig) munkavégzésre irányuló szerződéses jogviszonyba kerül a vállalattal (pl. hallgatói munkaszerződés).
- A duális képzésben részt vevő hallgató a szorgalmi időszakot a „hagyományos” nappali munkarendű hallgatóval együtt végzi a felsőoktatási intézménynél (intézményi szakasz). Ezt követően részt vesz a vállalati szakaszban történő oktatásban és gyakorlatban. Lehetséges további vállalati gyakorlati idő teljesítése a hallgató számára rendelkezésre álló „szabad” időben a szorgalmi időszak alatt is, a tanrendet és az intézményi jelenlétet nem sértve.
- A vállalatnál eltöltött gyakorlati idő során specifikus szakmai gyakorlati ismereteket és munkavégzési gyakorlatot is szereznek a hallgatók.
- Egész évben, a teljes képzési időre vonatkozóan, az ennek során elvégzett munkáért a hallgatót díjazás illeti, melyet a fogadó vállalat fizet. Mértéke legalább hetente a kötelező legkisebb munkabér (minimálbér) tizenöt százaléka.
- A vállalati gyakorlatok szervezésében részt vevő oktatók, mentorok megfelelő elméleti és gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek, illetve képesek a hallgatók szakmai és munkavégzési kultúra terén megvalósuló fejlődését támogatni.
- A duális képzési rendszer nyitott; abból kötelezettség nélkül bármikor kiléphet a hallgató és a vállalat is, a munkaszerződés felmondásának vonatkozó törvényi előírásai figyelembe vételével.
- A vállalati szakaszban eltöltött ún. vállalati gyakorlat és az intézményi szakaszban tanultak között (a teljes képzési idő vonatkozásában) kapcsolatnak kell lenni, amely függ az adott vállalat munkaerő-piaci igényeitől, az alkalmazott technológiától.

A duális felsőfokú képzés időbeosztása:

A felsőoktatási intézmény és a duális képzésben részt vevő vállalat, vagy intézmény „osztózik” a képzés feladatain és a képzési időn: a hallgató által a duális gyakorlatnak helyt adó szervezetnél eltöltött idő el kell, hogy érje az intézményi szakaszok összes idejének legalább 80%-át. Ezt az arányt a teljes képzési időszakra vonatkozóan kell értelmezni, azzal a megkötéssel, hogy minden (indokolt esetben kettő) elméleti szakaszt egy gyakorlati szakasznak kell követnie.

Ennek a képzési típusnak 48 hetes a tanéve, melyből 26 hét az elméleti oktatás, 22 hét a gyakorlati idő. A gyakorlati vizsgákat a vállaltoknál teszik le a hallgatók.

A vállalatnál eltöltött időszak tartalma négy komponensből tevődik össze:

- specifikus gyakorlati képzés a vállalkozásnál;
- a hallgató bevonása konkrét „üzemi” gyakorlati feladatokba;
- projekt jellegű munka az önálló munkavégzés képességének megteremtése érdekében;
- „puha” készségek és munkakultúra megtanítása.

A duális képzés felvételi eljárása:

A duális képzést a felsőoktatási intézménynek a hagyományos felvételi eljárás keretében kell meghirdetni, támaszkodva az együttműködő vállalati bázisra.

A duális képzési formájú szakokra történő jelentkezés két, egymással párhuzamos szakaszból áll: az állami, általános felvételi eljárásból (mely semmiben nem különbözik a nem-duális szakokra való jelentkezéstől), és egy vállalati felvételi szakaszból. A jelentkező az általános módon benyújtja jelentkezését a – duális formában is meghirdetett – szakra az állami felvételi eljárásban. A sikertelen vállalati felvételi nem vonja maga után, hogy a hallgató nem nyer felvételt, mert a hagyományos alapképzésre továbbra is van lehetősége bejutni, ha a ponthatára eléri az adott szak felvételi ponthatárát.

A képzés tartalma:

A felsőoktatási intézmény képzésének anyagai a hagyományos nappali és a duális rendszerű képzések esetén azonosak. Az intézmény (továbbra is) felelős és feladata az adott szak képzési és kimeneti követelményeinek teljesítése, a szakindítási kérelemben szereplő, az akkreditációnak megfelelő képzés biztosítása, az ahhoz kapcsolódó ismeretek átadása, az előadások, gyakorlatok, szemináriumok, stb. megtartása és az ismeretek számonkérése. Így biztosítható a diploma értékének megőrzése, valamint a hagyományos és a duális képzés közötti átjárhatóság.

Ezzel együtt a felsőoktatási intézmény képzése egy bizonyos „alapot” biztosít a partner vállalatoknak, intézményeknek, amelyre azok felépíthetik saját, egyedi képzési tervüket. Ezen vállalati képzési terv alapvető kritériuma, hogy építsen a felsőoktatási

intézmény tantervére, a hallgató tudásának, készségeinek, kompetenciáinak féléről-félére való felépülésére és így egy folyamatosan fejlődő gyakorlati képzést jelentsen a hallgatóknak. Ugyanakkor a vállalati tanterv rugalmas és képes alkalmazkodni a vállalatok különbségeihez (méret, termékkör, vevői kör, folyamatok, működés stb.), valamint reagál mindazon hiányosságokra, amelyeket a vállalati szereplők a jelenlegi felsőoktatás kapcsán érzékelnek és jeleznek.

A duális képzésben részt vevő vállalatokkal szemben támasztott követelmények:

A gyakorlati képzésben részt vevő szervezettel, a szervezet részéről a gyakorlati képzésben részt vevő szakemberrel szemben támasztott feltételek:

1. A gyakorlati képzésben részt vevő szervezetnek meg kell fogalmaznia a duális felsőfokú képzésben való részvételével elérendő célkitűzéseit.

2. A gyakorlati képzésben részt vevő szervezetnek rendelkeznie kell a gyakorlati képzésre vonatkozó képzési tervvel, melynek alapvető kritériuma, hogy építsen a felsőoktatási intézmény tantervére, a hallgató tudásának, készségeinek, kompetenciáinak féléről-félére való felépülésére és így egy folyamatosan fejlődő gyakorlati képzést jelentsen a hallgatóknak.

Ennek megfelelően a gyakorlati képzésben részt vevő szervezet képzési terve tartalmaz:

- elméleti ismereteket /I/,
- a hallgatók tapasztalatainak bővítését célzó gyakorlatokat (konkrét „üzemi” gyakorlati feladatok /II/),
- önálló projekt jellegű munka /III/
- kompetencia- és készségfejlesztést (pl. vezetési készség, kommunikációs gyakorlat, projektvezetés stb. /IV/)

3. A gyakorlati képzőhelynek ki kell dolgoznia a hallgató értékelésére vonatkozó értékelési kritériumokat.

4. A gyakorlati oktatást végző szervezet rendelkezzen vagy gondoskodjon annak megszervezéséről, hogy a gyakorlati munka oktatásához szükséges technológiai kritériumok (gépek, eszközök, berendezések, segédanyagok) rendelkezésre álljanak, továbbá gondoskodjon a hallgatók kompetencia- és készségfejlesztéséről.

5. A gyakorlati képzésben részt vevő szervezetnek önértékelés keretében adatokat kell szolgáltatnia a DKT felé a képzéssel és a képzésben részt vevő szakemberekkel kapcsolatban, akikkel szemben elvárás, hogy az adott szakhoz kapcsolódóan releváns végzettséggel, szakmai és elméleti ismeretekkel rendelkezzenek. Önéletrajz csatolása szükséges.

6. Az önértékelést követően a Duális Képzési Tanács folyamatos (képzőhelyenként kétévente) minőségi ellenőrzést végez a gyakorlati képzés megvalósulásáról szakbizottságok által. (DKT/A)

8.1.3. A Duális Képzési Tanács

A Duális Képzési Tanács kidolgozza az alap- és mesterképzési szak tantervének azon a képzési és kimeneti követelményekhez illeszkedő általános, képzési területre jellemző szakmai és minősítési, értékelési követelményeit, továbbá a gyakorlati képzésben részt vevő szervezettel, valamint a szervezet részéről a gyakorlati képzésben résztvevő szakemberrel szemben támasztott szakmai és minősítési követelményeket, amelyek teljesítése esetén a felsőoktatási intézmény az Nftv.-ben meghatározott képzési terület adott alapképzési szakán, illetve mesterképzési szakán folytatott képzését az Oktatási Hivatal által nyilvántartott duális képzési formában is indíthatja. A Tanács tagjainak névsora a Mellékletben található. (DKT/B)

Konkrétan:

1. Meghatározza azokat a területeket, amelyeken valóban van értelme duális képzéseket indítani.
2. Kidolgozza a duális képzések intézményi minősítési, értékelési követelményeit.
3. Kidolgozza a gyakorlati képzésben részt vevő szervezettel és szakemberrel szemben támasztott szakmai és minősítési követelményeket.
4. Engedélyezi a képzések indítását.
5. Minősíti a vállalati képzőhelyeket.

8.1.4. Duális képzés a gyakorlatban

A Szegedi Tudományegyetemen a Mérnöki Kar indított duális képzést. A gyakorlati megvalósításról Dr. Bíró István egyetemi docenssel készítettünk interjút. A kapott információkat az alábbiakban foglaljuk össze.

1. Hogyan történik a cégek kiválasztása?

A kar keresi fel a cégeket, és kezdeményezi, hogy legyen a partnere a duális képzésben. A megkeresés általában korábbi kapcsolatok alapján történik, de volt példa arra is, hogy egy cég kereste meg a kart azzal, hogy szeretne duális képzésben résztvevő hallgatót fogadni. Az egyetem és a cég között létrejön egy szerződés, mely tartalmazza, hogy hány hallgatót fogadnak. A kar eljuttatja a cég adatait a Duális Képzési Tanácshoz, ez a testület akkreditálja a képzéseket. Ez az akkreditációs folyamat egy kérdőív kitöltése, melyben felméri a céget (mióta létezik, hány főt foglalkoztat, mi a profilja stb.). Ha az akkreditációs folyamat sikeres, akkor a cég minősített munkaadó lesz.

Hogyan történik a felvételi?

Az egyetemek honlapján megtalálható, hogy mely szakok indulnak duális képzésben, és hogy mely vállalatok fogadnak hallgatókat. A felvételizőnek a feladata felvenni az általa kiválasztott céggel vagy cégekkel a kapcsolatot, és eljuttatni a cég által kért információkat, dokumentumokat (általában önéletrajz, motivációs levél és a korábbi tanulmányi-szakmai eredmények), mely alapján behívhatják elbeszélgetésre. A hallgató a személyes találkozást követően kerül kiválasztásra és köttetik meg a hallgatói szerződés a képzési időszak egészére, azaz 3,5 évre. A hallgató a hagyományos felvételi eljárásnak megfelelően adott év február 15-ig jelentkezik alapszakra vagy mesterképzésre. Amennyiben a felvételiző sikeresen felvételizett az általa kiválasztott szakra, és rendelkezik hallgatói szerződéssel, akkor a beiratkozás után a felsőoktatási intézmény átsorolja őt duális képzésben résztvevő hallgatóvá.

A hallgatói szerződés egy formanyomtatvány, melyet a Duális Képzési Tanács állít össze. A cég a feltételeket határozhatja meg (pl.: 4-es tanulmányi átlag minden félévben). A teljes képzési időre szól, azonban bármikor, következmények nélkül felbontható a hallgató és a munkáltató részéről is. A szerződés hosszabbítható.

Hogyan történik a duális képzés?

A duális képzés lényege, hogy amennyi időt a hallgató elméleti oktatáson tölt, annak a 80%-át el kell töltenie gyakorlati oktatáson is. A hallgató az alap- vagy mesterképzésben résztvevő hallgatókkal teljesíti az elméleti oktatást a szorgalmi időszakban⁴⁵, azonban a vizsgaidőszakot már a cégnél tölti. Csak a vizsga időpontjára (nem teljes napra) hagyhatja el a hallgató a munkahelyet. A tavaszi félévben ugyanígy folytatja a tanulmányait, azonban a nyár

⁴⁵ Mivel a nappali tagozatos képzés a karon hétfőtől csütörtökig zajlik, a hallgató péntekenként is a cégnél dolgozhat.

legnagyobb részét a cégnél tölti a hallgató gyakorlati oktatáson. A hallgató a teljes tanévben csak 4 hét szabadidővel (szabadsággal) rendelkezik.

A gyakorlati oktatásnak előre meghatározott menete van, melyről a cégnek tájékoztatnia kell a kart. Az első időszak a fizikai betanulás, majd egy mentort kap, aki segíti a munkáját. A következő szint a csapatmunka, ahol már nincs mentor, azonban csapatban, a kollégáival együtt dolgozva kell tanulnia. Az utolsó fázisban önálló feladatot kap – később ez lesz a szakdolgozati témája.

A cég és a kar folyamatosan kapcsolatban vannak. A félév végén a cég megkapja, hogy a hallgató hogyan teljesített, illetve a kar képviselője bármikor meglátogathatja a hallgatót a gyakorlat alatt. Erről nem kötelesek előre tájékoztatni sem a hallgatót, sem a munkáltatót. A Duális Képzési Tanács tagjai is bármikor meglátogathatják a hallgatót a cégnél.

8.1.5. A duális képzés előnyei, veszélyei és korlátai

Az, hogy a duális képzés számos előnnyel jár, vitathatatlan. Az erre vállalkozó cégek számára azonban jelentős szakmai és pénzügyi terhet jelent, ezért a képzés bevezetésének sikere, elterjedésének mértéke alapvetően attól függ, hogyan gondolkodnak ezekről a vállalkozások.

Dr. Bíró István szerint a cégek a következő előnyökkel és veszélyekkel számolhatnak. A duális képzés két szempontból előnyös a cégek számára. A hallgatót ők választják ki, tehát azt választhatják, aki számukra a legalkalmasabb, a legmegfelelőbb tudással rendelkezik. Természetesen megtehetik, hogy ha senkit nem találnak alkalmasnak a jelentkezők közül, akkor az adott évben nem vesznek fel senkit. Emellett a képzési idő alatt a cég a számára megfelelő módon „formálja” a hallgatót, és a végzést követően egy számukra megfelelő szakmai tapasztalattal rendelkező munkavállaló érkezik/marad a cégnél. Veszélyt jelent azonban az, hogy a hallgató a képzés közben meggondolhatja magát, és visszamehet „normál” hallgatónak. A cég ebben az esetben elveszíti a rá fordított pénzt és energiát. Az is előfordulhat, hogy a hallgató elvégzi a duális képzést, de nem akar a cégnél maradni. Ez esetben saját pénzen a konkurenciának tanítottak ki egy addigra már komoly szakmai tapasztalattal rendelkező munkavállalót.

Nagy Miklós, a Szegána Kft. ügyvezető igazgatója szerint az újfajta képzési forma a cégektől kíván a legtöbbet, hiszen évekig alkalmaznak, tanítanak és fizetnek egy diákot, akit

semmi nem kötelez, hogy végzés után ott is helyezkedjen el. A duális képzésben való részvétel olyan hosszú távú befektetés a cégek részéről, amivel kapcsolatban csak remélni lehet, hogy megtérül. Ez a kockázat azonban eltöri az előny mellett, miszerint a korábbi elméleti szakember helyett kész dolgozót kap, amikor diákja levizsgázik. Eddig nagyjából 2-3 év volt, mire teljes értékű munkaező vált egy friss diplomásból. Ez most a képzési ideje alatt el is telik. Ráadásul így nemcsak a nem feltétlenül korszerűen felszerelt tanműhelyben ismerkedhet a szakmával, hanem a legmodernebb technológiát látja.⁴⁶

Belina Károly, a GAMFK dékánja szerint a cég szempontjából előny, hogy a duális képzéssel biztosítja a profiljához szabott szakmai utánpótlást. Ugyanakkor hangsúlyozta, hogy tapasztalatai szerint az 50 munkavállalónál kevesebbet foglalkoztató cégek nem bírják el azokat a többletfeladatokat, amelyek a duális képzéssel járnak.⁴⁷

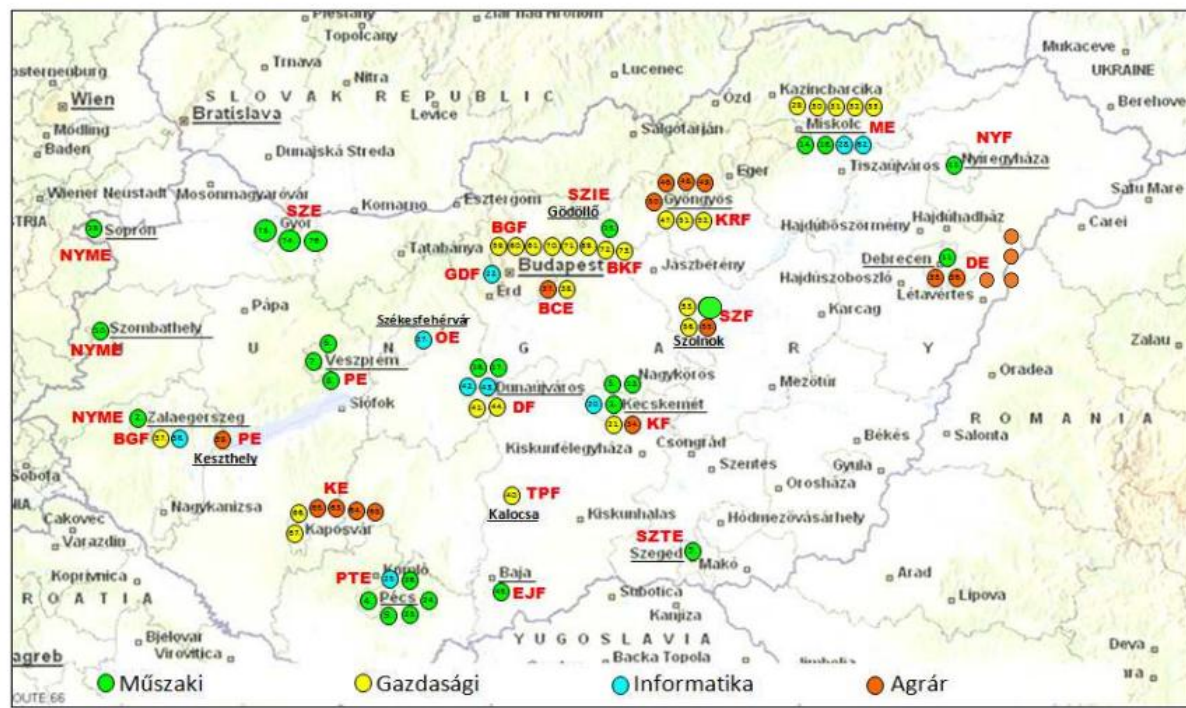
Óvatosságra int az is, hogy mint Dr. Bíró István elmondta, az SZTE Mérnöki Karán a tervezett 14 helyett végül csak 7 hallgató kezdte meg tanulmányait ebben a rendszerben. Ennek személyi és földrajzi okai voltak. Volt olyan cég, amelyhez nem jelentkezett megfelelő tudással rendelkező hallgató, illetve a Szegedtől távolabb lévő, szolnoki illetve dunaharaszti telephelyű cégekhez nem jelentkezett hallgató. Ennek ellenére a kar komoly perspektívát lát a képzésben. A következő évtől újabb három szakon – élelmiszer-mérnök, mechatronikai mérnök, műszaki menedzser – is szeretné elindítani a duális képzést a kar. A gépészmérnök duális képzésbe pedig további cégeket szeretnének bevonni. A jövőben tervezik a Duális Képzési Iroda létrehozását, ahol egy helyen foglalkoznának a képzéssel kapcsolatos feladatokkal.

8.1.6. Duális képzés a Dél-alföldi régióban

A régióban jelenleg csak a Szegedi Tudományegyetem Mérnöki Kara folytat duális képzést gépészmérnök alapszakon. A következő évtől újabb három szakon – élelmiszer-mérnök, mechatronikai mérnök, műszaki menedzser – is szeretné elindítani a duális képzést a kar. A gépészmérnök duális képzésbe pedig további cégeket szeretnének bevonni. A jövőben tervezik a Duális Képzési Iroda létrehozását, ahol egy helyen foglalkoznának a képzéssel kapcsolatos feladatokkal.

⁴⁶ http://www.delmagyar.hu/szeged_hirek/gyakorlati_tudast_is_szereznek_az_egyetemistak/2448432/

⁴⁷ <http://www.u-szeged.hu/sztehirek/2014-december/dualis-kepzes-indit>



29. ábra
(www.bokik.hu/hu/letoltes/37655/ee1d1)

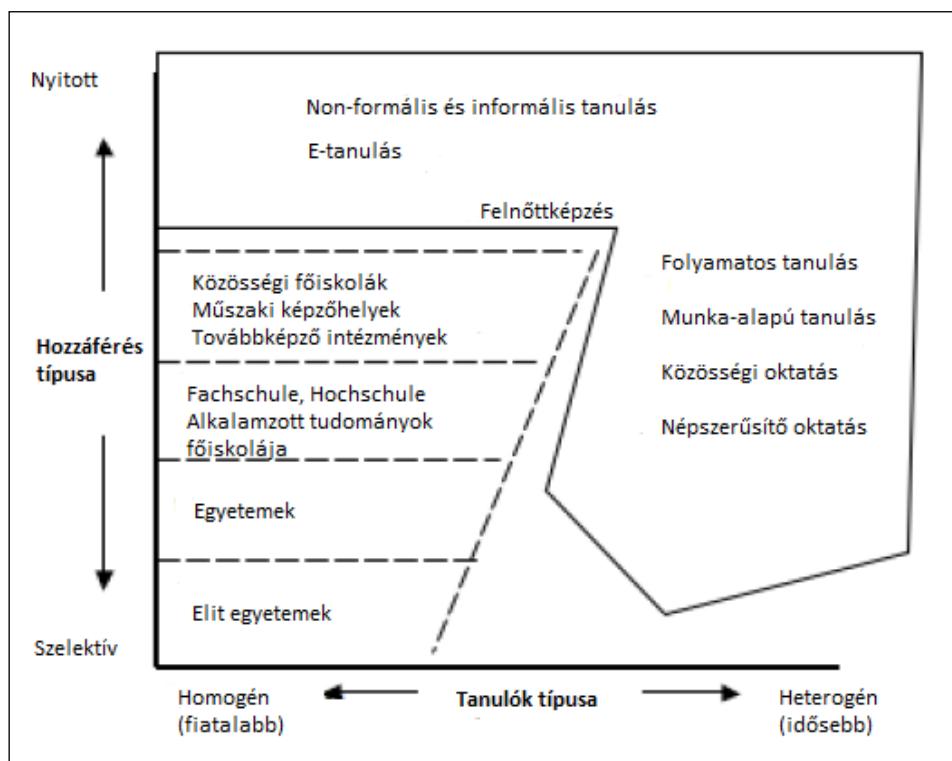
A MK duális képzésre szerződött partnerei:

- Alukonstrukt Kft.
- Axiál Javító Kereskedelmi és Szolgáltató Kft.
- Contitech Fluid Automotive Hungária Kft.
- Contitech Rubber Industrial Kft.
- Derula Kft.
- Energotest Diagnosztikai és Automatizálási Kft.
- GLB Alkatrészgyártó és Szerelőipari Vállalkozási Kft.
- Linamar Hungary Zrt.
- Moltech Anyagmozgatás és Hajtástechnikai Kft.
- Szegána Kft.
- Szegedi Vas és Fémipari Szövetkezet
- Tornádó International Kft.
- Transcommers Kft.

8.2. Felsőoktatás és felnőttképzés

8.2.1. A felsőoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásban

Az Európai Unió a Lisszaboni Stratégiában azt a célt tűzte ki, hogy a felnőtt lakosság 12,5%-a vegyen részt az élethosszig tartó tanulásban, az Európa 2020 tervben pedig ezt az arányt 15%-ra emelte.⁴⁸ Ebben a felsőoktatási intézményeknek, ezen belül a közösségi főiskoláknak még inkább jelentős szerepük van (lásd a következő ábra), ahogyan azt a felsőoktatással foglalkozó stratégiai dokumentumok kivétel nélkül hangsúlyozzák. Nem véletlen, hogy az intézmények értékelésére szolgáló indikátorok között az érett (*mature*) hallgatók (30 éves vagy annál idősebbek) aránya rendre megjelenik, így például a nemzeti felsőoktatási rendszerek teljesítményének értékeléséhez az Európai Bizottság által kidolgozott szempontrendszerben, vagy az U-map és e3m projektekben is.



30. ábra A felsőoktatás helye az élethosszig tartó tanulásban
(SLOWEY – SCHUETZE 2012 alapján saját szerkesztés)

⁴⁸ Az Eurostat jelentése (EUROSTAT 2013) szerint a 2003-2005 közötti növekedés után az élethosszig tartó tanulásban résztvevő felnőttek aránya 9%-ra esett vissza 2012-ben, vagyis nem sikerült előre lépni a 2020-ra tervezett 15%-os cél felé annak ellenére, hogy az EU Élethosszig tartó tanulás programja (The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all) közel 7 milliárd Euró költséggel 2007-2013 között zajlott. Magyarországon ez az arány kevesebb, mint 4%, és ezzel a sereghajtók között vagyunk. (MAGYAR PARLAMENT (2013): *A felnőttképzésről. Képviselői Információs Szolgálat, Budapest.*) Igaz, felsőoktatásunk viszonylag jól teljesít, hiszen Magyarországon a 30 évnél idősebbek aránya a diplomát szerzők körében 25% feletti, miközben az EU 27 országának átlaga nem éri el a 20%-ot (EUROSTAT 2012). A Szegedi Tudományegyetemen a 30 évnél idősebb felsőfokú végzettséget szerzők aránya 29%, a 40 év felettieké viszont csak 11% (SZTE 2013-as statisztikák alapján saját számítás).

Az Európai Egyetemek Szövetsége 2008-ban kartát fogadott el az élethosszig tartó tanulásról (EUA 2008). Ebben az egyetemek a következőkre kötelezik magukat:

- Az intézményi stratégiába foglalják az oktatási programjaikhoz való hozzáférésre és az élethosszig tartó tanulás elősegítésére irányuló koncepciókat.
- Biztosítják a tanulás lehetőségét a hallgatók különféle csoportjai számára.
- A képzési programjaikat úgy alakítják, hogy azok egyre bővülő hozzáférést tegyenek lehetővé, és ösztönözzék a felnőtt hallgatók visszatérését az egyetemi oktatásba.
- Megfelelő segítséget és tanácsadást biztosítanak.
- Elismerik az előzetesen megszerzett tudást.
- Az élethosszig tartó tanulást integrálják a minőségkultúrába.
- Erősítik a kapcsolatot az oktatás, a kutatás és az innováció között az élethosszig tartó tanulás szempontjainak figyelembe vételével.
- Olyan szervezeti változtatásokat hajtanak végre, amelyek rugalmas és kreatív tanulási környezetet biztosítanak minden hallgatónak.
- Együttműködéseket kezdeményeznek helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi szinten vonzó és releváns képzési programok biztosítása érdekében.
- Modellként szolgálnak a felnőttképzési szervezetek számára.

A Chartában foglaltak elősegítése érdekében az EUA 2010-ben elindította a SIRUS projektet (*Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*), melyben 18 ország 29 egyeteme vesz részt. A projekt keretein belül értékelték, hogy mennyiben teljesülnek az intézményekben a 2008-as kartában vállaltak, a résztvevők megosztották egymással tapasztalataikat és jó gyakorlataikat, és segítséget kaptak olyan intézményi stratégia kialakításához, amely az élethosszig tartó tanulást helyezi a középpontba.

A projekt egyik fontos eredménye, hogy a résztvevők tapasztalatai alapján meghatározta a felsőoktatás LLL-központú működésének feltételeit nemzeti, helyi és intézményi szinten. Ezek a következők (EUA 2011).

Nemzeti szinten:

- jogi háttér és politikai támogatás
- az inkluzív oktatásra irányuló nemzeti szakpolitika
- elégséges finanszírozás
- hallgatóközpontú oktatás és az előzetes tudás elismerése
- intézményi autonómia

Helyi szinten:

- regionális képzési szükségletek feltérképezése
- érintettek együttműködése
- egyetemi – nem-egyetemi partnerség

Intézményi szinten:

- a vezetés elkötelezettsége
- a munkatársak elkötelezettsége – az oktatók-kutatók megváltozott szerepe és csapatmunka
- stratégia

Ahhoz, hogy az egyetemek vonzóbbak legyenek a felnőttek számára⁴⁹, hogy ki tudják elégíteni a felnőttek speciális szükségleteit *a képzési kínálatban* (rövidebb ciklusú képzések, szakmai továbbképzések arányának növelése, gyakorlatias alap- és mesterképzések); *az oktatásszervezésben* (a felnőttek élet- és munkarendjéhez igazodó képzés és ügyintézés) és *az oktatás módszertanában* (a felnőttek tanulási jellemzőihez igazodó pedagógiai módszerek, a „tanulási élmény” szemlélet, az előzetes tudás elismerése, a munkakörhöz kapcsolódó projektmunka, az IKT eszközökön alapuló oktatás, pl. nyitott egyetem, MOOC⁵⁰); valamint, hogy *a munkaerőpiacon használható, a munkáltatók által elvárt ismereteket kapjanak a foglalkoztathatóságuk érdekében*, az egyetemeknek tudatos fejlesztési programokat kell

49 Elméleti megfontolásokban, gyakorlati útmutatásokban és intézményi példákban is rendkívül gazdag tanulmánykötet az érett hallgatók megfelelő kiszolgálásáról az egyetemeken: KILGORE, D. – RICE, P. J. (2003): *Meeting the Special Needs of Adult Students*. Jossey-Bass, San Francisco. Lásd még: SMIDT, H. – SURSOCK, A. (2011): *Engaging in Lifelong Learning*. EUA, Brüsszel.

A hazai szakirodalomból: ENGLER Á. (2013): *Felnőttek a felsőoktatás világában*. In: *Felnőttképzési Szemle* 7/1. 35-45 p.

50 A MOOC térnyeréséről (massive open online courses) lásd például: *The Maturing of the MOOC*. Department for Business Innovation and Skills, London. (2013)

indítaniuk. Ezek egyike lehet közösségi felsőoktatási képzési központok létrehozása a fentiek szellemében.

8.2.2. A magyar felsőoktatás és az élethosszig tartó tanulás

Annak ellenére, hogy Magyarországon magas az felnőtthallgatók aránya a felsőoktatásban, hazánkban az oktatás és az intézmények működése jelenleg nem tekinthető felnőtthallgató-barátnak. A tradicionális magyar egyetemeken a következők akadályozzák, hogy az felnőtthallgatók speciális igényeit a jelenleginél jobban szolgálják ki.

1. A magyar állami egyetemek évek óta több milliárdos forráskivonást szenvednek el, így az alapvető feladataik (oktatás, kutatás) megfelelő színvonalú ellátása is komoly anyagi nehézségekbe ütközik. Ilyen körülmények között aligha jut pénz az olyan harmadik, negyedik, stb. missziókra, mint a speciális igényű hallgatók kiszolgálása, a régiófejlesztésben való aktív szerepvállalás, a helyi közösséghez való kapcsolódás.
2. Részben a fentiekkel összefüggésben a tradicionális magyar egyetemeken hiányoznak azok a funkciók, valamint a funkciók ellátásához szükséges emberi és egyéb erőforrások, amelyek kiemelten kezelnék a nem hagyományos képzéseket és hallgatói csoportokat. (Legfeljebb a tanulmányi osztályokon van egy vagy két személy, aki a levelező tagozatos hallgatók ügyeit intézi.) Ez a feladat az egyetemi szervezetben máshol nem jelenik meg, sem vezetői, sem végrehajtói, sem szervezeti egység szinten. Valójában még addig sem jutottunk el, hogy e funkciók jelentőségét és hiányát felismernénk. A KFKK szervezeti modelljére vonatkozó javaslatunkban erre a kérdésre ki fogunk térni.
3. A magyar felsőoktatásban az oktatók túlságosan le vannak terhelve ahhoz, hogy egyénre szabott, felnőtthallgató-barát képzési programokat, módszereket alkalmazzanak. Az oktatók a törvény által előírt maximális óraszámnál jóval többet tanítanak, az alsóbb oktatói szinteken (tanársegéd, adjunktus, főiskolai docens) 16-20 óra is lehet a heti tantermi óraterhelés, ráadásul egy-egy oktató két félév alatt akár tízféle tárgyat is oktat. A hallgatói létszám sok helyen rendkívül magas, az oktatók egyszerre több száz hallgatóval foglalkoznak. A kiváló oktatói teljesítményt a legtöbb intézményben sem erkölcsileg, sem anyagilag nem ismerik el, az oktatói karrierhez a kutatáson, a tudományos teljesítményen keresztül vezet az út. Ilyen körülmények

között aligha realitás az az egyénre szabott, sajátos bánásmód, amelyben a felnőtthallgató-barát egyetemeken részesítik az oktatók az felnőtt hallgatókat.

4. Az felnőtthallgatók egy része még az alapvető oktatási szolgáltatást sem veszi igénybe, azaz órára nem jár, a tanítási-tanulási folyamatban nem vállal aktív szerepet, így eleve lehetetlenné tesz minden, hagyományostól eltérő módszert, eljárást (pl. projektmunka). Egy részüket kizárólag a magasabb iskolai végzettség megszerzése és az azzal járó előnyök motiválják, más részük munkahelyi vagy magánéleti elfoglaltságai miatt nem tud aktívabb szerepet vállalni, így igényük önmagukkal és az intézménnyel szemben is kizárólag a papír megszerzése, a lehető legkisebb erőfeszítéssel. Ezek a hallgatók nem partnerek semmilyen, a hallgató és az intézmény/oktató interakcióján, együttműködésén alapuló képzési forma megvalósításában.
5. A civil szféra – szakszervezetek, nonprofit, szakmai szervezetek – Magyarországon gyengébb, mint a komolyabb civil tradíciókkal rendelkező országokban, a munkáltatók egy része nem ismerte fel a munkavállalók fejlesztésének jelentőségét, így a felsőoktatási intézményeknek nem könnyű partnereket találniuk mindahhoz, ami az felnőtthallgató-barát működéshez szükséges.
6. A legtöbb oktató számára ismeretlenek azok az oktatási módszerek, jó gyakorlatok, amelyeket az felnőtthallgatók esetében lehetne/kellene alkalmazni. A felsőoktatásban oktatók szakmai (értsd: oktatásszakmai, azaz pedagógiai, andragógiai, pszichológiai, módszertani) továbbképzése nem megoldott. Kizárólag az egyes oktatók felkészültségén, tehetségén, szemléletén múlik, hogy képessé válnak-e azoknak az oktatási módszereknek az alkalmazására, melyeket az arra alkalmas és nyitott felnőtthallgatók igényelnének.

Célszerűnek tartjuk a KFKK-kat oly módon létrehozni és működtetni, hogy azok megoldást jelentsenek a fenti problémákra. Ehhez az alábbi jellemzőket kellene biztosítani.

8.2.3. Az felnőtthallgató-barát egyetem jellemzői

Az UNESCO 2001-es állásfoglalása az egész életen át tartó tanulást biztosító felsőoktatási intézmények jellemzői között említi a következő területek, folyamatok meglétét:

- a tanulás és tanítás folyamata (önirányított tanulás támogatása, hatékony módszerek alkalmazása az oktatásban),
- hallgatóközpontú adminisztráció és szolgáltatások,
- tanulótámogató rendszerek (önálló tanulási tevékenység támogatása),
- a munkáltatók és a felsőoktatási intézmények szorosabb kapcsolata (OFI 2011:65).

Shuetze és Slowey egyebek között a következő intézményi jellemzőket azonosította az felnőtthallgató-barát működés feltételeként:

- rendszer és koordináció: különböző programok összehangolása, hallgatói választás segítése;
- belépés: nyitott vagy rugalmas, előzetes tudás beszámítása, munka- vagy élettapasztalatok felhasználása;
- tanulás: speciális igények figyelembe vétele, folyamatos tanulás biztosítása, rövidebb kurzusok, képzés kiszélesítése;
- támogatás: anyagi támogatás, gyermekfelügyelet, családbarát időbeosztás (SHUETZE – SLOWEY 2002).

Az felnőtthallgató-barát egyetem⁵¹ jellemzőinek feltérképezését benchmarking módszerrel végezte el az Egyesült Államokban a Council for Adult and Experiential Learning és az American Productivity & Quality Center. A jellemzőket 8 pontban foglalták össze (CAEL 2000).

a) Elérés

Az felnőtthallgató-barát egyetem oly módon törekszik elérni a felnőtteket, hogy átvágja a térben, időben és módszereiben kötött hagyományos egyetemi oktatás kereteit. Ami a térbeli és időbeli korlátokat illeti, az felnőtthallgató-barát egyetem nem arra vár, hogy az felnőtthallgatók az egyetemi kampuszra jöjjenek, hanem kitelepíti a toborzást, a képzéseit és a szolgáltatásait (tanulmányi osztály, egyetemi könyvesbolt stb.) oda, ahol az felnőtthallgatók élnek és dolgoznak. Az órákat és a szolgáltatóegységek nyitva tartását az felnőtthallgatók

⁵¹Elméleti megfontolásokban, gyakorlati útmutatásokban és intézményi példákban is rendkívül gazdag tanulmánykötet az éretthallgatók megfelelő kiszolgálásáról az egyetemeken Kilgore, Rice (2003) munkája.

időbeosztásához igazítja, igény esetén gyermekfelügyeletet biztosít. A korlátok természetesen a korszerű információ-technológiai (IT) eszközökkel is lebonthatók – lásd később. Ami a módszertani korlátokat illeti, az felnőtthallgatók képzése alapvetően más megközelítést igényel, mint a hagyományos korosztályoké. Az oktatóknak inkább facilitátori szerepet kell betölteniük, akik segítenek az felnőtthallgatóknak abban, hogy a tudás létrehozásának folyamatában inkább „alkotótársak”, mint hallgatók legyenek, akik segítenek a helyes döntések meghozatalában és a tanulással szembeni gátlások leküzdésében.

b) Életút és karrierút tervezés

Az felnőtthallgató-barát egyetem a toborzástól kezdve figyelembe veszi az felnőtthallgatók élet- és karriercéljait, és segíti őket ezek elérésében. Ebbe akár az is beletartozik, hogy jelentkezéskor másik intézménybe irányítják őket, ha az ottani képzés jobban megfelel az felnőtthallgatók céljainak. Az intézménybe történő belépéskor az intézmény segít azonosítani az felnőtthallgató pillanatnyi tudásszintjét (az előzetes tudás beszámításának kérdését lásd később), majd meghatározni, hogy az felnőtthallgátónak milyen további tudást kell megszereznie a céljai eléréséhez. Végül közösen megtervezik, hogyan tudja az felnőtthallgató a leghatékonyabban megszerezni ezt a tudást. A képzés során az intézmény folyamatos párbeszédet folytat az felnőtthallgatókkal a céljaikról és az előrehaladásukról.

c) Finanszírozás

Az felnőtthallgató-barát egyetem figyelembe veszi, hogy a képzésük finanszírozása gyakran a felnőtteknek is komoly nehézséget jelent, ezért minden lehetséges eszközzel segíti őket a képzésük finanszírozásában. Tájékoztatja őket a különböző finanszírozási konstrukciókról, az igénybe vehető támogatásokról. Az ösztöndíjakat a részidős hallgatók számára is hozzáférhetővé teszi. Segíti a hallgatókat abban, hogy külső forrásokat vonjanak be saját képzésük finanszírozásába. Együttműködik olyan szervezetekkel (vállalkozások, érdekvédő és más nonprofit szervezetek), amelyek révén anyagi támogatást nyújthat az felnőtthallgatóknak.

d) Értékelés

Az felnőtthallgató-barát egyetem azoknak a kompetenciáknak a megszerzésére helyezi a hangsúlyt a képzéseiben, amelyekre a hallgátónak szüksége van ahhoz, hogy jó munkaerővé és a társadalom teljes értékű tagjává váljon. Ennek megfelelően pontosan tisztában van azzal,

hogy melyek az elvárt kimeneti követelmények. E követelmények meghatározásakor a lehető legtöbb érintett (stakeholder) – munkáltatók, közösség stb. – elvárásait figyelembe veszi. Az felnőtthallgató-barát egyetem azonban nemcsak a tanórán szerzett tudást méri, hanem az élet- és munkatapasztalatból származó kompetenciákat is (melynek fontos eleme az előzetes tudás felmérése és figyelembe vétele). Olyan értékelési rendszereket alkalmaz, amelyek képesek ezen kompetenciák mérésére. Az értékelést a képzés részeként valósítja meg, oly módon, hogy az építse a hallgatók önbizalmát.

e) Oktatási-tanulási folyamat

Az felnőtthallgató-barát egyetem oktatói az oktatás különféle módszereit alkalmazzák (probléma-alapú és tapasztalati módszerek) annak érdekében, hogy a kurrikulum részévé tegyék a hasznos tudás és képességek elsajátítását és egyensúlyt teremtsenek az elmélet és a gyakorlat között. Az felnőtthallgatók egyéni képzési és karriercéljaihoz igazítják az alkalmazott oktatási módszereket, és választási lehetőséget biztosítanak a hallgatóknak a különböző oktatási-tanulási módozatok között. Tudatában vannak annak, hogy a tapasztalat jobb tanító, mint az oktató. Törekednek a lehető legnagyobb fokú interaktivitásra az oktatási folyamatban. Olyan problémák megoldását építik be a tananyagba, melyekkel a hallgatók szembesülnek munkájuk során. Az oktatás és a tananyagok nyelvezetét a hallgatók munkahelyeinek nyelvezetéhez igazítják. Az intézmény ösztönzi az oktatóit a speciális andragógiai módszerek elsajátítására.

f) Támogatás

A felnőtthallgató-barát egyetem oktatói, dolgozói és hallgatói segítik az felnőtthallgatókat, amíg sikeres, önálló tanulókká válnak. Az intézmény előkészítő kurzusokat szervez a továbbtanulni szándékozó felnőtteknek, melynek keretében még teljesítménykényszer nélkül fejleszthetik kompetenciáikat. Az oktatók odafigyelnek az felnőtthallgatókra, személyes és IT-alapú tanácsadást, támogatást, segítséget biztosítanak (coaching). Az intézmény elősegíti a hallgatói közösségek létrejöttét annak érdekében, hogy az felnőtthallgatók segítséget kapjanak társaiktól. Az intézmény minden felnőttgolyójának segít beilleszkedni a hallgatók közösségébe, támogatja a hallgatói mentorprogramokat. Erre különösen az olyan nagy hallgatói létszámmal dolgozó egyetemeken van szükség, ahol az intenzív, személyes oktatói támogatás lehetősége korlátozott.

g) Technológia

Az felnőtthallgató-barát egyetem az IT biztosította korszerű lehetőségeket (bárhol, bármikor hozzáférhető információk, dokumentumok, tananyagok, távoktatás, online ügyintézés, kommunikáció) felhasználja a hallgatók tájékoztatására, a tanulási folyamat elősegítésére, a hallgatói közösségek építésére, a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások kényelmes igénybe vételének biztosítására. A képzések tartalmának és módszertanának kialakításánál figyelembe veszi azt a fejlett IT-környezetet, amelyben az felnőtthallgatók egy része dolgozik. Ugyanakkor figyelembe veszi azt is, hogy az IT-eszközökhöz való hozzáférés és a digitális kompetenciák terén jelentős különbségek lehetnek az felnőtthallgatók között az eltérő jövedelmi viszonyok, előzetes képzettség, életkörülmények stb. miatt.

h) Stratégiai partnerség

Az felnőtthallgató-barát egyetem stratégiai partnerségre lép a munkáltatókkal és az érdekvédelmi szervezetekkel annak érdekében, hogy közösen elősegítsék az élethosszig tartó tanulást. Felhívja a munkáltatók figyelmét a munkavállalók továbbtanulási lehetőségeire, tanfolyamot szervez a vállalati (pl. HR) vezetőknek annak érdekében, hogy érdemi tanácsokat és segítséget tudjanak nyújtani a dolgozóknak a továbbtanuláshoz. Kihelyezett toborzást és képzéseket folytat, a munkáltatóknak aktív szerepet biztosít a képzési követelmények, az elsajátítandó kompetenciák meghatározásában, és ezek relevanciáját a munkáltatók rendszeres megkérdezésével folyamatosan ellenőrzi. Az felnőtthallgató képzési és karriercéljait a munkáltatója megkérdezésével határozzák meg. Az oktatás rendjének kialakításakor az intézmény figyelembe veszi a munkahely szempontjait is. A kreditálható munkahelyi képzéseket előzetesen megszerzett tudásként elismeri.

Mint látható, a felnőtthallgató-barát egyetemnek számos olyan jellemzője van, amely a KFKK-k létrehozásával biztosítható.

IRODALOM

CAEL (2000): *Serving adult learners in higher education*. Council for Adult and Experiential Learning, Chicago.

DKT/a: *A duális felsőfokú képzés alapelvei*

http://www.kormany.hu/download/a/68/50000/dualis_felsofoku_kepzes_alapelvei_a_DKT_meghatározásban.pdf

DKT/b: *A DKT küldetésnyilatkozata*

<http://www.dualisdiploma.hu/documents/dualis-kepzesi-tanacs-kuldetesnyilatkozata.pdf>

ENGLER Á. (2013): *Felnőttek a felsőoktatás világában* In: Felnőttképzési Szemle 7/1. 35-45 p.

EUA (2008): *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. EUA, Brüsszel.

EUA (2011): *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. EUA, Brüsszel.

EUROSTAT (2013): *Smarter, greener, more inclusive?* EU, Luxemburg.

FARKAS É. (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*.

typiArt Kiadó, Pécs.

Fokozatváltás a felsőoktatásban

<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncept%C3%B3.pdf>

KECZER, G. (2015): *Szervezetfejlesztési modell és pilot projekt az egyetemek szerepének erősítésére a felnőttek képzésében és foglalkoztathatóságában*. (Kézirat)

KILGORE, D. – RICE, P. J. (2003): *Meeting the Special Needs of Adult Students*. Jossey-Bass, San Francisco.

LEHMAN, G. (2011): *Planning to Succeed: Meeting the Needs of Adult Students Today*. In: *Peer Review* 2011 winter Vol. 13, No. 1.

NFTV: *2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról*

OFI (2011): *Kutatási jelentés – Európai Unió forrásból megvalósuló projekthez kapcsolódóan Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés*.

http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/femip_andragogia_v.pdf

SCHUETZE, H. G. – SLOWEY, M. (2002): *Participation and Exclusion*. In: *Higher Education* Vol. 44, No. 3-4. 309-327 p.

SLOWEY, M. – SCHUETZE, H. G. (2012): *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. Routledge, New York.

SMIDT, H. – SURSOCK, A. (2011): *Engaging in Lifelong Learning*. EUA, Brüsszel.

TAYLOR, R. (2001): *Lifelong learning in higher education in Western Europe: myth or reality?* In: Adult education and development, Vol. 56, 127-146 p.

MELLÉKLET

A Szegedi Tudományegyetem felsőoktatási szakképzései a 2015/2016-os tanévben

Állam- és Jogtudományi Kar:

- jogi felsőoktatási szakképzés

Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar:

- szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés, szociális munka szakirány

Gazdaságtudományi Kar:

- gazdálkodás és menedzsment felsőoktatási szakképzés, kis- és középvállalkozási szakirány
- kereskedelem és marketing felsőoktatási szakképzés, marketingkommunikáció szakirány
- pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés, pénzügyi szakirány
- pénzügy és számvitel felsőoktatási szakképzés, vállalkozási szakirány

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar:

- gazdaságinformatikus felsőoktatási szakképzés
- kommunikáció és média felsőoktatási szakképzés, kommunikátor szakirány
- kommunikáció és média felsőoktatási szakképzés, moderátor szakirány
- környezetgazdálkodási agrármérnöki felsőoktatási szakképzés, hulladékgazdálkodási szakirány
- mérnökinformatikus felsőoktatási szakképzés, hálózati informatikus szakirány
- mérnökinformatikus felsőoktatási szakképzés, rendszergazda szakirány
- programtervező mérnökinformatikus felsőoktatási szakképzés, fejlesztő szakirány
- programtervező informatikus felsőoktatási szakképzés, multimédia szakirány
- szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés, ifjúságsegítő szakirány
- televíziós műsorkészítő felsőoktatási szakképzés

Mérnöki Kar:

- élelmiszer-mérnöki felsőoktatási szakképzés
- gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki felsőoktatási szakképzés

- mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnöki felsőoktatási szakképzés, élelmiszer-gépészeti szakirány

Mezőgazdasági Kar:

- állattenyésztő mérnök felsőoktatási szakképzés, baromfitenyésztő szakirány
- állattenyésztő mérnök felsőoktatási szakképzés, ménesgazda szakirány
- állattenyésztő mérnök felsőoktatási szakképzés, sertéstenyésztő szakirány
- állattenyésztő mérnök felsőoktatási szakképzés, szarvasmarha-tenyésztő szakirány
- kertészmérnök felsőoktatási szakképzés
- környezetgazdálkodási agrármérnöki felsőoktatási szakképzés, környezetgazdálkodási szakirány
- mezőgazdasági mérnöki felsőoktatási szakképzés

Név	DKT pozíció	Munkahely / beosztás
Dr.Rudnay János	Elnök	Nemzetközi Vállalatok Magyarországi Társaságának elnöke
Dr. Knáb Erzsébet	Tag	Audi Hungaria Motor Kft. Személyügyekért Felelős Ügyvezető Igazgatója
Dr. Mezőszentgyörgyi Dávid	Tag	Nemzeti Agrárszaktanácsadási, Képzési és Vidékfejlesztési Intézet főigazgatója
Dr. Szekeres Tamás	Tag	Széchenyi István Egyetem Professzor Emeritusa
Dr.Ailer Piroska Gyöngyi	Tag	Kecseméti Főiskola rektora
Dr.Bachmann Bálint	Tag	Pécsi Tudományegyetem Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Kar dékánja
Dr.Odrobina László	Tag	Nemzetgazdasági Minisztérium Szakképzésért és Felnőttképzésért Felelős helyettes államtitkára
Koleszár Katalin	Tag	Nemzetgazdasági Minisztérium főosztályvezető-helyettese
Sándorné Dr. Kriszt Éva	Tag	Budapesti Gazdasági Főiskola rektora
Schőberl Márton	Tag	Külügyi és Külgazdasági Intézet Intézményi főigazgatója
Szemereyné Pataki Klaudia	Tag	Kecskemét Megyei Jogú Város polgármestere
Therneszt Artúr	Tag	MOL Magyarország tanácsadója
Zászlós Tibor	Tag	Nemzeti Agrárgazdasági Kamara mezőgazdaságért felelős országos alelnöke

31. ábra A Duális Képzési Tanács tagjai 2014.12.01-2017.11.30

(Forrás: [http://www.kormany.hu/download/5/1d/50000/Du%C3%A1lis%20K%C3%A9pz%C3%A9si%20Tan%C3%A1cs%20\(DKT\)%20eln%C3%B6ke%20%C3%A9s%20tagjainak%20%C3%A9vsora.pdf](http://www.kormany.hu/download/5/1d/50000/Du%C3%A1lis%20K%C3%A9pz%C3%A9si%20Tan%C3%A1cs%20(DKT)%20eln%C3%B6ke%20%C3%A9s%20tagjainak%20%C3%A9vsora.pdf))

A 2015. szeptembertől duálist képzést meghirdető intézmények

- Budapesti Corvinus Egyetem Élelmiszertudományi Kar – élelmiszer-mérnöki szakon
- Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Kar – számvitel szakon
- Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Kar (Zalaegerszeg) – gazdaságinformatikus szakon, pénzügy és számvitel szakon
- Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar – kereskedelem és marketing szakon, nemzetközi gazdálkodás szakon (magyar nyelven)
- Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelem, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar – turizmus-vendéglátás (magyar nyelven) szakon

- Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola Heller Farkas Turisztikai és Gazdasági Kar – emberi erőforrások szakon, gazdálkodási és menedzsment (angol nyelven) szakon, gazdálkodás és menedzsment (magyar nyelven) szakon, kereskedelem és marketing (angol nyelven – Budapest) szakon, kereskedelem és marketing (magyar nyelven – Budapest) szakon, pénzügy és számvitel szakon, turizmus-vendéglátás (angol nyelven – Budapest) szakon, turizmus-vendéglátás (magyar nyelven – Budapest) szakon
- Debreceni Egyetem Mezőgazdasági-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar – állattenyésztő mérnöki szakon, élelmiszermérnöki szakon, kertészmérnöki szakon, környezetgazdálkodási agrármérnök szakon, mezőgazdasági mérnök szakon, növénytermesztő mérnök szakon
- Debreceni Egyetem Műszaki Kar – gépészmérnök szakon
- Dunaújvárosi Főiskola – anyagmérnök szakon, gazdálkodás és menedzsment szakon, gazdaságinformatikus szakon, gépészmérnök szakon, mérnökinformatikus szakon, műszaki menedzser szakon
- Eötvös József Főiskola Műszaki és Közgazdaságtudományi Kar – építőmérnök szakon
- Gábor Dénes Főiskola – mérnökinformatikus szakon
- Kaposvári Egyetem Agrár- és Környezettudományi Kar – állattenyésztő mérnök szakon, mezőgazdasági mérnök szakon, természetvédelmi mérnök szakon
- Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar – gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök szakon, kereskedelem és marketing szakon, pénzügy és számvitel szakon
- Kecskeméti Főiskola Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskolai Kar – anyagmérnök szakon, gépészmérnök szakon, járműmérnök szakon, mérnökinformatikus szakon, műszaki menedzser szakon
- Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskolai Kar – kertészmérnök szakon
- Károly Róbert Főiskola – gazdálkodás és menedzsment szakon, gazdasági és vidékfejlesztési szakon, kertészmérnöki szakon, mezőgazdasági mérnök szakon, pénzügy és számvitel szakon, szőlész-borász szakon
- Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Kar – logisztikai mérnök szakon, mérnökinformatikus szakon, programtervező informatikus szakon

- Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar – gazdálkodás és menedzsment szakon, kereskedelem és marketing szakon, nemzetközi gazdálkodás szakon, pénzügy és számvitel szakon, turizmus-vendéglátás szakon
- Miskolci Egyetem Műszaki Anyagtudományi Kar – anyagmérnök (magyar nyelven) szakon
- Nyíregyházi Főiskola – gépészmérnök
- Nyugat-magyarországi Egyetem Simonyi Károly Műszaki, Faanyag-tudományi és Művészeti Kar - faipari mérnök szakon, mechatronikai mérnök (Zalaegerszeg) szakon
- Nyugat-magyarországi Egyetem Természettudományi Kar – gépészmérnök szakon
- Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar – mérnökinformatikus szakon
- Pannon Egyetem Georgikon Kar – szőlész-borász szakon
- Pannon Egyetem Műszaki Informatika Kar – villamosmérnök szakon
- Pannon Egyetem Mérnöki Kar – gépészmérnök (Veszprém) szakon, környezetmérnök szakon
- Pécsi Tudományegyetem Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Kar – építészmérnök szakon, gépészmérnök szakon, környezetmérnök szakon, mérnökinformatikus szakon, villamosmérnöki szakon
- Széchenyi István Egyetem Műszaki Tudományi Kar – gépészmérnök szak, járműmérnök szakon, mechatronikai mérnök szakon
- Szolnoki Főiskola – mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnök szakon, műszaki menedzser szakon, pénzügy és számvitel szakon, turizmus-vendéglátás (magyar nyelven) szakon
- Szent István Egyetem Gépészmérnöki Kar – gépészmérnök szakon
- Szegedi Tudományegyetem Mérnöki Kar – gépészmérnök
- Tomori Pál Főiskola – gazdálkodás és menedzsment szakon (www.felvi.hu)

II. A közösségi főiskola/felsőoktatási képzési központ szervezeti modellje

1. A közösségi felsőoktatási képzési központok küldetése, feladatai

A KFKK küldetésének, azaz a magyar felsőoktatási rendszerben elfoglalt helyének, gazdasági-társadalmi szerepének, alapvető funkcióinak meghatározása azért rendkívül fontos és azért képezi a szervezeti modellek alapját, mert a szervezetekben minden strukturális és működési jellemzőnek a küldetésből (stratégiából) kell kiindulnia. A szervezetekben minden a küldetés teljesítését, a stratégia megvalósítását szolgálja, ezért minden szervezeti jellemzőtől azt várjuk el, hogy olyan legyen, amivel a leghatékonyabban tud hozzájárulni a szervezeti célok eléréséhez. Addig, amíg nem határozzuk meg pontosan egy szervezet küldetését, nem tudjuk megmondani azt sem, hogy milyen lenne az optimális struktúra, működés, irányítás, kultúra.

1.1. A KFKK küldetésére vonatkozó kormányzati szándék

A KFKK-k küldetésének meghatározása során a kormányzati szándékból és a külföldi gyakorlatból indulunk ki. A kormányzati szándék a KFKK-k küldetésére vonatkozóan összhangban van azzal a szereppel, amit a közösségi főiskola intézménytípus a külföldi felsőoktatási rendszerekben betölt.

A Fokozatváltás a felsőoktatásban című kormányzati stratégiai dokumentum a következőket rögzíti az akkor még közösségi főiskolának nevezett új intézménytípus szerepével kapcsolatban.

„A kevésbé fejlett térségek végérvényes leszakadását egy új intézményforma, a közösségi főiskola bevezetésével lehet megakadályozni. A közösségi főiskola képzési modelljének meghonosításával az elmaradott régiók közösségei is hozzájuthatnak ahhoz a versenyképes tudáshoz, amely biztosítja számukra elsősorban a helyben történő boldogulást. A képzéseket a valós munkaerőpiaci igényekhez kell igazítani, hiszen csak így válhatnak a felsőoktatási intézmények a gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőivé. Széles körben és magas minőségben szükséges elérhetővé tenni azokat az ismereteket, amelyek megfelelő alapot jelentenek a hazai és nemzetközi gazdaságban való teljesítéshez, más szóval, a társadalom és a gazdaság által igényelt képességeket szinkronba kell hozni az alapképzés által nyújtott tudásanyaggal.

A közösségi főiskola regionális érdekeket szolgál, nélküle az adott régió menthetetlenül visszamarad a fejlődésben. Alapfeladata a helyi közösség számára történő tudásszolgáltatás olyan helyeken, olyan helyzetekben, ahol piaci alapon nem, csak minden érintett szereplő áldozatvállalásával lehet fenntartható módon működtetni a képzéseket.

A közösségi főiskolák biztosította infrastrukturális keretek között a jelenleg korlátozott felsőoktatási kínálattal rendelkező régiókban is bővíthető a minőségi képzési kínálat; ennek érdekében az ágazati szakpolitikának ösztönöznie kell az intézményeket a képzések kihelyezésére.

Nem cél, hogy ilyen intézmények tömegesen működjenek: a kormány csak a *felsőoktatáshoz való teljes körű hozzáférés* céljának szempontjából releváns településeken támogatja a közösségi főiskolák létrehozását. A közösségi főiskola ily módon történő létrehozása azonban mindenképpen biztosítja azt, hogy a megfelelő képzési kínálat minimális befektetéssel is elérhető legyen olyan településeken, ahol a felsőfokú képzések kínálata szűkös vagy egyáltalán nincs meg, holott az adott település mérete, jelentősége indokolná azt.”

A jelenleg hatályos felsőoktatási törvény a következőket rögzíti az immár nem közösségi főiskolának, hanem KFKK-nak nevezett új intézménytípusról:

„A hátrányos helyzetű régiók versenyhelyzetének javítása érdekében a „közösségi felsőoktatási képzési központ” modelljének meghonosításával az elmaradott régiók közösségei is hozzájuthatnak ahhoz a versenyképes tudáshoz, amely biztosítja számukra elsősorban a helyben történő boldogulást és széles körben, magas minőségben teszi elérhetővé azokat az ismereteket, amelyek megfelelő alapot jelentenek a tudásgazdaságban való teljesítéshez. A közösségi felsőoktatási képzési központ állami felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet, amely a működési engedélyében meghatározott képzési terület és maximális hallgatói létszám erejéig a képzésre vonatkozó működési jogosultsággal, a szükséges oktatói karral rendelkező felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a felsőoktatási intézmény és annak hallgatói számára biztosítja a felsőoktatási oktatási alaptevékenység, a képzés tárgyi és ingatlanhasználati – a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodásban foglaltak szerint pénzügyi – feltételeit.

A mindenki számára elérhető felsőoktatás érdekében új lehetőség, hogy az azonos fenntartó alá tartozó felsőoktatási intézmények – fenntartói egyetértéssel kötött megállapodás alapján – más felsőoktatási intézmény székhelyén, telephelyén is folytathatnak engedély, illetve a működési engedélyhez kapcsolódó nyilvántartásba vételt követően tevékenységet.”

Az első – kisvárdai – KFKK-ról szóló bejelentés kapcsán Palkovics László államtitkár a következőket mondta el:

- KFKK akkor létesülhet, „ha erre a közösségnek igénye van”, és „akár az önkormányzat, akár egy vállalat meghívhat az adott térségbe egy főiskolát vagy egyetemet”
- „az elméleti képzést az egyetem, a gyakorlatit pedig a vállalatok fogják majd végezni”

A kormányzat tehát a következőket várja az új intézménytípus bevezetésétől:

- kevésbé fejlett térségek végérvényes leszakadásának megakadályozása
- a megfelelő képzési kínálat minimális befektetéssel elérhetővé válik olyan településeken, ahol a felsőfokú képzések kínálata szűkös vagy egyáltalán nincs meg, holott az adott település mérete, jelentősége indokolná azt
- elmaradott régiók közösségei is versenyképes tudáshoz jutnak, amely biztosítja számukra a helyben történő boldogulást
- mindenki számára elérhető felsőoktatás; széles körben, jó minőségben
- a felsőoktatási intézmények munkaerőpiachoz igazodó képzéseikkel a gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőivé válnak
- a társadalom és a gazdaság által igényelt képességek és az alapképzés által nyújtott tudásanyag összhangba kerül

A kormányzati szándék szerint az új intézménytípus küldetéssel összefüggő jellemzői a következők:

- regionális érdekeket szolgál (nélküle az adott régió menthetetlenül visszamarad a fejlődésben)
- alapfeladata a helyi közösség számára történő tudásszolgáltatás

- olyan helyeken működik, ahol piaci alapon nem, csak minden érintett szereplő áldozatvállalásával lehet fenntartható módon működtetni a képzéseket
- a helyi közösség kezdeményezi a létrehozását
- a képzéseket az egyetem és a vállalatok közösen végzik

1.2. A KFKK küldetésére, feladataira vonatkozó javaslat

A kormányzati szándék, a nemzetközi gyakorlat és a primer kutatás eredményei alapján szervezeti modellünkben a KFKK küldetését, feladatait az alábbiakban határozzuk meg.

a) Oktatás:

Jellemzői:

- a helyi igényeknek megfelelő
- a munkaerőpiaci szükségletek változására rugalmasan reagáló
- gyakorlatorientált
- megfelelő színvonalú
- a képzési tartalmak meghatározásában, a képzések megvalósításában a KFKK együttműködik a helyi középiskolákkal és munkáltatókkal

Funkciói:

- képezni azokat, akik majd tovább szeretnének tanulni (szakképzésből alapszakra, alapszakról mesterszakra); azokat, akik nem továbbtanulási szándékkal jelentkeznek, hanem szakmát és munkahelyet szeretnének szerezni, és azokat is, akik csak önmegvalósításként tanulnának
- képezni azokat, akik most szerzik meg első felsőfokú végzettségüket és azokat, akiknek már van ilyen
- fogadni a felsőoktatásba be- és visszalépőket, a munkaerőpiacra belépőket, az ott lévőket és visszalépőket (átképzés, továbbképzés)

A képzések típusai:

- felzárkóztató képzés: azok számára, akik be kívánnak lépni a felsőoktatásba, de a kompetenciáik nem megfelelőek (szövegértés, matematika, digitális kompetenciák, idegen nyelvi kompetenciák stb.)⁵²
- FOSZK
- alapképzés
- szakmai továbbképzés
- munkahelyi képzés (vállalkozásokkal, közintézményekkel szerződés alapján), piaci alapon – erre a megalapozó kutatás vonatkozó fejezetében mutattunk be külföldi jó gyakorlatokat
- nonkredit típusú képzések, önfejlesztő tanfolyamok (magánszemélyeknek, kisvállalkozóknak), piaci alapon

A KFKK-nak a fentieknek megfelelően kiemelt szerepet kell játszania a felnőttek képzésben.⁵³ A felnőtt, munkahelyi és családi kötöttségekkel rendelkező emberek esetében a felsőoktatási intézmény kiválasztásában a földrajzi közelségnek kiemelkedő szerepe van.⁵⁴ Ezért ebben a körben, valamint a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokban találhatók nagyobb arányban olyanok, akik abban az esetben döntenek a továbbtanulás mellett, ha az oktatás helyben elérhető. A KFKK küldetésében hangsúlyos ezeknek az úgynevezett „nem hagyományos” hallgatói csoportoknak a képzése; ezzel jelentősen hozzájárul az inkluzivitáshoz, társadalmi mobilitási csatornák megnyitásához. Ehhez a nem hagyományos hallgatói bázishoz természetesen a képzési formáknak is igazodniuk kell. Javasoljuk, hogy a KFKK-k küldetésükben és napi gyakorlatukban is törekedjenek a felnőtthallgató-barát szemléletre és működésre, melynek jellemzőit a megalapozó kutatási eredmények vonatkozó fejezetében ismertettük.

⁵² A kérdéseinkre válaszoló középiskolai vezető is fontosnak tartaná, hogy a középiskola és a KFKK közösen előkészítőt, tehetséggondozó szakkört, versenyt szervezzen a középiskolásoknak.

⁵³ Prof. Dr. Szabó Gábor, az SZTE rektora: „A közösségi főiskolák oktatási kínálatát, a külföldi példákat is figyelembe véve, úgy célszerű kialakítani, hogy abban dominánsak legyenek a két éves programok, illetve jelentős hangsúlyt kapnak az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó programok. Az utóbbinak Magyarországon az egyik fő fókuszterületnek kellene lennie, mivel hazánk nemzetközi összehasonlításban aggasztó mértékben lemaradt az élethosszig tartó tanulás terén.”

⁵⁴ Ezt a SZTE JGYPK levelezős hallgatóinak körében 2015 tavaszán végzett primer kutatásunk – több más felméréssel összhangban – egyértelműen igazolja. 7 szak levelezős képzésén folytattuk le a kérdőíves megkérdezést, összesen 123-an töltötték ki a kérdőíveket, ebből 93-an 30 éven felüliek és 121 fő munka mellett tanul. Arra a nyílt kérdésre, hogy miért az SZTE-t választották, a leggyakrabban előforduló válasz a földrajzi közelség volt. A debreceni felmérés eredménye ezzel megegyező: kiemelkedő az az igény, hogy a lakóhely, a munkahely és a tanulás helyszíne közös földrajzi egységben legyen (ENGLER 2014:199).

Képzési formák:

- nappali
- levelező
- blended learning/távoktatás⁵⁵
- duális képzés
- on-the-job képzés

b) Kutatás

A kutatás-fejlesztési tevékenység a KFKK-n nem hangsúlyos, de bizonyos mértékben kívánatos. Irányultsága kettős lehet:

- a helyi vállalkozások gyakorlati problémáinak megoldására irányul (technológiai és vállalkozási-üzleti szempontból). A KFKK amellet, hogy bizonyos mértékig saját alkalmazott kutatást folytat, fontos „kapu” szerepet tölt be: a helyi vállalkozások technológiai, üzleti problémáit közvetíti az anyaegyetem felé (lásd később);
- olyan pedagógiai innovációkra irányul, melyek a heterogén hallgatói közösség hatékony, gyakorlat-orientált oktatását segíti elő a munkáltatókkal együttműködésben.

Az oktatók és a hallgatók tudományos tevékenységét (igény szerint) az anyaegyetemmel való együttműködés biztosítja pl. nyári „kutatótábor” keretében – erre a megalapozó kutatás vonatkozó fejezetében mutattunk be külföldi jó gyakorlatokat. Ezzel összefüggésben javasoljuk egy új oktatói életpálya-modell kidolgozását, melyben az oktatási tevékenység és a közösségi szolgálat az előmenetel alapja (lásd később).

c) A helyi közösség szolgálata (local engagement, steward of the place, civic institution)

Ez az egyetemek esetében harmadiknak minősülő szerep a KFKK esetében az oktatással egyenértékű és a kutatásnál hangsúlyosabb. A képzési kínálat és kutatási tevékenység helyi közösség felé történő biztosítása mellett sokféle és

⁵⁵ Véleményünk szerint a tiszta távoktatási forma nem minden esetben vezet a kívánt tanulási eredményhez, minőségbiztosítási szempontból problematikus és nem minden hallgató-típus esetében ideális. Ezért a kontaktórára és önálló tanulásra egyaránt építő blended learninget preferáljuk.

intézményenként/településenként változó tevékenységeket foglal magában.⁵⁶ Ilyen lehet például:

- „Kapu” szerep: A vidéki KKV-k és az egyetemek együttműködését alapvetően gátolja, hogy a KKV-k nem ismerik az egyetem struktúráját, nem tudják, hogy technológiai, üzleti problémáikkal kihez forduljanak az egyetemen belül. A kis és helyben lévő KFKK összegyűjtheti a KKV-któl érkező megkereséseket, és az anyaegyetem megfelelő szervezeti egységéhez továbbíthatja azokat, és később is facilitálhatja a két fél együttműködését.
- Szakmai tanácsadás, szakértői munka, szolgáltatások: A KFKK oktatói és (az oktatók irányításával) a hallgatói is szakterületükön különböző szolgáltatásokat nyújthatnak, szakértői munkát végezhetnek, tanácsadást folytathatnak a helyi szereplőknek. Ezzel a helyi szereplők helyben hozzáférhető, megfizethető szakértelemhez és szolgáltatásokhoz jutnak (ez a KKV-knak különösen fontos), az oktatók és a hallgatók valós problémák megoldásán dolgozhatnak.
- Részvétel a helyi kormányzásban: Az oktatók szakértelmük révén bekapcsolódhatnak a helyi kormányzásba, a térségi fejlesztési programok kidolgozásába.
- Önkéntes munka, civil kezdeményezések: A KFKK szellemisége és társadalmi felelősségvállalása révén kezdeményezője és támogatója lehet különböző civil kezdeményezéseknek. A hallgatók oktatási gyakorlat keretében vállalhatnak ilyen szerepet.
- Kulturális és sporttevékenység: A KFKK kulturális és sport rendezvényei, eseményei és infrastruktúrája nyitottak a helyi közösség számára.
- Tudásmegosztás: A KFKK oktatói és hallgatói tudományos ismeretterjesztő előadásokat, szemináriumokat tartanak a helyi középiskoláknak, civil érdeklődőknek (szabadegyetem). A hallgatók a középiskolásoknak egyetemi előkészítő foglalkozásokat tarthatnak.

⁵⁶ A kérdéseinkre válaszoló középiskolai vezető a következőkben határozza meg egyebek között a KFKK közösségi feladatait: Vállalkozói – diák – szülők – képzők részére szervezett közös találkozók; segítsen kialakítani, ill. fiatalokkal bővíteni a lokálpatrióta közösségeket; diákélet felpezsdítése; rendezvények, versenyek szervezése.

Mint látható, a KFKK missziója, szerepe, a felsőoktatási rendszerben elfoglalt helye alapvetően különbözik az egyetemektől és a hagyományos főiskolákétól. Fontosnak tartjuk, hogy ez a különbségtétel a KFKK-k működése során is megmaradjon, ne kezdődjön el a „mini egyetemekké” válásuk. Ennek az a feltétele, hogy sajátos szerepkörük betöltését a jogi szabályozás, a finanszírozás és az akadémiai szektoron belüli elismerés is támogassa.

Hangsúlyozzuk továbbá, hogy a választott szervezeti megoldásoknak a fenti missziókhöz kell igazodniuk; olyanoknak kell lenniük, amelyek a leginkább elősegítik ezek megvalósulását.

Annak érdekében, hogy a KFKK-k ténylegesen beágyazódjanak az adott térségbe, intenzív, alkotó kapcsolatba kerüljenek a helyi szereplőkkel, tudatos és sokrétű fejlesztési programokat kell indítani. A felsőoktatási előzményekkel nem rendelkező településeken nincs múltja, hagyománya, gyakorlata a felsőoktatási intézmény és a helyi szereplők együttműködésének, de azokon a településeken sem feltétlenül van intenzív kapcsolat az önkormányzat, a középiskolák, a helyi vállalkozások és a felsőoktatási intézmény között, ahol évtizedek óta van felsőoktatás. Az ezzel kapcsolatos primer kutatási eredményeink a Mellékletben találhatók.

MELLÉKLET

A békéscsabai felsőoktatási intézmény és a helyi szereplők kapcsolata

A jelenlegi békéscsabai intézmény – a gödöllői Szent István Egyetem Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Karának Gazdasági Campusaként⁵⁷ (SZIE GC) – meglehetősen kevés szállal kapcsolódik a helyi szereplőkhöz. Ezt mutatja például az, hogy primer kutatásunk során 49 Békés megyei középiskola vezetőjének küldtük el kérdéseinket, hogy megismerjük véleményét a jelenlegi felsőoktatási intézmény működéséről, a helyi felsőoktatás lehetséges jövőjéről, a közösségi főiskola küldetéséről, a KFKK-val való együttműködési lehetőségekről, és mindössze 1 középiskolából kaptunk választ. Ebből arra következtetünk, hogy a helyi középiskolák jelenleg nem ápolnak intenzív kapcsolatot a GC-vel, nem tartják fontosnak, hogy elmondják véleményüket a jelenlegi helyzetről és a lehetséges jövőről. Az egyetlen válaszoló szerint a középiskola és a SZIE CG kapcsolata arra korlátozódik, hogy a GC a beiskolázási időszakot megelőzően, a nyílt nap szervezésekor felveszi a diákokkal a kapcsolatot, illetve a középiskola tanárai közül többen hosszabb-rövidebb ideig tanítanak a GC-on. Ez a nem túl intenzív és oktatásszakmai tartalommal nem igazán bíró kapcsolat azért is elégtelennek tűnik, mert egy olyan középiskoláról van szó, melynek képzési profilja megegyezik a GC-éval.

A jelenlegi helyzet azért is sajnálatos, mert – mint Békéscsaba MJV kérdéseinkre adott válaszából kiderül – korábban, az önálló intézményi időszakban ez nem így volt. „A békéscsabai főiskola eredeti, tanítóképző főiskolai funkciójában folyamatos kapcsolatot ápol a várossal, hiszen a pedagógushallgatók gyakorlóhelyei az önkormányzat által fenntartott iskolákban voltak. A gyakorlati képzésbe bevont közoktatási intézmények, valamint a főiskola által kijelölt és kiképzett gyakorlati oktatásvezetők napi kapcsolódási területet teremtettek, ebben az időszakban szervesen kapcsolódott a felsőoktatási intézmény a közoktatási intézményeken, és pedagógusaikon, tanulóikon keresztül a város életébe.”

Békéscsaba MJV kérdésünkre adott válaszából az is kiderül, hogy az önkormányzatnak soha nem volt szoros kapcsolata a helyi főiskolával, karral, a kapcsolat kizárólag protokolláris elemekre korlátozódott és korlátozódik.

⁵⁷ Békéscsabán – a Debreceni Egyetem Tanítóképző Főiskola kihelyezett tagozatán – 1986-ban vette kezdetét a tanítóképzés. A csabai főiskola 1990-ben önállósult, s 1992-től Körösi Csoma Sándor Főiskola nevét viselte. A csabai főiskola és a szarvasi Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola 1998-as egyesülésével létrejött a Körösi Főiskola, amely a 2000. január elsejével alapított Tessedik Sámuel Főiskola pedagógusképző karát alkotta. Békéscsabán időközben a tanítóképzés mellett megkezdődött a különböző gazdasági szakok beindítása (Tessedik Sámuel Főiskola Gazdasági Főiskolai Kar). 2009-ben integrálódott a Szent István Egyetembe. (Forrás: SZIE)

A Békés megyei vállalkozások körében végzett kérdőíves felmérésben 150 cégvezetőt kérdeztünk arról, hogy szükségesnek és lehetségesnek tartják-e, hogy bekapcsolódjanak egy újonnan létrejövő közösségi főiskola irányításába. 9-en nem válaszoltak a feltett kérdésre, 105-en nemmel válaszoltak, azaz 114-en nem érzik fontosnak és/vagy kivitelezhetőnek, hogy részt vegyenek az intézmény irányításában. A megkérdezett cégvezetők közül 41-en igennel válaszoltak – elsőként velük lenne célszerű a fenntartónak, a gesztor egyetemnek és a KFKK-nak felvennie a kapcsolatot.

A fenti eredményt a következő ábra mutatja.



32. ábra
(saját szerkesztés)

A 41 vállalkozás közül 32 békéscsabai, tehát elsősorban az adott város cégvezetői tartják fontosnak és lehetségesnek a KFKK irányításába történő bekapcsolódást. Érdekes, hogy nem elsősorban a nagyvállalatok, és nem is a közepes méretű vállalkozások vezetői közül kerülnek ki azok, aki bekapcsolódnának az intézmény irányításába, hanem a kis- és középvállalkozások vezetői közül (lásd az alábbi táblázatot). 5 egyéni vállalkozó is igennel válaszolt a feltett kérdésre.

Mikrovállalkozás	10
Kisvállalkozás	17
Középvállalkozás	8
Nagyvállalat	4

33. ábra A közösségi főiskola irányításába szívesen bekapcsolódó vezetők száma a vállalkozás mérete szerint

A cégvezetőktől azt is megkérdeztük, hogy milyen formában vállalnának szerepet a közösségi főiskola irányításában, természetesen jelenlegi munkájuk megtartása mellett. Az alábbi válaszlehetőségek közül választhattak:

- vezetői megbízás (pl. képzésfejlesztési igazgató)
- irányító testület tagja
- állandó tanácsadó
- eseti konzultáció (pl. új képzés kidolgozása során)

Az eredményt az alábbi ábra mutatja.



34. ábra
(saját szerkesztés)

Mint látható, a legtöbb cégvezetőre elsősorban tanácsadóként számíthat a KFKK, 27-en eseti, 12-en állandó jelleggel vállalnák ezt a feladatot. 5-en vennének részt az irányító testület munkájában, vezetői megbízást pedig senki nem fogadna el. Az irányító testületben szívesen részt vevő 5 cégvezető egyike sem nagyvállalatot, hanem kis, közepes és egyéni vállalkozást képvisel.

2. A közösségi felsőoktatási képzési központ státusa, szervezete

Kiindulópontnak tekintve azt a kormányzati szándékot, hogy a KFKK-k nem önálló intézmények lesznek, javaslatot teszünk egy olyan szervezeti megoldásra, amely véleményünk szerint alkalmas lesz a KFKK-kal kapcsolatban megfogalmazott kormányzati elvárások teljesítésére.

2.1. A KFKK-kra vonatkozó kormányzati elképzelések és elvárások

A Fokozatváltás a felsőoktatásban című stratégia a következőket rögzíti az akkor még közösségi főiskolának nevezett intézménytípusról:

- a felsőfokú képzések működtetéséhez szükséges infrastruktúrát biztosítja
- más felsőoktatási intézmények képzéseinek szolgálhat telephelybejegyzés nélküli szintereként
- fenntartója egy önkormányzat(ok), egyház(ak), gazdálkodó szervezet(ek) által alapított nonprofit szervezet
- az infrastruktúra működtetésére lehetnek saját alkalmazottai, de nem rendelkezik saját maga által foglalkoztatott oktatókkal

Az FTV a következőket tartalmazza az immár KFKK-nak nevezett új jelenségről:

- állami felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő, felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet
- felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a felsőoktatási intézmény és annak hallgatói számára biztosítja a képzés tárgyi és ingatlanhasználati feltételeit
- egy KFKK-ban több egyetem is indíthat képzéseket

Amit Palkovics László felsőoktatásért felelős államtitkár kommunikációjából tudunk:

- a KFKK-k csak termet és infrastruktúrát kínálnak más egyetem kihelyezett képzéseihez
- akár az önkormányzat, akár egy vállalat meghívhat az adott térségbe egy főiskolát vagy egyetemet, ha erre a közösségnek igénye van

- az elméleti képzést az egyetem, a gyakorlatit pedig a vállalatok fogják majd végezni (duális képzés)
- a hallgatók az egyetemre jelentkeznek, és onnan kapnak diplomát (EMMI)

Mindebből következik, hogy a kormányzati szándék szerint az egyes településeken nem felsőoktatási intézmény⁵⁸, sőt nem is intézményi egység (kar, tagozat) jön létre, csupán egy olyan fenntartó (nonprofit kft. vagy alapítvány), amelyet az önkormányzat vagy az önkormányzat és egy vagy több gazdasági szervezet hoz létre, valamint egy infrastruktúra. Minden egyéb, az oktatással, az oktatásszervezéssel, az adminisztrációval, a hallgatói szolgáltatásokkal kapcsolatos funkció, tevékenység a gesztor egyetemen lesz. Ily módon, habár a *Fokozatváltás* szerint „a legkönnyebben adaptálható és jó gyakorlatnak tekinthetők az USA-beli community college-ok”, szervezeti szempontból ez a megoldás teljesen különbözik az amerikai közösségi főiskoláktól, amelyek – mint a megalapozó kutatás során feltártuk – vagy önálló intézmények, vagy jogilag egy egyetemhez tartozó, de teljes, helyben kiépült szervezettel bíró csatolt kampuszok.

A *Fokozatváltás* a következő elvárásokat fogalmazza meg az KFKK-kal kapcsolatban:

- hátrányos helyzetű régiók versenyhelyzetének javítása
- a felsőoktatás szolgáltató funkcióinak megerősítése mind a hallgatók, mind a helyi társadalom irányába
- a napi működés a minőség körül forog
- valódi szellemi központként működik
- a helyi gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőivé válik

Meggyőződésünk szerint ahhoz, hogy a KFKK-k beteljesítsék mindezen reményeket, olyan szervezeti megoldást kell megvalósítani, amely alkalmassá teszi a KFKK-kat e funkciók betöltésére.

⁵⁸Békéscsaba MJV Önkormányzata ezzel kapcsolatos véleménye a következő: „A közösségi felsőoktatási képzési központokról eddig szerzett, általános információk alapján semmiféleképpen nem indokolt és életszerű egy szervezetileg önálló intézmény működése és fenntartása Békéscsaba esetében.”

2.2. Javaslat a közösségi felsőoktatási képzési központ szervezetére

Kulcskérdésnek tartjuk a KFKK-k működőképessége, színvonala, az új intézménytípus általános gazdasági-társadalmi és lokális hatása szempontjából, hogy milyen feladatok, funkciók ellátását és ellátóit allokáljuk a befogadó településre, és melyeket a gesztor egyetemre. Véleményünk szerint abban az esetben, ha a befogadó településeken kizárólag egy fenntartó szervezet és az infrastruktúra működtetéséhez szükséges kapacitás jön létre, minden más a gesztor egyetemen lesz, akkor a KFKK nem tudja majd betölteni a neki szánt funkciókat. Véleményünket három szemponttal támasztjuk alá.

1. Bizonyos feladatoknak és döntéseknek a tervezett rendszerben nincs kompetens gazdája.

Ilyen feladat és döntés például:

- a képzési igények felmérése az adott térségben,
- az optimális képzési portfólió meghatározása, ezek változásának folyamatos nyomon követése,
- a megfelelő gesztor egyetem(ek) kiválasztása,
- a vállalatokkal és a gesztor egyetemmel/egyetemekkel való oktatásszakmai kapcsolattartás,
- a rezidens oktatók (főállásúak, mesteroktatók és óraadók) felkutatása,
- több gesztor egyetem esetében a képzések összehangolása,
- a beiskolázás szervezése,
- forrásteremtés, stb.

Az önkormányzatok – különösen a kisebb településeken, hátrányos régiókban – jelenleg nem rendelkeznek azokkal a kapacitásokkal (munkaerő, tudás, tapasztalat⁵⁹), amelyek

⁵⁹ Békéscsaba MJV kérdésünkre adott válaszából kiderül, hogy még a felsőoktatási intézménnyel 1996 óta rendelkező városra is az jellemző, hogy az önkormányzatnak soha nem volt szoros kapcsolata a helyi főiskolával, karral, a kapcsolat kizárólag protokolláris elemekre korlátozódott és korlátozódik. Az önkormányzat közösségi főiskola működtetésében való lehetséges szerepvállalását firtató kérdésünkre a következő választ kaptuk: „Miután a felsőoktatás soha nem tartozott az önkormányzat irányítási kompetenciába (szemben a köznevelés irányításával és fenntartásával), nem áll rendelkezésre a feltett kérdése megválaszolására alkalmas szakembergárda létszámában és összetételében sem. Amennyiben természetesen létrejönne bármilyen tanácsadó testület, társadalmi felügyeleti szerv, az önkormányzatnak abban képviselői jogot kell kapnia. Békéscsaba MJV önkormányzata nyitott mindenfajta együttműködésre, azonban a jelenlegi költségvetési gyakorlat nem teszi lehetővé a pénzügyi támogatásra vonatkozó elkötelezettség vállalását. A hagyományos értelemben vett intézményfenntartói szerepet nem tudja a város ellátni.”

szükségesek egy felsőoktatási szolgáltatás létrehozásához és működtetéséhez⁶⁰, az egyes vállalatoknak pedig ez nyilvánvalóan nem lehet a feladatuk.

Ezért véleményünk szerint *a befogadó térségben létre kell jönnie egy olyan szakmai koordinációs szervezetnek, amely – lehetőleg legalább megyei szinten – ellátja a fenti feladatokat, és ehhez megfelelő kapacitással rendelkezik.* Ebben a szervezetben egyaránt lenniük kell olyan szakembereknek, akik a helyi adottságokat ismerik, és olyanoknak is, akik a felsőoktatásra vonatkozóan rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal. Ez a szervezet természetesen lehet maga a fenntartó kft. vagy alapítvány, de jóval több funkcióval és kapacitással, mint amit a kormányzati elképzelések ennek szánnak (t.i. infrastruktúra-üzemeltetés).

Feladatai például:

- regionális képzési igények felmérése és nyomon követése
- a mindenkori optimális képzési portfólió meghatározása: milyen szakok, képzések, milyen szinten és milyen formában
- a megfelelő gesztor egyetem(ek) kiválasztása, megállapodás kidolgozása
- a képzések infrastrukturális, tárgyi igényeinek egyeztetése, biztosítása
- a vállalatok és a gesztor egyetem(ek) oktatásszakmai együttműködésének rendszerszintű szervezése, koordinálása
- a középiskolák és a gesztor egyetem(ek) oktatásszakmai együttműködésének rendszerszintű szervezése, koordinálása
- a potenciális helyi oktatók felkutatása, javaslattétel a gesztor egyetem(ek)nek
- több gesztor egyetem esetében az együttes képzési portfólió összehangolása
- forrásteremtés

⁶⁰ Az önkormányzat közösségi főiskola működtetésében való lehetséges szerepvállalását firtató kérdésünkre a következő választ kaptuk: „Miután a felsőoktatás soha nem tartozott az önkormányzat irányítási kompetenciába (szemben a köznevelés irányításával és fenntartásával), nem áll rendelkezésre a feltett kérdése megválaszolására alkalmas szakembergárda létszámában és összetételében sem. Amennyiben természetesen létrejönne bármilyen tanácsadó testület, társadalmi felügyeleti szerv, az önkormányzatnak abban képviseleti jogot kell kapnia. Békéscsaba Megyei Jogú Város önkormányzata nyitott mindenfajta együttműködésre, azonban a jelenlegi költségvetési gyakorlat nem teszi lehetővé a pénzügyi támogatásra vonatkozó elkötelezettség vállalását. A hagyományos értelemben vett intézményfenntartói szerepet nem tudja a város ellátni.”

A koordinációs szervezet feladatkörének nagysága és kapacitás-igénye a térségben elindítandó képzések számától és nagyságrendjétől, az együttműködő szereplők számától függ.

2. *A kihelyezett oktatás önmagában nem eredményezi a várt térségfejlesztő hatást. A közösségi főiskolák az oktatás mellett számos más módon kell szolgálniuk a helyi közösséget; ezekről a küldetésről szóló fejezetben részletesen írtunk. Ezeknek a tevékenységeknek együttesen van komplex térségfejlesztő, versenyképesség-növelő hatása. Abban az esetben, ha a KFKK pusztán egy helyszín, ahol a gesztor egyetemről leutazó oktatók megtartják az óráikat, nyilvánvalóan nem beszélhetünk „szellemi központról”, a „helyi gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőjéről”, vagyis mindarról, amiről a *Fokozatváltás* ír.*

Ezért véleményünk szerint *a KFKK-kon olyan állandó, elsősorban a helyi közösséggel való kapcsolatot biztosító kapacitásokat kell kialakítani, amely az oktatási feladatok egy részének⁶¹ ellátása mellett a közösségi főiskolák egyéb klasszikus, és általunk is javasolt feladatait is képes ellátni.*⁶²

Ilyen funkció például:

- a vállalati kapcsolattartó, aki operatív szinten közreműködik a szerződéses képzések szervezéséért, a kutatás-fejlesztési igények továbbításáért az egyetem felé – ez a funkció azért rendkívül fontos, mert a közösségi főiskolák meghatározó jellemzője a helyi munkáltatókkal való, az iskolarendszerű képzéseken túlmutató együttműködés
- a LLL koordinátor, aki felnőtthallgatókkal foglalkozik és a nonkredit típusú képzéseket szervezi – ez a funkció azért rendkívül fontos, mert a közösségi főiskolák meghatározó jellemzője az élethosszig tartó tanulásban való meghatározó szerep, a felnőtthallgatók nagy aránya

⁶¹ A rezidens oktatók kérdésért lásd a következő pontban.

⁶² A távoli egyetem kihelyezett kampuszaként működő intézmény esetében ez egyáltalán nem magától értetődő. A jelenlegi felsőoktatási intézménnyel kapcsolatban például a békéscsabai önkormányzat a következőket fogalmazta meg: „A SZIE békéscsabai Gazdasági Campusa valamelyest – nyilvánvalóan a felsőoktatási intézmények számára biztosított jogszabályi önállóság következtében – mindig kívül maradt Békéscsaba kulturális, civil - és diákéletén.” Nyilvánvalóan ezért is fogalmazta meg elvárásként az Önkormányzat, hogy „A felsőoktatási intézmény részéről a jövőben változtatni kellene a kapcsolattartás gyakorlatán, be kellene épülni a helyi közösségi életbe. Egy minőségi, folyamatos szakmai kommunikáció és kétoldalú, kölcsönös, összehangolt tájékoztatási rendszer kialakítása szükséges. Rendkívül fontos lenne a helyi középfokú köznevelési intézmények felé történő bemutatkozás is.”

- a „beiskolázási” felelős, aki operatív szinten a helyi középiskolákkal tartja a kapcsolatot – ez a funkció azért rendkívül fontos, mert a közösségi főiskolák hidat képeznek a közoktatás és az egyetemek között
- a kulturális, sport- és szakmai programok, a helyi közösséggel közös programok, civil kezdeményezések, sajtókapcsolatok stb. felelőse – ez a funkció azért rendkívül fontos, mert ennek révén lesznek a közösségi főiskolák az adott térség szellemi központjai, a helyi közösség életének szerves részei, a társadalmi megújulás motorjai
- a KFKK alumni szervezője – ez a funkció azért rendkívül fontos, mert a közösségi főiskolák elsődleges célja a végzettek helyben tartása, ezért a helyben maradó végzettek aránya feltehetően magas lesz

Teljességgel életszerűtlen, hogy mindez egy távoli, több tíz vagy száz kilométerre lévő, a helyi viszonyokat és szereplőket nem ismerő gesztor egyetemről megvalósítható lehet. Jelenleg egyébként az egyetemeken sincs erre kapacitás, így ezek kialakítása akkor is szükséges lenne, ha ezeket a funkciókat az egyetemek szándékoznának ellátni.

A szükséges kapacitás nagysága a képzések számától és a hallgatói létszámtól is függ, de minimális kapacitásnak a fenti funkciók ellátására mindenképpen lennie kell. Ennek a személyzetnek olyanokból kell állnia, akik egyaránt ismerik a felsőoktatás működését és a helyi viszonyokat, szereplőket. Célszerűen a gesztor egyetem alkalmazottai.

3. A tervezett rendszer a KFKK hallgatóinak nem biztosítja ugyanazt a tanulási élményt, mint a gesztor egyetem hallgatóinak. Egy, kizárólag a gesztor egyetemről az órák idejére leutazó oktatókra és kizárólag a gesztor intézményben elérhető hallgatói szolgáltatásokra építő rendszer megfosztja a hallgatókat mindattól, amit összességében tanulási élménynek, hallgatói létnek nevezünk. Az IKT természetesen sok tekintetben áthidalhatja a távolságot (pl. vizsgára történő jelentkezés, e-ügyintézés), de nem semlegesíti az „intercity professzorok” problematikáját, nem pótolhatja a mentorálás, a tehetséggondozás, az oktatókkal együtt történő kutatás, az adott képzés oktatásszervezőjével való közvetlen kommunikáció, a különböző szakmai rendezvények hiányát.

Ezért véleményünk szerint *a KFKK-knak állandó helyi munkatársakkal kell rendelkezniük; ezen belül rezidens oktatókkal és bizonyos szolgáltatásokat helyben nyújtó személyzettel.*

Ami a rezidens oktatókat illeti, fontosnak tartjuk, hogy a képzésekben a gesztor egyetemek vegyék igénybe azoknak a helyi szakembereknek a munkáját, akik óraadóként, és a későbbiekben esetleg mester oktatóként biztosíthatják, hogy a hallgatók friss gyakorlati tudásra tegyenek szert, és egyben kapcsolatot jelentenek az KFKK és a reálszféra között. Azokon a befogadó településeken, ahol jelenleg is működik felsőoktatási intézmény és így jelenleg is van helyi főállású oktatói kar, ezeket az oktatókat – amennyiben szakmailag megfelelőek – tovább kell foglalkoztatni. De hosszabb távon azokban a felsőoktatási előzmények nélkül létrejövő KFKK-kban is *ki kell alakulnia egy rezidens, helyben lakó oktatói gárdának*, amelyekben többféle képzés és viszonylag magas hallgatói létszám van, és hosszú távú fennmaradásuk valószínű. Kizárólag a gesztor egyetem(ek)ről lejáró oktatókkal nem lehet olyan felsőoktatást működtetni, amelyik magas színvonalú oktatást és teljes körű tanulási élményt nyújt, és nem elképzelhető a felsőoktatás másik két funkciójának, a kutatásnak és a közösség szolgálatának megvalósítása sem. Ahhoz, hogy a KFKK-k és más, nem kutatóegyetem-típusú felsőoktatási intézmények vonzóak legyenek az oktatóknak, alternatív életpálya-modellre van szükség, melyre egy másik fejezetben teszünk javaslatot.

Fontos, hogy az egyes képzésekben foglalkoztatott oktatókról – így a rezidens oktatókról is – a gesztor egyetem, annak illetékes akadémiai egysége döntsön, hiszen a képzés gesztora tudja megítélni, hogy milyen kompetenciák szükségesek egy-egy tárgy oktatásához.

Az oktatói gárda mellett a KFKK-n *a helyben nyújtott szolgáltatásokhoz is megfelelő kapacitást kell kialakítani*. Ilyen funkciók például

- oktatásszervezés: helyben felmerülő oktatásszervezési feladatok ellátása (pl. több közreműködő szervezet vagy szervezeti egység esetén órarend-összehangolás, terembeosztás), probléma-elhárítás, tanácsadás (pl. abban, hogy a hallgatónak a gesztor egyetemen milyen ügyben kihez kell fordulnia)
- ETR/Neptun segítségnyújtás
- könyvtári tanácsadás, alapszolgáltatások
- hallgatói ügyintézés (diákigazolvány, jegyzettámogatás, ösztöndíj, diákkedvezmények stb.)
- a gyakorlati képzések – FOSZK, duális képzés – operatív szervezése
- a gesztor egyetemről érkező oktatók és a külső óraadók asszisztenciája

Természetesen nincs arról szó, hogy a KFKK-n teljes körű szolgáltatásokat kell nyújtani, hiszen az új intézménytípus hatékonysága éppen az lehet, hogy nem kell az egyetemi kapacitásokat helyben „megduplázni”. De az sem elképzelhető, hogy a hallgatók helyben ne tudjanak senkihez fordulni, ha a tanulással, ügyintézással kapcsolatos kérdésük, problémájuk van; a kívülről (gesztor egyetemről, reálszférából) érkező oktatóknak pedig ne legyen helyben semmilyen asszisztenciájuk.

Tekintettel arra, hogy az általunk javasolt modellben a KFKK nem csak helyszín, üres infrastruktúra az órákra betérő oktatókkal és hallgatókkal, hanem az iskolai mindennapokat a maguk teljességében szervező és segítő szakemberek által helyben működtetett szervezet, így szükség van vezetőre is. Úgy gondoljuk, hogy *egy igazgatói poszt létesítése szükséges*. Az igazgató irányítja a helyi személyzet munkáját, képviseli a képzőhelyet a fenntartó szervezet és a gesztor egyetem döntéshozatali rendszerében, valamint stratégiai kérdésekben a helyi közösség, munkáltatók, partnerek felé. Erről részletesebben a következő, irányításról szóló fejezetben írunk.

Felmerül a kérdés, hogy a helyben foglalkoztatott dolgozók kinek az alkalmazásában álljanak. A rezindens oktatókkal kapcsolatban helyénvaló, ha ők a gesztor egyetem alkalmazottai, hiszen foglalkoztatásukról, feladataikról is a gesztor egyetem dönt. A hallgatói szolgáltatásokat és oktatói asszisztenciát biztosító helyi személyzet munkája elsősorban a képzésekhez, a hallgatókhoz kötődik, ezért szakmai szempontból indokolt, hogy ők szintén a gesztor egyetem alkalmazásában álljanak. A KFKK közösségi funkcióinak ellátását biztosító dolgozók esetében azonban célszerűbb, ha a fenntartó alkalmazásában állnak. Tevékenységük elsősorban magára a KFKK-ra, nem pedig az ott folyó képzésekre irányul; szerepük szerint a munkáltatók, a középiskolák, a helyi civil társadalom és a gesztor egyetem között közvetítenek, ez az interface szerep szintén fenntartói alkalmazást indokol. A központ-igazgató alkalmazására az irányításról szóló fejezetben térünk ki.

Abban az esetben, ha egy KFKK dinamikusan fejlődik, egyszerre több gesztor egyetemmel is együttműködésre lép, a képzések és a hallgatók száma jelentősen nő, célszerű a képzőhelyet jogi személyiséggel felruházni és önálló szervezetként tekinteni rá. Ebben az esetben saját alkalmazottai lehetnek, és bizonyos döntési jogköröket – a gesztor egyetemek szakmai kontrolljának megtartása mellett – az KFKK-hoz célszerű allokálni.

2.3. Javaslat az egyetemen belüli szervezeti megoldásra

Az új típusú feladat, azaz a távoli önkormányzatokkal és munkáltatókkal való együttműködés, a távoli képzések szervezése, koordinációja a gesztor egyetemen is szervezeti megoldást, kapacitást (kompetenciát és erőforrást) igényel. A szervezeti megoldásra vonatkozóan nem tartjuk szükségesnek a központi (törvényi) szabályozást, úgy véljük, hogy ebben az egyetemeknek szabad kezet kell adni, ezt a szervezeti autonómia tartományába tartozó kérdésnek tekintjük. Fontosnak tartjuk azonban áttekinteni a lehetséges szervezeti megoldásokat, valamint azok előnyeit és hátrányait.

Elvileg lehetséges, hogy minden egyes képzést az illetékes oktatási szervezeti egység (kar, tanszék) szervez és koordinál külön-külön, emellett az illetékes adminisztratív egységek (pl. hallgatói szolgálati iroda, ETR/Modulo felelős) is önállóan ellátják a KFKK-val kapcsolatban felmerülő feladatokat. Véleményünk szerint azonban ez a gyakorlatban szakmai és operatív területen is koordinációs problémákat okozna, lemondana az centralizációból eredő működési hatékonyságról, és tovább fragmentálná a gesztor intézménybe egyébként sem könnyen integrálható kihelyezett képzést. Ezért ezt a megoldást csak akkor tartjuk megfelelőnek, ha és ameddig a gesztor egyetem csak egy vagy két képzést indít a KFKK-ban.

Felmerülhet a KFKK-val kapcsolatos feladatok és hatáskörök azon karhoz telepítése, amelyik várhatóan a legnagyobb mértékben vesz majd részt a kihelyezett képzésben. Ennek hátránya azonban, hogy a képzési igények változásával változhat a KFKK-ra vonatkozó képzési portfólió és ennek megfelelően az egyes karok érintettsége is. További hátrány, hogy a képzések kihelyezésével „exportálnánk” azt az egyetemen belül a mai napig fennálló problémát, hogy – bár az integráció 15 éve lezajlott és kétségtelenül jelentős előrelépések történtek – a karközi együttműködés még mindig nem zökkenőmentes. Félő tehát, hogy a gesztor kar a saját profilja irányába húzná a KFKK-t, az oktatói gárda pedig nem egyetemi, hanem kari merítésű lenne. Ezért ezt a megoldást is csak akkor tartjuk megfelelőnek, ha és ameddig a gesztor egyetem csak egy karhoz tartozó képzési területe(ke)n indít a KFKK-ban. Megjegyezzük azonban, hogy az új feladathoz szükséges kapacitásoknak ebben az esetben is ki kell épülniük – az illetékes karon.

Több kart érintő több képzési terület esetében a fentiek alapján azt javasoljuk, hogy a KFKK-val járó feladatokat és az ezzel járó hatásköröket az egyetemi központba telepítsék – természetesen az egyetem jelenlegi működési rendjének megfelelően minden illetékes szereplő és testület kapcsolódó hatáskörének és közreműködésének fenntartása mellett.

Lehetséges új központi egység létrehozása, vagy az új feladatnak egy meglévő központi szervezeti egységhez (például oktatási igazgatóság) telepítése is a szükséges kapacitásbővítéssel.

Ennél a megoldásnál tisztázni kell

- a központi egység feladat- és hatáskörét, és ezzel összefüggésben
- a kihelyezett képzésben részt vevő oktatási egységek (kar, tanszék) és adminisztratív egységek, valamint a központi egység viszonyát.

A KFKK létrehozásával és működtetésével kapcsolatos koordinációs és adminisztratív feladatokat, a helyi szereplőkkel való együttműködést, kapcsolattartást célszerű a központi egység feladatává, felelősségévé tenni. Az oktatás-szakmai kérdések természetesen az illetékes oktatási egységek hatáskörébe tartoznának, a képzési portfólió kialakítása, a munkáltatók elvárásainak megfelelő tartalom meghatározása pedig a központi egység és az illetékes oktatási egységek közös feladata lenne.

3. A közösségi felsőoktatási képzési központok irányítása

Abból kiindulva, hogy a javasolt szervezeti modell szerint a KFKK-k nem pusztán oktatási színterek lesznek, ki kell térnünk az új szervezettípus irányításának kérdésére is. Ezzel kapcsolatban három javaslatot tartunk szükségesnek megfogalmazni. Az egyik egy vezetői munkakör (például kampuszigazgató) létesítése a kihelyezett képzőhelyen, a másik egy stratégiai irányító testület létrehozása, a harmadik egy mátrix szemléletű döntési rendszer kialakítása az oktatásszakmai kérdésekben.

3.1. Kampuszigazgató

Könnyen belátható, hogy az általunk javasolt szervezeti modellben a KFKK-ba számos olyan funkció, tevékenység kerül a végrehajtásukhoz szükséges munkaerő-állománnyal együtt, amely szükségessé teszi egy vezetői munkakör létrehozását. A kampuszigazgató feladata a KFKK szervezet és infrastruktúra hatékony működtetése; a közösségi funkciókat és a létesítmény-fenntartást ellátó adminisztratív személyzet munkájának irányítása, a KFKK, a helyi szereplők és az egyetem(ek) közötti kapcsolat folyamatos fenntartása, azaz a KFKK operatív irányítása. Ez a feladatkör elsősorban adminisztratív jellegű, de meggyőződésünk szerint a felsőoktatásban az adminisztratív és az oktatási kérdések nem választhatók el teljes mértékben egymástól (nem a hatalom megosztásáról, hanem a felelősség közös viseléséről kell beszélnünk – lásd a következő alfejezetben), így a felsőoktatás világát ismerő és értő, ugyanakkor vezetési kompetenciákkal is rendelkező szakemberre van szükség.

Bár a kampuszigazgató feladatköre jóval szűkebb, mint egy klasszikus közösségi főiskola vagy egy nagy önállósággal rendelkező csatolt kampusz vezetőjéé, nem tanulságok nélküli áttekinteni azokat az elvárásokat, kompetenciákat, amelyeket az American Association of Community Colleges határozott meg a közösségi főiskolák vezetőire vonatkozóan. Ezek a következők:

- stratégiai szemlélet, menedzsment
- erőforrás-menedzsment (emberi, materiális, pénzügyi)
- a közösségi főiskolai szerepkörrel való azonosulás és annak megvalósítása
- professzionális irányítás (emberek vezetése, operatív menedzsment)

- együttműködés, kommunikáció

A kampuszigazgatót szervezeti modellünk szerint a KFKK irányító testülete bízza meg (lásd a következő alfejezetet), e testület fogalmazza meg a vele szembeni elvárásokat, értékeli a munkáját, azaz a kampuszigazgató e testületnek tartozik elszámolással.

3.2. Irányító testület

Tekintettel arra, hogy a KFKK létrehozásában és működtetésében több helyi és nem helyi szereplő, sőt adott esetben több egyetem is részt vesz, szükségesnek tartjuk egy, e szereplők felett és ezek képviselőiből álló stratégiai irányító testület létrehozását. Kizárólag egy ilyen testület létrehozásával

- a) oldhatók fel bizonyos hatásköri dilemmák
- b) biztosítható az egységes, közösen kialakított és minden fél számára elfogadható stratégia.

Irányító testület nélkül rendszeresen, több kérdésben is felmerülhetnek illetékességi problémák, nevezetesen, hogy a fenntartó vagy az egyetem döntsön bizonyos kérdésekben. Számos esetben eltérő lehet a képzőhelyet fenntartó önkormányzat (vagy/és vállalat) és az oktatási szolgáltatást nyújtó egyetem érdeke, elképzelése, így ha akár a fenntartó, akár az egyetem dönt, a másik fél érdekei sérülhetnek. Ezt a problémát csak úgy lehet feloldani, ha bizonyos stratégiai jelentőségű kérdéseket, a működés alapelveit közös döntési hatáskörbe utaljuk, azaz közös testületet hozunk létre. Különösen indokolt ez abban az esetben, ha az egyik és/vagy a másik oldalon nem egy, hanem több szereplő is van, azaz megrendelőként az önkormányzat mellett mások (pl. vállalkozások) is megjelennek, illetve szolgáltatóként több egyetem is fellép. Ebben az esetben kizárólag a közös testület lehet a megoldás az olyan kérdésekben, amelyek összehangolt döntéseket és az érdekek kiegyensúlyozását kívánják meg.

Úgy ítéljük meg, hogy a kormányzat által felvázolt modell bizonyos döntési-irányítási kérdésekre egyáltalán nem tér ki, így nyilvánvalóan arra vonatkozóan sem fogalmaz meg elképzeléseket, hogy ezekben a kérdésekben a döntés melyik szereplőt illetné. (Nem tér ki például arra, hogyan születik meg egy olyan döntés a KFKK-ban, amelyben az önkormányzat, a vállalatok és több távoli egyetem is érintve van.) Meggyőződésünk azonban, hogy a KFKK-

k létrehozása során ezek a kérdések fel fognak merülni, ezért célszerű ezeket átgondolni és megalapozott, kiérlelt szervezeti megoldást javasolni.

Véleményünk szerint az új intézménytípus kiváló alkalmat jelenthet a kormányzatnak arra, hogy – mintegy pilótként – bevezesse az angolszász országokra jellemző kormányzási rendszert a magyar felsőoktatásban.

Az egyetemi kormányzásnak két alapmodellje különíthető el:

- egytestületi kormányzás;
- hatalommegosztáson alapuló kormányzás (*shared governance*).

Az egytestületi kormányzásban egyetlen testület hatáskörébe tartoznak az adminisztratív-gazdasági és az akadémiai döntések is, valamint a rektor kinevezése. Ez általában a túlnyomóan az egyetemi oktatók és hallgatók képviselőiből álló szenátus. Ezt a kormányzási rendszert nevezzük kontinentális modellnek, tekintettel arra, hogy az európai kontinens országaira hosszú ideig ez volt a jellemző. A hatalommegosztáson alapuló kormányzás (*shared governance*) esetében az adminisztratív, gazdasági, stratégiai kérdésekben az irányító testület (*board*) az illetékes, és ez nevezi ki és számoltatja el a rektort is, a szenátus hatásköre pedig az akadémiai ügyekre korlátozódik. Az irányító testület a külső érintettek (*stakeholders*) érdekeit is képviseli, ezért a legtöbb helyen tagjainak többsége külső (nem egyetemi szereplő). A külső tagok között országonként változó módon, de általában megtaláljuk az állam, a gazdasági szféra, a helyi kormányzat, a civil szektor képviselőit. Ezt angolszász irányítási rendszernek is nevezzük, mert Angliában és az Amerikai Egyesült Államokban alakult ki. Ugyanakkor a 20. század utolsó és a 21. század első évtizedében a kontinentális Európa, így például Hollandia, Belgium, Svédország, Norvégia, Dánia, Finnország, Olaszország, Spanyolország, Ausztria áttért az angolszász egyetemi kormányzásra. A volt szocialista országokban is történtek kezdeményezések a hatalommegosztáson alapuló kormányzás bevezetésére, de ezek nem jártak sikerrel. A kontinentális egyetemirányításnak azonban számos gyengesége van. (Részletesen lásd KECZER 2010, 2014) Egyetértünk Taylor megállapításával, mely szerint „mivel az egyetem professzionális szolgáltatást végez egyre inkább piaci környezetben, a hatalom bizonyos fokú megosztása szükséges az egyetem sikeres működéséhez” (TAYLOR 2013:80). A hatalommegosztáson alapuló egyetemi kormányzásnak ugyanakkor azt a megközelítést tartjuk helyesnek, mely szerint a hatalommegosztás az irányító testület tagjainak, az egyetemi

vezetésnek, a dolgozóknak és a hallgatóknak az együttműködése és közös felelőssége a legfontosabb kérdésekben, amely a kölcsönös tiszteleten és nyílt kommunikáción alapul. (GAYLE et al. 2003:31, 110) A „*shared*” jelentése ugyanis nem elkülönítés, szétválasztás, hanem közös birtoklás, osztozás a közös felelősségen. „A jó kormányzási rendszer olyan, amely képes megőrizni az akadémiai értékrend integritását, miközben fogékonnyá és válaszképpé teszi az egyetemet a környezetéből érkező üzenetekre, elvárásokra és igényekre.” (FRIED 2006:81)

Az irányító testületek, mint fentebb írtuk, a külső érintettek érdekeit is képviselik, ezért létrehozásuk különösen indokolt egy olyan intézménytípus – a KFKK – esetében, amely küldetését tekintve elsősorban a helyi érdekeket szolgálja, így irányításában a helyi szereplőknek mindenképpen szerephez kell jutniuk. Emellett, mint fentebb írtuk, a KFKK-k létrehozása és működtetése olyan többszereplős feladat, amely szinte elképzelhetetlen közös irányítás nélkül.

Az általunk javasolt szervezeti modellben az irányító testület a következő szereplők képviselőiből áll:

- fenntartó (önkormányzat⁶³, vállalatok)
- egyéb helyi szereplők (középiskolák, civil szervezetek, kamarák, közintézmények, a fenntartó szervezeten kívüli vállalkozások)
- gesztor egyetem(ek)

Az irányító testület elsődleges feladata a KFKK stratégiai irányvonalának meghatározása, annak felügyelete, hogy a KFKK e stratégiai irányvonal mentén működik, a KFKK térségi hatásának figyelemmel kísérése, az esetlegesen eltérő érdekek összehangolása, a kampuszigazgató kinevezése és elszámoltatása. Az irányító testület tehát nem foglalkozik a KFKK operatív működtetésével, de dönt minden olyan kérdésben, amely az érintett szereplők közös döntését igényli.

3.3. Oktatásszakmai irányítás

A KFKK-k egyik alapkérdése lesz, hogy milyen képzési portfólió, és azon belül milyen képzési tartalmak és formák valósuljanak meg egy adott képzési központban úgy,

⁶³ Prof. Dr. Szabó Gábor, a SZTE rektora: „A közösségi főiskolák működését ezért egy, az önkormányzatok illetve más gazdasági szereplők által delegált képviselőkből álló tanácsnak kell felügyelnie.”

hogy az egyszerre feleljen meg az általános minőségi elvárásoknak és a sajátos helyi igényeknek. Másképpen: hogyan tud a képzés egyszerre standard és rugalmas lenni? Hogyan egyeztethető össze az akadémiai kiválóság és a munkáltatók konkrét elvárása?

A hagyományos divizionális szemlélet úgy teszi fel a kérdést, hogy a centrum-divízió relációban hova helyezzük a döntési hatáskört, azaz a KFKK (illetve a fenntartója) vagy az egyetem (azaz annak illetékes oktatási egysége) döntsön oktatásszakmai kérdésekben. Leegyszerűsítve: ki mondja ki a végső szót abban, hogy a hallgatók mit és hogyan tanuljanak? Ha a döntés a fenntartóé, elképzelhető, hogy az akadémiai szempontok háttérbe szorulnak – jobb esetben a munkáltatók elvárásaival szemben, rosszabb esetben gazdaságossági okok vagy egyszerűen a hozzá nem értés miatt.⁶⁴ Ha a döntés az egyetemé, a munkáltatók gyakorlatias, naprakész ismeret-átadásra vonatkozó elvárásai szorulhatnak háttérbe szerencsés esetben az akadémiai kiválósághoz való ragaszkodás, rosszabb esetben az elefántcsont-torony szemlélet, a napi gyakorlattal való kapcsolat vagy a képzési tartalmak rugalmas átalakításához szükséges kapacitás hiánya miatt.

Véleményünk szerint a megoldást a mátrix struktúrákra jellemző megközelítés jelenti, amely nem eldönti a fenti kérdést, hanem „átvágja”. Mint tudjuk, a mátrix struktúrákban két (vagy akár több) dimenzió azonos súllyal van jelen, a döntések pedig e dimenziók metszéspontjában, közösen, minden dimenzió szakmai szempontjainak figyelembe vételével születnek. A KFKK oktatásszakmai döntéseire alkalmazva a mátrix szemlélet azt jelenti, hogy a fenntartó és az általa képviselt helyi szereplők elvárásai és az egyetem illetékes oktatási egységének szempontjai azonos súllyal jelennek meg a döntéshozatalban, és mindkét szempontrendszer a lehető legnagyobb mértékben figyelembe vevő, közös döntés születik.

A fenntartó azt a tudást hozza a döntéshozatalba, hogy az adott térségben milyen szakmákra van szükség. Az egyes munkáltatók azzal a tudással járulnak hozzá a jó döntésekhez, hogy milyen szakemberekre, milyen kompetenciákra van szükségük. Az egyetem oktatási egysége azt a tudást hozza a közös döntéshozatalba, hogy egy adott tudományterületnek (szaknak, tantárgynak) milyen akadémiai tartalmat kell hordoznia, azaz

- melyek azok az alapismeretek, amelyek az adott szakterület elsajátításához nélkülözhetetlenek, illetve

⁶⁴ A kérdéseinkre válaszoló középiskolai vezető szerint a jelenlegi békéscsabai felsőoktatási intézmény legnagyobb gyengesége az oktatás rossz minősége: „Kevés tudással is diplomát kaphatnak a tanulók, emiatt a jól tanulók, szakmai tudással rendelkező tanulók diplomája is leértékelődik. A frissen végzetteket nehezen veszik fel az előzőekben leírtak miatt. Sokan emiatt úgy gondolják nem érdemes továbbtanulni, mert úgysem tudnak majd elhelyezkedni, így a jobb képességű tanulók is lemondanak a továbbtanulás lehetőségéről.”

- mi az, amit jelenleg az adott tudományterület legkiválóbb képviselői egy-egy kérdésről tudnak, gondolnak.

Az egyetem tud javaslatot tenni arra vonatkozóan is, hogy egy adott képzési tartalmat milyen formában lehet a legjobban átadni, a helyi szereplők pedig javaslatot tehetnek a gyakorlati kivitelezés, a saját közreműködésük módjára vonatkozóan. Így, közösen, a standard akadémiai és a speciális helyi szempontokat azonos súllyal figyelembe véve lehet olyan oktatásszakmai döntéseket hozni, melynek eredményeképpen olyan felsőfokú végzettségű szakemberek kerülnek ki a rendszerből, akik – a kormányzati elvárásoknak megfelelően – stabil elméleti és korszerű, jól alkalmazható gyakorlati tudással rendelkeznek.

Úgy gondoljuk, hogy a KFKK formális szervezeti struktúrája mögött olyan szakmai munkacsoportoknak kell működniük, amelyek a fent leírt mátrix szemléletben kidolgozzák a képzési portfólióra, képzési tartalmakra és oktatási módszerekre vonatkozó, *tanulási eredmény szemléletű* javaslatokat.

4. A felsőoktatási oktatók alternatív életpálya modellje

A megfelelő oktatói gárda biztosítása a közösségi főiskola/képzési központ létrehozásának egyik kulcskérdése. Különösen az elmaradott, felsőoktatási szolgáltatással eddig nem rendelkező térségekben nincs megfelelő szakember-kínálat ahhoz, hogy a KFKK-hoz szükséges oktatói kart helyi szakemberekből össze lehessen állítani. Így vagy a gesztor egyetemekről történő „leköltöztetés”, vagy az „intercity professzorok” problémájával szembesülhetünk. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a KFKK-kon az egyetemétől eltérő pedagógiai kihívásoknak kell megfelelniük az oktatóknak, ezért a kizárólag kutatóegyetemi tapasztalattal rendelkező oktatók „kihelyezése” nem feltétlenül jó megoldás. A KFKK oktatói gárdájának egy részét természetesen alkothatják olyanok, akik nem főállású oktatók, hanem a helyi reálszférában tevékenykedő szakemberek. Mint a megalapozó kutatás erről szóló fejezetében írtuk, az amerikai közösségi főiskolákon is magas a nem főállású oktatók aránya, és itthon is megteremtődött ennek a megoldásnak a jogi feltétele a mesteroktató kategória bevezetésével. Ugyanakkor, mint azt az amerikai közösségi főiskolával kapcsolatban is írtuk: ennek a megoldásnak legalább annyi veszélye és korlátja van, mint előnye, vagyis ezt csak részmegoldásnak tekinthetjük.

A fenti problémák feloldására egy alternatív felsőoktatási oktatói életpálya modellre teszünk javaslatot. Alternatív életpálya modell alatt a kutatóegyetemről eltérő oktatói szerepfelfogást és ezen alapuló előmeneteli rendszert értünk.

4.1. A közösségi főiskola oktatói háttérének biztosításával és a hagyományos életpálya modellel kapcsolatos problémák

Mivel a felsőoktatással nem rendelkező vidéki városokban viszonylag szűk az egyetemi oktatóként alkalmazhatók köre, az oktatói kart nagyrészt más városokból kell biztosítani. (CEJDA 2010) Ez vagy költözéssel, vagy ingázással valósítható meg. Mindkét megoldással kapcsolatban merülnek fel problémák. Erősen kétséges, hogy az eddig a főkampuszon élő vezető oktatók vállalják-e, hogy – adott esetben a családjukkal együtt – elköltöznek a távoli képzőhelyre, megfosztva magukat a fejlett nagyváros és a főkampusz minden kényelmétől és előnyétől. Az ingázó – hazánkban „intercity professzoroknak” nevezett – oktatókkal kapcsolatos problémakörrel pedig a megalapozó kutatás vonatkozó fejezetében részletesen írtunk.

További kihívást jelent, hogy a közösségi főiskola intézménytípus hallgatói összetétele általában jóval diverzifikáltabb, mint a kutatóegyetemeké. Mint már említettük, a csak szakképesítésre vágyó és azonnal a munkaerőpiacra kilépő fiatalok; az egyetemre továbbmenni szándékozók; az első felsőfokú végzettségüket szerző felnőttek; a szakmai továbbképzésre jelentkező, diplomával már rendelkező felnőttek; a munkahelyi képzések érintettjei mindannyian részei a közösségi főiskola hallgatói táborának. Ennek az életkorban, képességekben, előzetes tudásban és motivációban is rendkívül heterogén hallgatóságnak az oktatása komoly kihívás, mely jelentősen eltér a kutatóegyetemi oktatási feladatoktól, és speciális felkészültséget, attitűdöt igényel. (SPROUSE et al. 2008; TWOMBLY 2005 idézve: CEJDA 2010) Ezért oktatók egyszerű áthelyezése a kutatóegyetemről a hozzá csatolt közösségi főiskolára nem feltétlenül jó megoldás.

Nemzetközi felmérések szerint a közösségi főiskolán oktatók jelentős része - Murray és Cunningham (2004, idézve CEJDA 2010) tanulmányában például több mint 90% – nem azért tanít közösségi főiskolán, mert ezt akarja. Rendkívül fontosnak tartjuk Twombly (2005 idézve CEJDA 2010) megállapítását, mely szerint azok, akik saját akaratukból dolgoznak közösségi főiskolán, nagyrészt olyan emberek, akik az oktatást preferálják a kutatással szemben, és éppen azért választották ezt az intézménytípust, mert ott a munkájuk hangsúlyosabb része lehet az oktatás. Murray és Cunningham (2004 idézve CEJDA 2010) pedig arra az eredményre jutott, hogy a közösségi főiskola oktatói gárdájának azon tagjai a legelégedettebbek a helyzetükkel és a munkájukkal, akik élvezik, hogy nagyon különböző felkészültségű hallgatókat tanítanak és ezeknek a hallgatóknak a sikerét személyes sikerként élik meg.

Mindez ráirányítja a figyelmünket arra, az egyébként más szempontból is fontos problémára, hogy a felsőoktatásban a kutatásnak jelenleg nagyobb a rangja, mint az oktatásnak; a tudományos teljesítmény nagyobb befolyással van az oktatók előmenetelére, mint az oktatói munka minősége. „Az oktatói teljesítmény minimális hatást gyakorol az előléptetésre, javadalmazásra.” (KRASZ 2013:72) A doktori fokozat megszerzése kizárólag, a habilitáció pedig jelentős részben a tudományos teljesítményhez és az azt megjelenítő publikációs tevékenységhez kötött, így Magyarországon adjunktusi beosztásnál nemigen kerülhet feljebb az, aki nem mutat fel komoly kutatói teljesítményt. A szakmai vitákban ezt a kényszert angolul így fejezik ki: „*Publish or perish!*”, azaz „Publikálj vagy pusztulj!” Andor ezt a jelenséget így írja le: A legnagyobb HR-probléma az, hogy „az előmenetel alapvetően a tudományos eredményesség által meghatározott, míg az egyetemi hasznosság az

oktatásszervezés és a saját bevételes tevékenység által legalább annyira megragadható. Nagyon sokszor a tudományos előmenetel sokkal inkább személyes, anyagi ambíció és kevésbé az intézmény közvetlen érdeke.⁶⁵ Olyanok tudnak előrelépni, magasabb pozíciókat betölteni, akik amúgy a közösség számára nem feltétlenül a leghasznosabbak.” (FEMÜ 2013:32)

A kutatómunka természetesen elengedhetetlen az egyetemi oktatók számára, de bizonyos intézménytípusokban – így a közösségi főiskolákon – az oktató-nevelő munkának, oktatásszervező tevékenységnek nagyobb jelentőséget kell tulajdonítani és azt jobban el kellene ismerni.⁶⁶ Az elsősorban a tanításra koncentráló oktatók esetében, a tárgyaik korszerű oktatásához szükséges friss elméletek és gyakorlati alkalmazások megszerzésére irányulhat a kutatási tevékenység, és ezek eredményei elsősorban tananyagfejlesztésben, és nem feltétlenül folyóirat-megjelenésekben realizálódhatnak. Topár problematikusnak tartja azt a jelenséget, hogy manapság az oktatókkal szemben támasztott (előmeneteli) követelmények meghatározásánál a nagy kutatóegyetemek kiválósági szempontjaiból indulunk ki a teljes felsőoktatási spektrumban. Holott egy hagyományos főiskolánál lehet, hogy egészen más belső arányokat, kompetenciákat kell képezni és értékelni, amikor az oktatói kiválóságról beszélünk – ami persze nem jelenti azt, hogy „valaki nulla publikációval legyen főiskolai tanár”. (FEMÜ 2013:35)

A közösségi főiskolákon elsősorban olyan oktatókra van szükség, akik inkább az oktatásban teljeseznének ki, akik a tudományos mutatóik javítása, az ehhez szükséges kapcsolatépítés és önmenedzselés helyett inkább nevelnének, tananyagot fejlesztenének, tehetségeket gondoznának vagy más, az intézmény helyi közösségi szerepvállalásához kapcsolódó tevékenységeket végeznének. De mivel az oktatói ranglétrán történő előrelépés feltétele a tudományos teljesítmény, a felsőoktatásban mindenki arra kényszerül, hogy a felsőoktatási pályájának legalább az első két harmadában erőteljesen erre koncentráljon. Ha azonban egy pályakezdő oktató a többkampuszú rendszeren belül a távoli képzőhelyre, a közösségi főiskolára kerül, akkor megfelelő kutatási infrastruktúra nélkül, az egyetem szakmai közösségétől távol, megnövelt oktatási feladatok mellett kénytelen dolgozni, így

⁶⁵ Egyes kutatók szerint nincs elméleti alapja és empirikus kutatás sem igazolja, hogy a kutatói és az oktatói munka között pozitív korreláció van. (VOEKS 1962). „Ennek oka az lehet, hogy a referált folyóiratokban való publikálás azt igazolja, hogy az oktató bizonyos tudományterületen megfelelően lépést tart, de ez nem garantálja, hogy kellően széles tudással rendelkezik ahhoz, hogy más tantárgyak eredményes oktatója lehessen.” (DILTS et al. 1994:43)

⁶⁶ A tömegméretű felsőoktatásban a Humboldt-i eszmény felett, mely szerint a tanárok az egyetemen azt tanítsák, amit kutatnak, eljárt az idő. Egy oktatónak ma gyakran egyszerre 5-10 félé, pályafutása során pedig még ennél is több tárgyat kell oktatnia, a kutatásban viszont akkor lehet eredményes, ha egy területre fókuszál. Az egyetemeken a hallgatók többségének a kompetenciái egyébként sem teszik lehetővé, hogy tudományos igényű előadásokat hallgassanak, és a munkaerőpiac sem ilyen típusú ismereteket vár el tőlük (ez a közösségi főiskolára még inkább igaz – K. G.). Az oktatók kutatási tevékenysége és oktatói feladatai között ennek megfelelően ma már hatalmas szakadék van. Részletesen lásd: Trowler – Wareham (2007)

jóval kisebb az esélye a tudományos teljesítményre, és ennek megfelelően az előmenetelre. Ezeket az ellentmondásokat véleményünk szerint egy új, alternatív oktatói életpálya-modell bevezetésével lehet feloldani, amely figyelembe veszi az intézményrendszer diverzitásából fakadó eltérő szerepeket, hangsúlyokat, helyzeteket.

4.2. Az alternatív életpálya modellre vonatkozó javaslat

A jelenlegi helyzetben a KFKK-k oktatói hátterét háromféle körből lehet biztosítani:

- felsőoktatási oktatók
- mesteroktatók (az FTV-ben újonnan megjelent kategória)
- külső óraadók (gyakorlati szakemberek, akiket eseti megbízással kérnek fel egy-egy óra vagy kurzus megtartására)

Véleményünk szerint a második két csoport bevonása fontos ugyan, de a KFKK-k működését alapvetően az első csoportra kell építeni. A mesteroktató kategória még csak a törvényi szabályozásban létezik, egyelőre nem látjuk, lesznek-e olyanok, akik pályáznak erre a státusra, kialakul-e a mesteroktatók olyan széles bázisa, amely számottevő hozzájárulást jelent a felsőoktatásnak. A külső óraadók bizonyos (aktuális, gyakorlati) ismeretek átadására bevonhatók az oktatásba, ez – amennyire a költségvetési megszorítások engedik – ma is gyakorlat a felsőoktatásban. A külső óraadók feladatvállalása azonban eseti jellegű, egyéb elfoglaltságaiktól függ, kizárólag az órátartásra korlátozódik, pedagógiai ismereteik általában nincsenek, a képzési kontextust általában nem ismerik, így hozzájárulásuk rendkívül értékes, de több szempontból is korlátozottnak tekinthető.

Annak, hogy a KFKK – vagy bármilyen, a közösségi főiskolákéhoz hasonló küldetésű intézmény – vonzó legyen a főállású oktatóknak, és a legjobbak is szívesen tanítsanak ott, az a feltétele, hogy az ne kitérő, rosszabb esetben zsákutca legyen életpályájukon. Az alternatív életpálya-modellnek abból kell kiindulnia, hogy az intézményrendszer diverzifikálódásával az oktatói szerepek, feladatok is diverzifikálódtak. Az alternatív életpálya-modellnek ennek megfelelően azokat a teljesítményeket kell elismernie, amelyek az új típusú intézmények, például a közösségi főiskola működése, küldetése szempontjából értékes. A KFKK küldetéséről szóló javaslatunk alapján egyértelmű, hogy ezek elsősorban az oktatáshoz, másodsorban a közösségi szerepvállaláshoz, és csak harmadsorban a kutatáshoz kapcsolódó teljesítmények. Az alternatív életpálya-modellnek ezen kívül is figyelembe kell vennie,

hogy az oktatók lehetőségei, körülményei is jelentősen különböznek egy kiemelt kutatóegyetemen és egy KFKK-n.

Mindezek alapján az alternatív életpálya modellel kapcsolatban a következőket javasoljuk.

1. Az oktatói státusba kerülés alapfeltétele legyen a pedagógiai és andragógiai kompetenciák bizonyított megléte. A KFKK-n az oktatók olyan oktatási kihívásokkal szembesülnek, melyeknek nem feltétlenül tudnak megfelelni akkor, ha csak szakmai (tudományterületi) ismereteik vannak. Elképzelhetőnek tartunk egy olyan megoldást, melyben a pályakezdő oktató egy évig gyakornoki (demonstrátori) státusban marad, és közben – ha tanulmányai során ezt nem tette meg – szakmai továbbképzés keretében pedagógiai és andragógiai ismereteket tanul.
2. A következő oktatói fokozatokba (adjunktus, főiskolai docens) kerülés az alternatív életpálya-modellben is a doktori képzés és fokozat függvénye legyen, de a doktori képzés és kutatás ebben az esetben elsősorban (lehetőség szerint) az oktatáshoz kapcsolódjon. A KFKK-n oktatóktól elsősorban az oktatás fejlődését, eredményességének javítását elősegítő kutatói-fejlesztői tevékenységet várunk; olyan oktatási innovációkat, amelyeket a felsőoktatás alsóbb szintjein, a felnőttképzésben, a duális vagy munkahelyi képzésekben lehet alkalmazni.
3. A fentiek érdekében olyan doktori iskolá(k)nak és doktori programoknak kell működniük, amelyek a fenti területekre fókuszálnak, és fogadni tudják az alternatív életpályát választókat. Véleményünk szerint az ilyen irányú kutatások, innovációk bővülése és az ettől várható szakmai fejlődés az alternatív életpálya-modelltől függetlenül is hasznos.
4. A magasabb oktatói fokozatba (egyetemi docens, főiskolai tanár⁶⁷) lépés feltétele a bizonyított oktatói és közösségi teljesítmény legyen. Elvileg a habilitáció is alkalmas lehet ennek megítélésére; a hazai habilitációs gyakorlat azonban elsősorban a kutatói teljesítményre (és annak mutatóira, a publikációkra és idézettségre) valamint a tudományos közéleti tevékenységre helyezi a hangsúlyt; ezeken a területeken felmutatott komoly teljesítmény nélkül nem lehet habilitálni. Az ennek szellemében támasztott feltételeknek az alternatív életpályát választók, a KFKK-n dolgozók nem

⁶⁷ Az egyetemi tanári cím értelmezését a KFKK-k vonatkozásában nem tartjuk szükségesnek, életszerűnek.

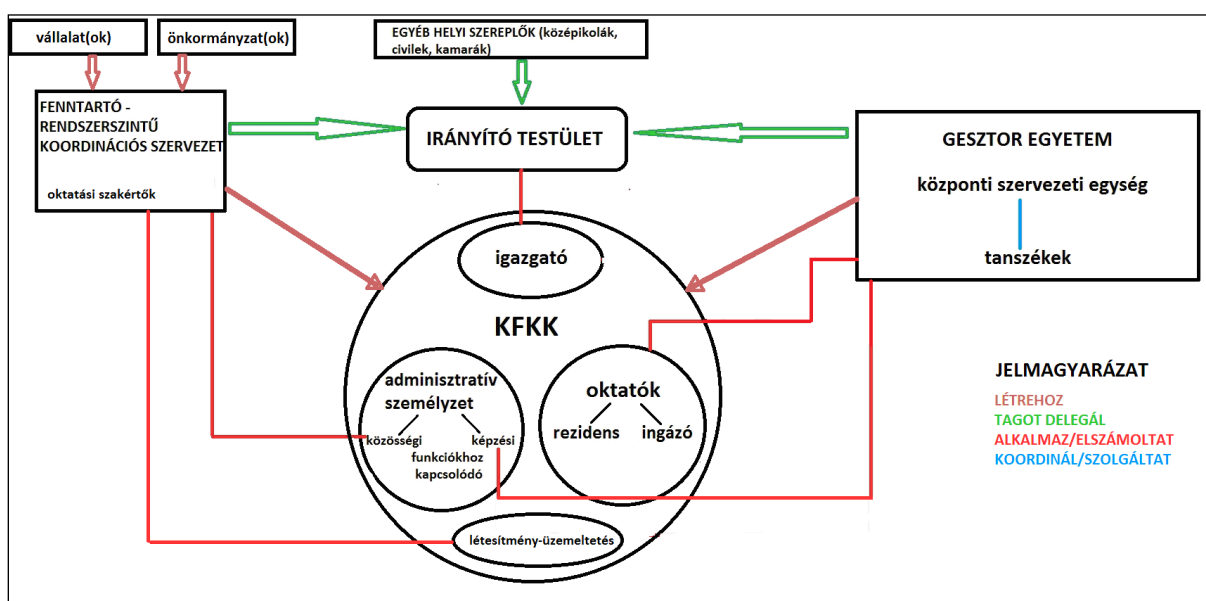
tudnak megfelelni – és nem is kell megfelelniük. Meggyőződésünk, hogy az eredményesség esetükben nem a tudományos és tudományos közéleti tevékenységüktől függ. Sőt, ezirányú erőfeszítéseik elvennék az időt mindattól, ami a KFKK-k esetében alapvető fontosságú: a heterogén hallgatói csoportok eredményes, gyakorlatias oktatásától és a helyi közösség szolgálatával kapcsolatos tevékenységektől.

5. Ennek érdekében javasoljuk a habilitáció újragondolását és újraszabályozását abban a tekintetben, hogy az egyaránt alkalmas legyen az elsősorban tudományos téren kiemelkedő és az elsősorban oktatóként és a közösség szolgáltójaként jeleskedő oktatók teljesítményének elismerésére. Az utóbbi esetben a tudományos publikációknak a tananyagfejlesztés, a tudományterületi kutatásnak az oktatási innováció, a tudományos diákköri tehetséggondozásnak, a hallgatók gyakorlati projektmunkájának irányítása, a tudományos közéleti tevékenységnek a helyi közösségben való szerepvállalás feltehető meg, és így tovább. Emellett olyan szempontok is hangsúlyosak lennének, mint például a forrásteremtés, a vállalati kapcsolatok kiépítése, a duális képzés szervezése, a civil kezdeményezések elindítása vagy aktív támogatása, a tudásátadás a helyi közösségnek, a helyi KKV-k gyakorlati problémáinak megoldása (technológiai vagy üzleti szakértői tevékenység). Nem a tudományos munka teljes figyelmen kívül hagyását, csupán az arányok, hangsúlyok megváltoztatását javasoljuk.
6. A fenti gondolattal összhangban is fontosnak tartjuk, hogy a KFKK oktatóinak (és hallgatóinak is) legyen lehetőségük arra, hogy az egyetemen kutassanak. Ezzel kapcsolatban a megalapozó kutatás vonatkozó fejezetében mutattunk be jó gyakorlatokat.

5. A javasolt szervezeti modell összegzése

A szervezetek sikere szempontjából a szervezeti, irányítási kérdések alapvetőek. Bizonyos szervezeti megoldások támogatják, elősegítik az eredményes működést és a küldetés megvalósítását, míg a rosszul, átgondolatlanul, vagy a küldetéssel nem összhangban megválasztott szervezeti megoldások jelentősen gátolják azt. Ugyanez vonatkozik az irányításra is: a körültekintően kialakított irányítási rendszer, a jól meghatározott hatáskörök és felelősségi körök, a megfelelő helyre allokált döntési jogosultságok sikerre viszik a szervezetet; a rossz irányítási rendszer pedig akadályozza az eredményes működést. Ezért a választott *szervezeti megoldások és irányítási rendszer fontosságát nem szabad alábecsülni*. Egy felsőoktatási intézmény esetében ezeknek legalább akkora jelentőségük van, mint a képzési portfólió megfelelő összeállításának.

Az általunk javasolt szervezeti modellt az alábbi ábra szemlélteti.



35. ábra
(saját szerkesztés)

A kormányzati szándék egyértelmű arra vonatkozóan, hogy a KFKK létrehozására és fenntartására a települési önkormányzat, vagy a helyi önkormányzat(ok) és helyi vállalkozás(ok) egy nonprofit szervezetet (alapítvány, nonprofit kft.) alapítanak, és ez a szervezet lesz a KFKK fenntartója. Az is eldöntött kérdés, hogy a KFKK-k nem önálló intézmények lesznek, hanem egy gesztor egyetem kihelyezett képzőhelyei. Ezeket a kormányzati döntéseket a modellünk sarokköveinek tekintettük, és javaslatunkat ezekkel összhangban dolgoztuk ki.

Meggyőződésünk azonban, hogy a jelenlegi kormányzati elképzelések néhány szervezeti, működési és irányítási kérdésre egyáltalán nem térnek ki, így ezekre nyilvánvalóan választ sem adnak. Ezért modellünk kidolgozása során számbavettük ezeket a kérdéseket, és megoldási javaslatokat is megfogalmaztunk.

Ezek közül az első, hogy véleményünk szerint a fenntartó szervezet feladata nem csupán az oktatási infrastruktúra működtetése, hanem olyan rendszerszintű koordinációs feladatok ellátása is, mint például

- a képzési igények felmérése az adott térségben,
- a megfelelő gesztor egyetem(ek) kiválasztása,
- a helyi szereplőkkel és a gesztor egyetemmel/egyetemekkel való stratégiai szintű kapcsolattartás,
- forrásteremtés, stb.

Ezért a fenntartó szervezetet mi nem létesítmény-fenntartónak, hanem az adott térség felsőoktatási szolgáltatásait és az érintett szereplők tevékenységét koordináló szakmai szervezetnek tekintjük. Úgy véljük, hogy a települési önkormányzatoknak és a helyi vállalkozásoknak jelenleg nincs kapacitásuk (erőforrásuk, tapasztalatuk, kompetenciájuk) e feladat ellátásához, ezért javasoljuk a szükséges szakértői kapacitás megteremtését.

Egy következő, általunk felvetett probléma, hogy véleményünk szerint egy képzési szintér nem képes annak a küldetésnek a betöltésére, amit a kormányzati elképzelések a KFKK-kra vonatkozóan meghatároztak, és így nem fejtik ki azt a térségfejlesztő hatást sem, amit létrehozásuktól remélnek. Ezért a mi felfogásunkban a KFKK-k nem csupán képzési szinterek néhány létesítményfenntartásért felelős alkalmazottal, hanem olyan szervezetek, melyekben

- a gesztor egyetemek által megbízott rezidens és ingázó oktatók,
- a közösségi funkciók megvalósítását biztosító adminisztratív személyzet (a munkáltató a fenntartó)
- az oktatási-kutatási funkciók megvalósítását támogató adminisztratív személyzet (a munkáltató a gesztor egyetem) és természetesen
- a létesítményfenntartásért felelős személyzet dolgozik.

Ezek létszámát a képzések és a hallgatók száma, az intézmény közösségi aktivitása határozza meg. Szervezeti modellünkben a KFKK-ba számos olyan funkció, tevékenység kerül a végrehajtásukhoz szükséges munkaerő-állománnyal együtt, amely szükségessé teszi egy vezetői munkakör létrehozását is, ezért javasoljuk egy kampuszigazgató megbízását. Hasonlóan fontosnak tartjuk, hogy a gesztor egyetemeken a KFKK-val kapcsolatban felmerülő új feladatoknak is megfelelő felelőse legyen – javaslatunk szerint egy központi szervezeti egységben.

A harmadik kérdéskör és megoldási javaslat a KFKK-k irányításával kapcsolatos. Tekintettel arra, hogy a KFKK létrehozásában és működtetésében több helyi és nem helyi szereplő, sőt adott esetben több egyetem is részt vesz, szükségesnek tartjuk egy, e szereplők felett és ezek képviselőiből álló stratégiai irányító testület létrehozását. Ez egyben kiváló lehetőséget teremt arra, hogy pilot formában megjelenjen a hazai felsőoktatásban az angolszász típusú, különböző szereplők közös felelősségvállalásán alapuló kormányzási rendszer. Javasoljuk továbbá az oktatásszakmai kérdésekben a mátrix szemléletű, az akadémiai és gyakorlati szempontokat azonos súllyal figyelembe vevő döntéshozatali rendszer kialakítását.

A negyedik problémakör a KFKK-k oktatói gárdájának biztosítása. Ennek megoldásához egy alternatív felsőoktatási oktatói életpálya modellre – a kutatóegyetemi oktatókétől eltérő szerepfelfogásra és elmőmeneteli rendszerre – tettünk javaslatot. Ez az új intézménytípusok (közösségi főiskola, alkalmazott tudományok intézménye) tudományegyetemekétől eltérő feladataihoz illeszkedve eltérően határozza meg az oktatói szerepeket és követelményeket is, az előmenetelt pedig ezen eltérő követelmények teljesítéséhez köti.

A fenti javaslatainkat – a vezetéstudomány alapelvét követve – a KFKK-k küldetésére, funkcióira vonatkozó elképzelésekből, a működésüktől elvárt gazdasági-társadalmi hatásokból vezettük le. Modellünket a nemzetközi gyakorlat és tapasztalatok széleskörű és átfogó feltárását (szakirodalom-feldolgozás és szekunder elemzés) követően dolgoztuk ki; ennek eredményeit a megalapozó kutatásról szóló fejezetben részletesen bemutattuk. Javaslataink megfogalmazásakor figyelembe vettük az érintett szereplők véleményét is, melyet primer kutatás keretében ismertünk meg. Olyan szervezeti megoldásokat kerestünk, amelyek biztosíthatják, hogy a KFKK-k a kormányzati elképzeléseknek megfelelően a „gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőivé váljanak, valódi szellemi központként működjenek,

megerősítsék a felsőoktatás szolgáltató funkcióit mind a hallgatók, mind a helyi társadalom irányába”.

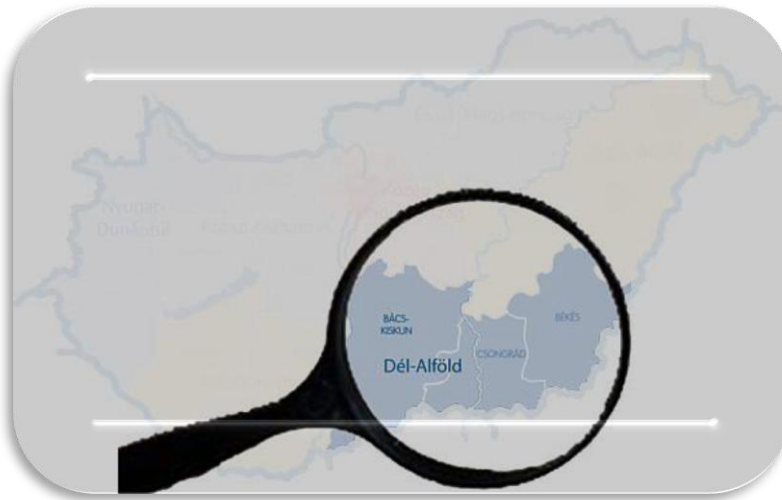
„A falak ereje nem a kőben van, hanem a védők lelkében”

(Gárdonyi Géza: Egri csillagok)

IRODALOM

- CEJDA, B. D. (2010): *Faculty Issues in Rural Community Colleges*. In: *New Directions for Community Colleges* No. 152, Winter 2010
- DILTS – HABER – BIALIK (1994): *Assessing What Professors Do: An Introduction to Academic Performance Appraisal in Higher Education*. Greenwood Press, Westport.
- FEMÜ (2013): *Oktatói minőség, emberi erőforrás menedzsment a felsőoktatásban. Kerekasztal beszélgetés Andor Györggyel, Törös Szilárddal, Kemény Gabriellával, Topár Józseffel és Juhász Gáborral*. In: *Felsőoktatási Műhely* 2013/1.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban*. EMMI 2014. <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20konceptci%C3%B3.pdf> [2015. augusztus]
- FRIED, J. (2006): *Higher Education Governance in Europe: Autonomy, Ownership and Accountability*. In KOHLER, J. – HUBER, J. (szerk) *Higher Education Governance between Democratic Culture, Academic Aspirations and Market Forces*. Council of Europe, Strasbourg, 79-133 p.
- FTV (2015): *2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról*.
- GAYLE, D. J. – TEWARIE, B. – WHITE, A. Q. (2003): *Governance in the Twenty-First-Century University*. ASHE-ERIC, San Francisco.
- KECZER G. (2010): *Egyetemirányítás: lehetőségek és korlátok*. Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged.
- KECZER G. (2014): *Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. század elején*. Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged.
- KRASZ K. (2013): *Teljesítményértékelési rendszer kialakításának kérdései a felsőoktatásban*. In: *Felsőoktatási Műhely* 2013/1.
- TAYLOR, M. (2013): *Shared Governance in the Modern University*. In: *Higher Education Quarterly* Vol. 67, No. 1. 80-94 p.
- TROWLER, P. – WAREHAM, T. (2007): *Reconceptualising the Teaching-Research Nexus*. In *HERDSA Proceedings of the Annual HERDSA Conference* 8-11 July 2007, Adelaide.
- VOEKS, V. W. (1962): *Publications and Teaching Effectiveness: A Search for Some Relationship*. In: *The Journal of Higher Education* Vol. 33, No. 4, 212-218 p.

A Dél-Alföld régió munkaerő-piaci helyzete

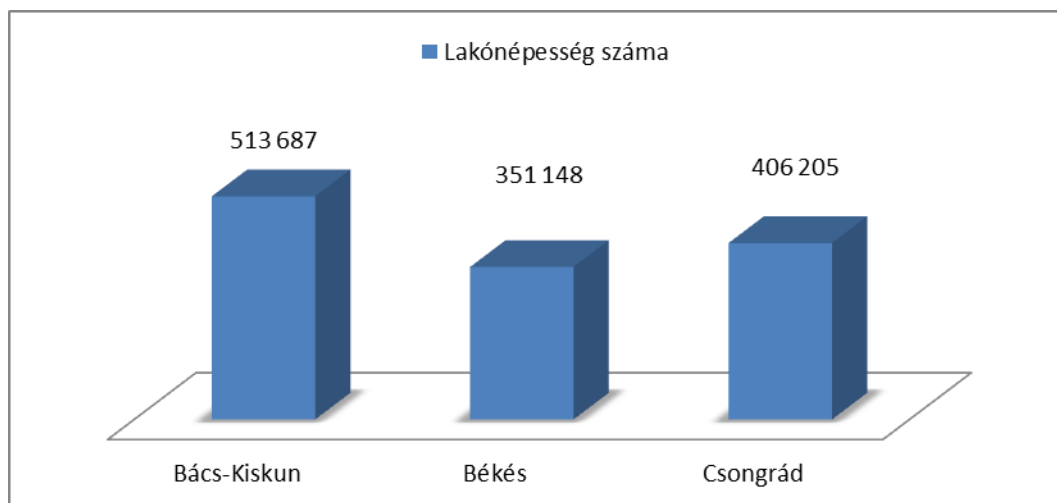


Jelen tanulmány célja a Dél-Alföld régió bemutatása. A tanulmányban bemutatjuk a régió sajátosságait, településszerkezetét, gazdasági aktivitási mutatóit az európai uniós átlaghoz, illetve hazánk más régióihoz viszonyítva. A tanulmány második része a régióban működő vállalkozásokról nyújt átfogó képet.

A Dél-Alföld régió földrajzi jellemzői

A Dél-Alföld régió az ország délkeleti részén fekszik, Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megyét foglalja magában. Hazánk hét statisztikai régiójának az egyik legelmaradottabb konvergencia régiója, fő sajátossága: a gazdaság agrárkaraktere. 18339 km²-es területével Magyarország legnagyobb kiterjedésű régiója (Dél-Alföldi Operatív Program 2007).

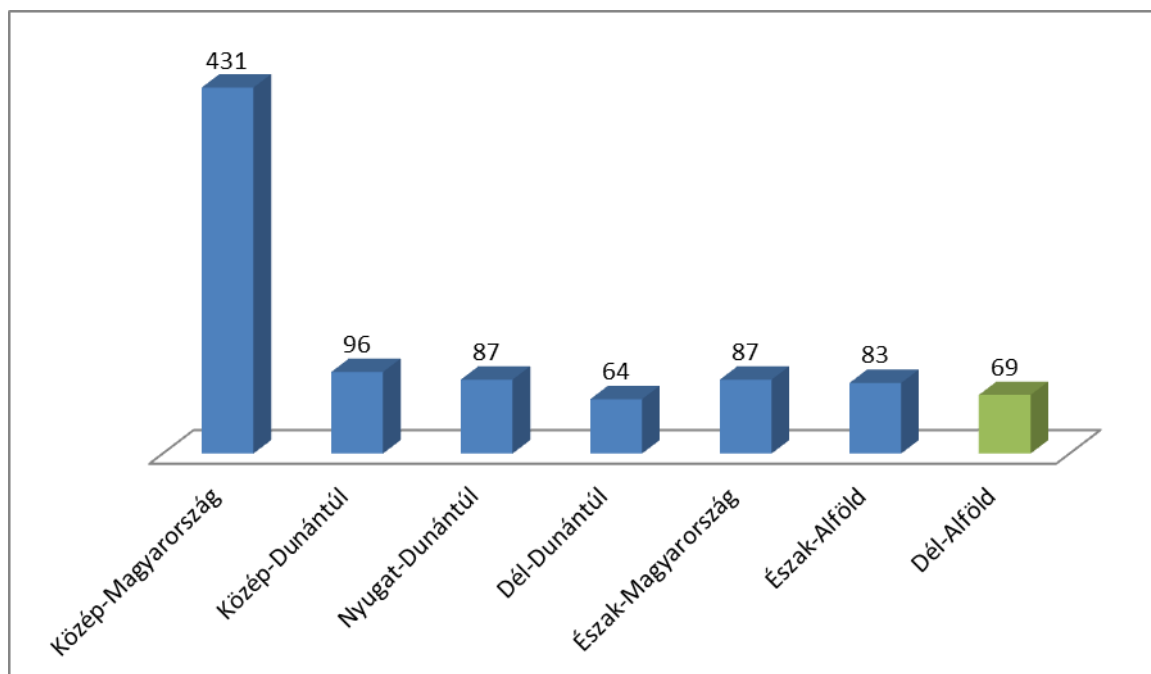
2015-ben 9 855 571 főre tehető az ország lakossága. Ebből 1 271 040 fő, vagyis hazánk lakosságának 12,89 %-a él a Dél-Alföld régióban. A régió lakosságának 40,41%-a (513 687 fő) Bács-Kiskun megyében, 31,95%-a (406 205 ezer fő) Csongrád, 27,62%-a (406 205 ezer fő) Békés megyében él (KSH 2015/A).



1. ábra A lakónépesség megyék szerinti megoszlása a Dél-Alföld régióban 2015-ben (fő)
KSH, 2015A adatai alapján saját szerkesztés

A régió népsűrűsége, településszerkezete

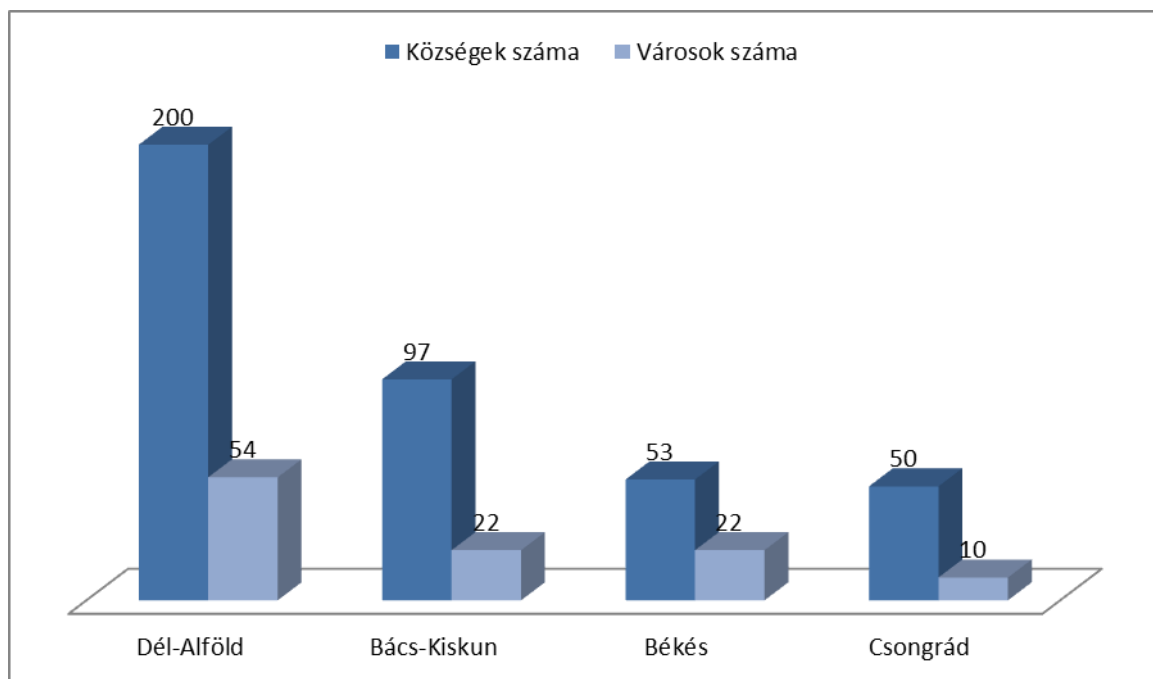
Hazánk népsűrűsége a KSH 2015-ös adatai alapján 106 fő/ km². A Dél-Alföld népsűrűsége a Dél-Dunántúlt követően a második legalacsonyabb az országban: 69 fő/km² (2. ábra). Három megyéje közül Csongrád megyében a legmagasabb a népsűrűség (95 fő/ km²). (KSH 2015/B)



2. ábra Hazánk régióinak népsűrűsége 2015-ben (fő/km)
KSH, 2015b adatai alapján saját szerkesztés

A régió az Észak-Alföld régiót követően a második legvárosiasabb régiója az országnak. Hazánk 346 városából 54 található Dél-Alföldön. 22-22 város Bács-Kiskun és

Békés megyében található, mindössze 10 Csongrád megyében. A régió annak ellenére, hogy a legnagyobb kiterjedésű régió, az egyik legritkább településhálózattal rendelkezik. Az ország 2809 községéből mindössze 200 tartozik a Dél-Alföldhöz. Ebből 97 község Bács-Kiskun, 53 Békés és 50 Csongrád megyéhez tartozik. (KSH 2015/B)



3. ábra Városok, községek száma a Dél-Alföld régió megyéiben (2015)
KSH, 2015b adatai alapján saját szerkesztés

Hazánk 175 statisztikai kistérsége közül 25 kistérség található a Dél-Alföldön. Tíz kistérség van Bács-Kiskun megyén belül. Nyolc kistérsége van Békés megyének, hét Csongrád megyének (KSH 2015/C).



4. ábra A Dél-Alföld régió kistérségei

Hazánkban 21 település-együttes található. Ebből három település-együttes van a Dél-Alföldön. A békéscsabai nagyvárosi település-együttes, a kecskeméti nagyvárosi település-együttes, valamint Csongrád megyében a szegedi nagyvárosi település-együttes (KSH 2015/D).

Dél-Alföldön található hazánk legnagyobb tanyarendszere. A tanyákkal körülvett mezővárosokban nagy létszámú lakosság koncentrálódik. Az apró és kistelepülésekben élők száma elenyésző. A lakosság legnagyobb része (44,7%-a) nagy és óriástelekben él (Dél-Alföldi Operatív Program 2007).

Gazdasági fejlettség

Az egy főre jutó GDP alapján következtethetünk egy ország, régió fejlettségi szintjére. A bruttó hazai termék (GDP-t) használhatjuk a gazdaság teljes méretének a meghatározására. Még az egy főre jutó GDP-t használhatjuk az életszínvonal, az uniós belüli konvergencia-folyamatok meghatározására is. Ha megnézzük az egy főre jutó GDP-t az európai uniós átlaghoz viszonyítva, akkor azt látjuk, hogy hazánkban az egy főre jutó GDP jóval alacsonyabb az uniós átlagnál. Az Eurostat adatai alapján Magyarország mindössze az EU-s átlag 66%-át érte el 2013-ban. Míg Luxemburgban az egy főre jutó GDP 257%-a volt az EU-s átlagnak, addig hazánk az 5. legrosszabb helyen áll az uniós belül. Mindössze

Bulgáriában (45%), Romániában (55%), Horvátországban (61%) és Lettországon (64%) rosszabbak a mutatók (EUROSTAT 2015/A).

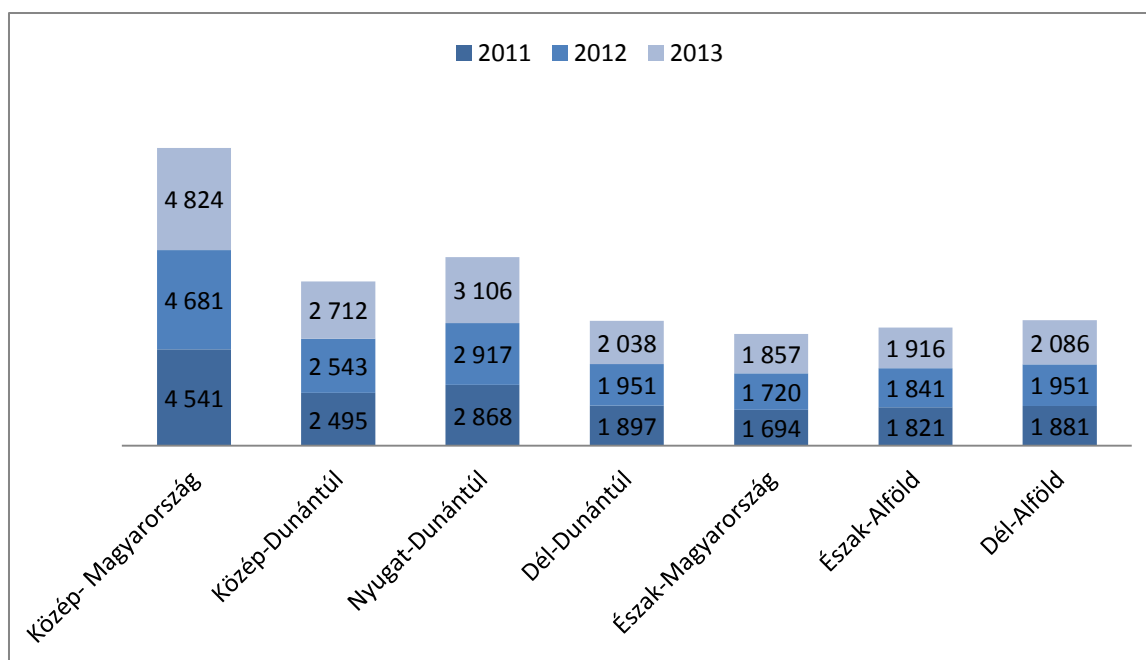
	GDP						GDP per capita					
	(billion EUR)					(billion PPS)			(PPS, EU-28 = 100)			(EUR)
	2003	2004	2012	2013	2014	2003	2012 (*)	2013	2003	2012 (*)	2013	2014
EU-28	10 490	11 016	13 426	13 520	13 921	10 490	13 426	13 520	100	100	100	27 300
Euro area (EA-19)	7 825	8 157	9 846	9 931	10 111	7 599	9 607	9 621	109	107	107	29 800
Belgium	282	298	388	395	402	271	350	351	123	120	119	36 000
Bulgaria	19	21	41	41	42	55	87	86	33	45	45	5 600
Czech Republic	88	96	161	157	155	169	229	230	77	82	82	14 700
Denmark	193	202	251	253	257	142	185	186	124	125	124	45 600
Germany	2 217	2 268	2 750	2 809	2 904	2 040	2 661	2 673	116	123	122	35 200
Estonia	9	10	18	19	20	15	25	26	52	71	73	14 800
Ireland	145	155	173	175	185	121	158	159	141	130	130	40 200
Greece	179	193	194	182	179	219	217	214	93	74	73	16 300
Spain	803	861	1 055	1 049	1 058	901	1 166	1 165	100	94	94	22 800
France	1 637	1 711	2 091	2 114	2 142	1 474	1 863	1 869	111	107	107	32 400
Croatia	31	33	44	44	43	51	69	69	56	61	61	10 200
Italy	1 391	1 449	1 615	1 609	1 616	1 376	1 608	1 595	112	101	99	26 600
Cyprus	13	14	19	18	18	14	21	20	94	93	89	20 500
Latvia	10	12	22	23	24	22	32	34	45	60	64	12 100
Lithuania	.	18	33	35	36	.	55	57	48	69	73	12 400
Luxembourg	26	28	44	45	.	23	37	37	240	264	257	.
Hungary	75	83	99	101	103	133	170	174	62	65	66	10 500
Malta	5	5	7	8	8	7	9	10	82	84	86	18 600
Netherlands	506	520	641	643	655	461	587	586	133	132	131	38 900
Austria	231	242	317	323	329	220	288	289	127	129	128	38 500
Poland	192	205	386	396	413	388	670	689	48	66	67	10 700
Portugal	146	152	168	169	173	175	211	217	78	76	79	16 600
Romania	53	61	134	144	150	142	281	289	31	53	55	7 500
Slovenia	26	28	36	36	37	35	44	45	83	82	82	18 100
Slovakia	30	35	72	74	75	63	106	108	55	74	75	13 900
Finland	152	158	200	202	204	127	166	164	114	115	113	37 400
Sweden	293	307	423	436	429	242	318	324	127	126	127	44 300
United Kingdom	1 720	1 850	2 041	2 017	2 222	1 568	1 810	1 852	123	107	109	34 400
Iceland	10	11	11	12	13	8	10	10	126	116	119	39 500
Norway	202	213	397	393	377	150	253	252	154	190	186	73 400
Switzerland	312	317	518	516	.	225	340	348	136	162	163	.
Montenegro	.	.	.	.	.	.	.	.	.	39	40	.
FYR of Macedonia	4	5	8	8	.	11	19	20	27	34	36	.
Albania	.	.	.	.	.	.	21	.	.	28	28	.
Serbia	19	20	32	34	33	.	70	70	.	37	37	.
Turkey	.	.	.	.	.	.	.	.	35	52	53	.
Bosnia and Herzegovina	.	.	.	.	.	.	.	.	.	28	29	.
Japan	.	.	.	.	.	.	.	.	111	102	103	.
United States	10 176	9 868	12 580	12 626	13 112	9 704	12 289	12 662	157	148	150	41 100

(*) Break in series.

Source: Eurostat (online data codes: nama_10_gdp, nama_10_pc and tec00114)

5. ábra Az egy főre jutó GDP az európai uniós átlag százalékához viszonyítva (billion euró/%) (EU=100%)
(Forrás: EUROSTAT, 2013)

Hazánkban összesen 3017 ezer Ft az egy főre jutó bruttó hazai termék. Ha megnézzük az egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP) mutatóit regionális szinten az országos átlaghoz viszonyítva, akkor azt látjuk, hogy mindössze két régióban múlja felül az országos átlagot az egy főre jutó bruttó hazai termék: Közép-Magyarországon illetve Nyugat-Dunántúlon. A Dél-Alföld régióban 2083 ezer forint az egy főre jutó GDP. Ennél rosszabb mutatókkal Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld rendelkezik (KSH 2015/E).



6. ábra Egy főre jutó bruttó hazai termék az ország régióiban (ezer Ft) 2011-2013-ban
KSH, 2015e adatai alapján saját szerkesztés

Egy régió gazdasági teljesítményében, fejlettségében meghatározó a gazdaság struktúrája. A Dél-Alföld régió gazdasági szerkezete különbözik az országos arányoktól. Az ipar területén nem mutatkozik szignifikáns különbség, azonban a mezőgazdaság részesedése a GDP-ből közel háromszorosa az országos átlagnak. A GDP legnagyobb részét a vizsgált régióban – csakúgy, mint az ország többi régiójában – a terciér szektorban állítják elő. A régió agrárkarakterét alátámasztja, hogy 2008-ban hazánk mezőgazdasági szektorból származó GDP-jének egynegyede a Dél-Alföldön termelődött. Az ország mezőgazdaságból származó GDP-jének 10%-át Bács-Kiskun megyében állítják elő (KSH 2010).

A Dél-Alföld régió munkaerő-piaci mutatói

Hazánk gazdasági fejletlenségét alátámasztja az EUROSTAT nemrégiben közzétett jelentése, mely a 2013-as évre vonatkozóan tartalmazza az EU húsz legelmaradottabb régiójának rangsorát. A jelentésben – Lengyelország, Bulgária, Románia régiói mellett – négy magyarországi régió: Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Dél-Alföld és a Dél-Dunántúl szerepel (EUROSTAT 2015/B).

Regional GDP per capita in the EU28 in 2013
(in PPS, EU28 = 100)

The twenty highest:			The twenty lowest:		
1	Inner London (UK)*	325	1	Mayotte (FR)	27
2	Luxembourg (LU)*	258	2	Severozapaden (BG)	30
3	Bruxelles-Cap. / Brussels Hfdst. (BE)*	207	3	Severen tsentralen (BG)	31
4	Hamburg (DE)	195	4	Yuzhen tsentralen (BG)	32
5	Groningen (NL)	187	5	Nord-Est (RO)	34
6	Bratislavský kraj (SK)*	184	6	Severoiztochen (BG)	35
6	Stockholm (SE)*	179	7	Yugoiztochen (BG)	37
8	Île de France (FR)*	175	8	Észak-Magyarország (HU)	40
9	Praha (CZ)*	173	9	Sud-Vest Oltenia (RO)	41
10	Oberbayern (DE)**	172	9	Sud-Muntenia (RO)	41
11	North Eastern Scotland (UK)	166	11	Észak-Alföld (HU)	42
12	Wien (AT)*	159	12	Dél-Dunántúl (HU)	45
12	Noord-Holland (NL)*	159	12	Dél-Alföld (HU)	45
12	Bremen (DE)	159	12	Sud-Est (RO)	45
15	Darmstadt (DE)**	158	15	Nord-Vest (RO)	47
16	Stuttgart (DE)**	156	16	Lubelskie (PL)	48
17	Utrecht (NL)	155	16	Podkarpackie (PL)	48
17	Hovedstaden (DK)*	155	16	Warmińsko-Mazurskie (PL)	48
19	Berkshire, Buckinghamshire & Oxfordshire (UK)	152	19	Podlaskie (PL)	49
20	Salzburg (AT)	151	19	Świętokrzyskie (PL)	49

*7. ábra Egy főre jutó GDP régióként az EU28 tagországaiban 2013-ban
Eurostat 2015b adatai alapján*

A Dél-Alföld régió munkaerő-piaci helyzete

Foglalkoztatás a Dél-Alföld régióban

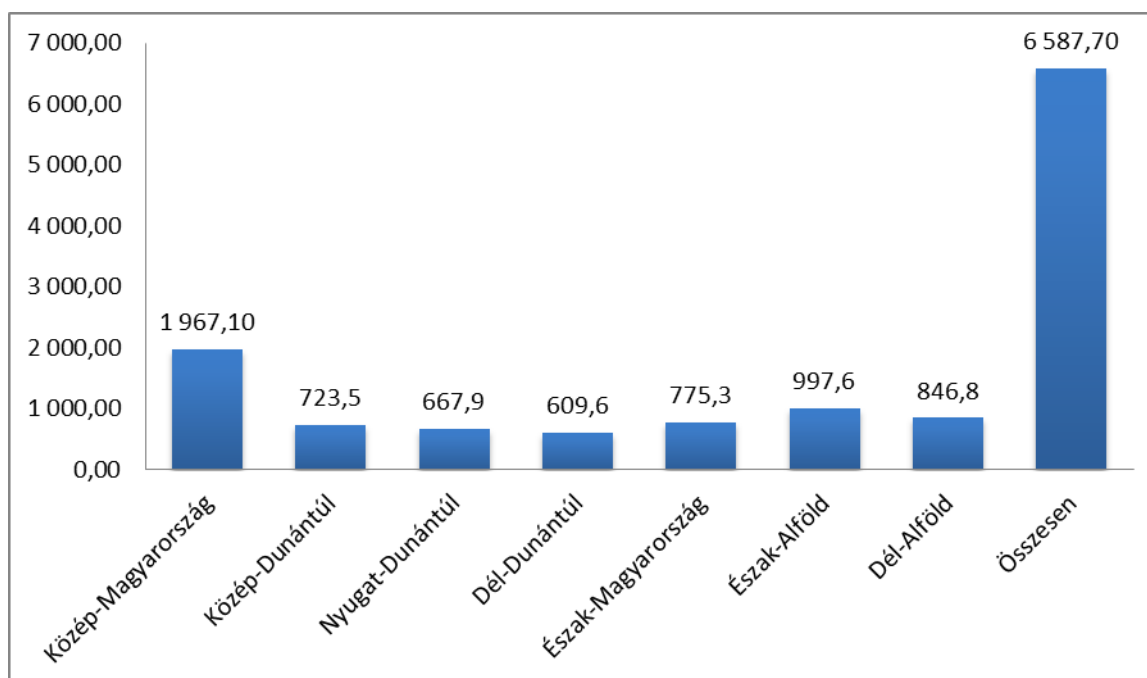
Egy ország, régió versenyképességét meghatározza az, hogy hogyan alakulnak a foglalkoztatottsági viszonyai.

Az EUROSTAT 2014-es adatai alapján az EU 28 tagországaiban a 15-64 évesek foglalkoztatási rátája 64.9% volt, hazánkban 61,8 %, vagyis 3,1%-kal maradunk el az európai uniós átlagtól (EUROSTAT 2009/B). Hasonló a helyzet a foglalkoztatási rátát illetően Belgiumban, Csehországban, Romániában és Szlovákiában. Jóval magasabb, 70% feletti a foglalkoztatottsági ráta Dániában, Németországban, Hollandiában, Ausztriában, Svédországban és az Egyesült Királyságban. Pozitív tendencia, hogy az elmúlt években, hazánkban folyamatosan nőtt a foglalkoztatási ráta, melynek köszönhetően az elmúlt években csökkent a lemaradásunk az európai uniós átlaghoz viszonyítva (EUROSTAT 2015).

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
EU-28	62.9	63.4	64.3	65.2	65.7	64.4	64.1	64.2	64.1	64.1	64.9
Euro area (EA-19)	63.0	63.5	64.5	65.5	65.8	64.4	64.0	64.1	63.7	63.4	63.9
Belgium	60.3	61.1	61.0	62.0	62.4	61.6	62.0	61.9	61.8	61.8	61.9
Bulgaria (*)	54.2	55.8	58.6	61.7	64.0	62.6	59.7	58.4	58.8	59.5	61.0
Czech Republic (*)	64.2	64.8	65.3	66.1	66.6	65.4	65.0	65.7	66.5	67.7	69.0
Denmark	75.7	75.9	77.4	77.0	77.9	75.3	73.3	73.1	72.6	72.5	72.8
Germany (*)	65.0	65.5	67.2	69.0	70.1	70.3	71.1	72.7	73.0	73.5	73.8
Estonia	63.1	64.8	68.4	69.8	70.1	63.8	61.2	65.3	67.1	68.5	69.6
Ireland (*)	66.3	67.6	68.7	69.2	67.4	61.9	59.6	58.9	58.8	60.5	61.7
Greece	59.1	59.6	60.6	60.9	61.4	60.8	59.1	55.1	50.8	48.8	49.4
Spain (*)	61.3	63.6	65.0	65.8	64.5	60.0	58.8	58.0	55.8	54.8	56.0
France (*)	63.7	63.7	63.6	64.3	64.8	64.0	63.9	63.9	63.9	64.1	64.3
Croatia	54.7	55.0	55.6	59.0	60.0	59.4	57.4	55.2	53.5	52.5	54.6
Italy	57.7	57.6	58.3	58.6	58.6	57.4	56.8	56.8	56.6	55.5	55.7
Cyprus (*)	68.9	68.5	69.6	71.0	70.9	69.0	68.9	67.6	64.6	61.7	62.1
Latvia	61.0	62.1	65.9	68.1	68.2	60.3	58.5	60.8	63.0	65.0	66.3
Lithuania	61.6	62.9	63.6	65.0	64.4	59.9	57.6	60.2	62.0	63.7	65.7
Luxembourg (*)	62.5	63.6	63.6	64.2	63.4	65.2	65.2	64.6	65.8	65.7	66.6
Hungary	56.8	56.9	57.4	57.0	56.4	55.0	54.9	55.4	56.7	58.1	61.8
Malta (*)	54.0	53.6	53.9	55.0	55.5	55.3	56.2	57.9	59.1	60.8	62.3
Netherlands (*)	73.1	73.2	74.3	76.0	77.2	77.0	74.7	74.2	74.4	73.6	73.1
Austria	66.5	67.4	68.6	69.9	70.8	70.3	70.8	71.1	71.4	71.4	71.1
Poland (*)	51.7	52.8	54.5	57.0	59.2	59.3	58.9	59.3	59.7	60.0	61.7
Portugal (*)	67.6	67.3	67.6	67.6	68.0	66.1	65.3	63.8	61.4	60.6	62.6
Romania (*)	57.7	57.6	58.8	58.8	59.0	58.6	60.2	59.3	60.2	60.1	61.0
Slovenia	65.3	66.0	66.6	67.8	68.6	67.5	66.2	64.4	64.1	63.3	63.9
Slovakia (*)	57.0	57.7	59.4	60.7	62.3	60.2	58.8	59.3	59.7	59.9	61.0
Finland	67.6	68.4	69.3	70.3	71.1	68.7	68.1	69.0	69.4	68.9	68.7
Sweden (*)	72.1	72.5	73.1	74.2	74.3	72.2	72.1	73.6	73.8	74.4	74.9
United Kingdom	71.7	71.7	71.6	71.5	71.5	69.9	69.4	69.3	69.9	70.5	71.9
Iceland	82.3	83.8	84.6	85.1	83.6	78.3	78.2	78.5	79.7	81.1	81.7
Norway	75.1	74.8	75.4	76.8	78.0	76.4	75.3	75.3	75.7	75.4	75.2
Switzerland (*)	77.4	77.2	77.9	78.6	79.5	79.0	78.6	79.3	79.4	79.6	79.8
FYR of Macedonia	:	:	39.6	40.7	41.9	43.3	43.5	43.9	44.0	46.0	46.9
Turkey	:	:	44.6	44.6	44.9	44.3	46.3	48.4	48.9	49.5	49.5
Japan	68.7	69.3	70.0	70.7	70.7	70.0	70.1	70.3	70.6	71.7	72.7
United States	71.2	71.5	72.0	71.8	70.9	67.6	66.7	66.6	67.1	67.4	68.1

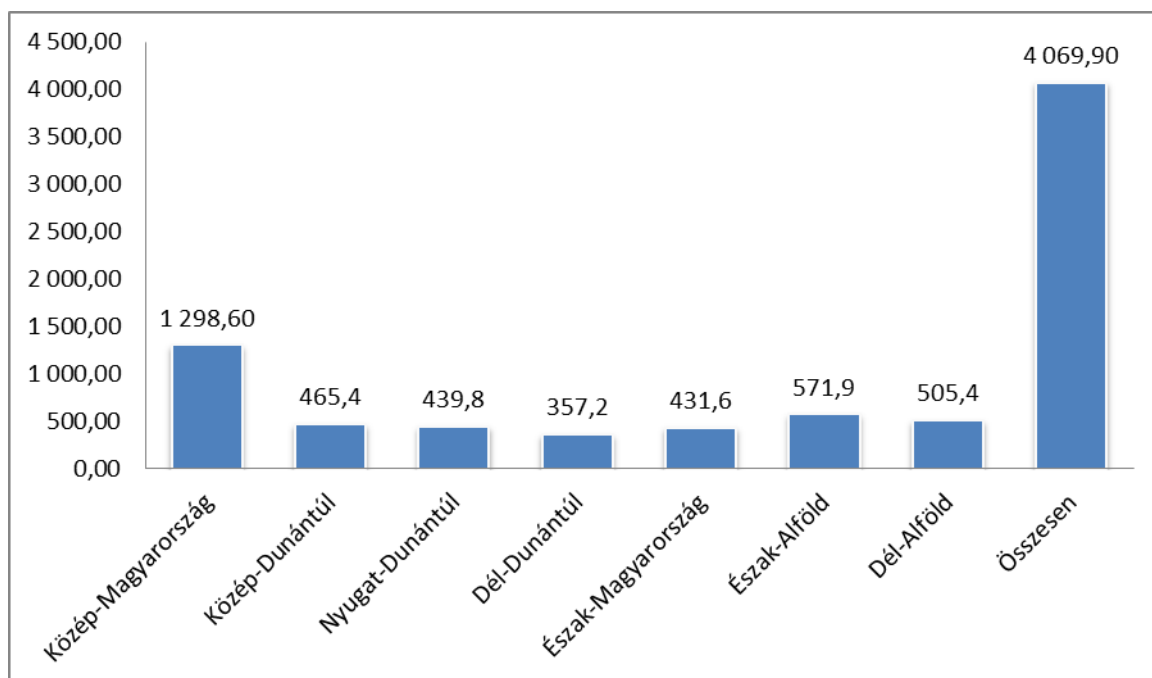
8. ábra Foglalkoztatási ráta az Európai Unióban 2004-2014 között
Forrás: EUROSTAT, 2015c

Magyarországon a gazdaságilag aktív korú (16-64 éves) népesség száma 2014-ben 6.587.700 fő volt. Az ország gazdaságilag aktív népességének 12,85%-a (846.800 ezer fő) él az ország legnagyobb kiterjedésű régiójában, a Dél-Alföldön (KSH 2015/F).



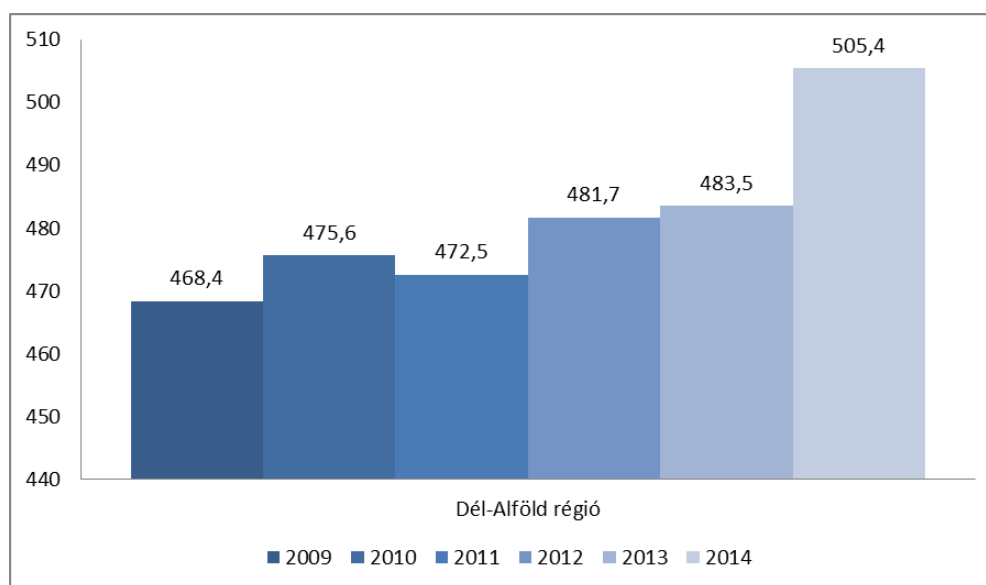
9. ábra A gazdaságilag aktív népesség száma régióként (ezer fő) 2014-ben
(Forrás: KSH, 2015F)

A gazdaságilag aktív népességben belül a foglalkoztatottak száma 2014-ben 4069,90 ezer fő volt hazánkban. Ebből 505,4 ezer főt foglalkoztattak a Dél-Alföldön (KSH 2015/F).



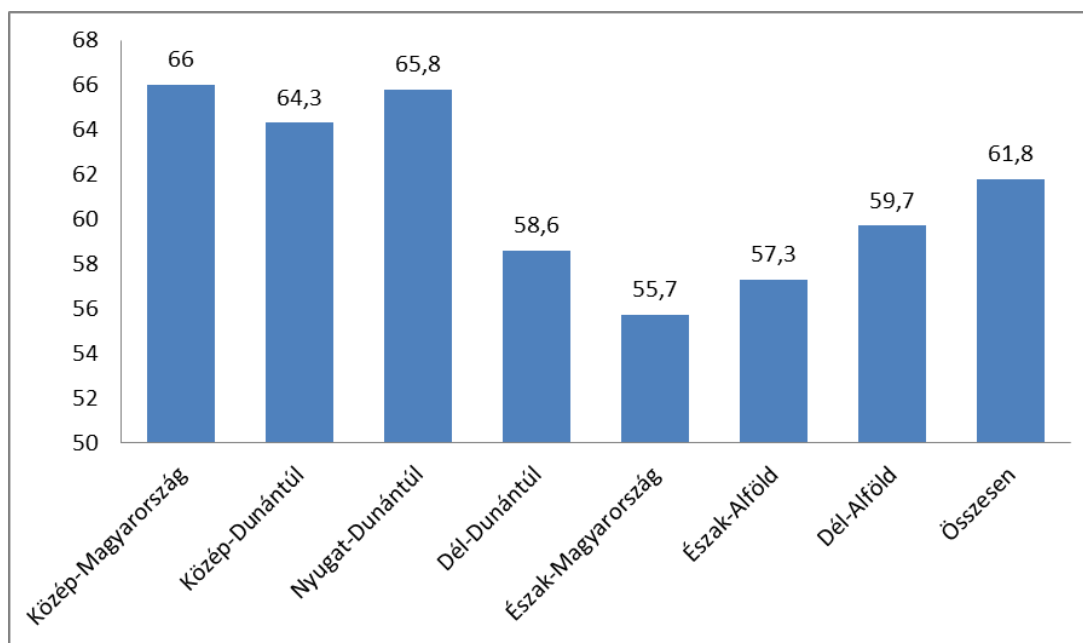
10. ábra Foglalkoztatottak száma régióként (ezer fő) 2014-ben
(Forrás: KSH, 2015F)

A foglalkoztatottak száma 2009-hez képest 37 ezer fővel emelkedett. 2013 és 2014 között jelentősebb növekedést tapasztalhatunk, egy év alatt 21,9 ezer fővel nőtt a foglalkoztatottak száma. Ez egyrészt a közfoglalkoztatottak számának emelkedésével magyarázható (KSH 2015/F).



11. ábra Foglalkoztatottak száma a Dél-Alföld régióban (ezer fő) 2009-2014
(Forrás: KSH, 2015F)

A foglalkoztatási ráta hazánkban 61,8 %. A Dél-Alföld régióban 59,7%, vagyis elmarad az országos átlagtól. A Dél-Alföld régió mutatóinál Dél-Dunántúl, Észak-Alföld és Észak-Magyarország rendelkezik rosszabb mutatószámokkal. A régión belül Csongrád megyében éri el a foglalkoztatási ráta az országos átlagot (62,4%), Bács-Kiskun megyében 59,7%-kal, valamint Békés megyében 56,4%-kal alulmúlja az országos átlagot (KSH 2015/F).



12. ábra A foglalkoztatási ráta régióként (%) 2014-ben
(Forrás: KSH, 2015F)

Munkanélküliség a Dél-Alföld régióban

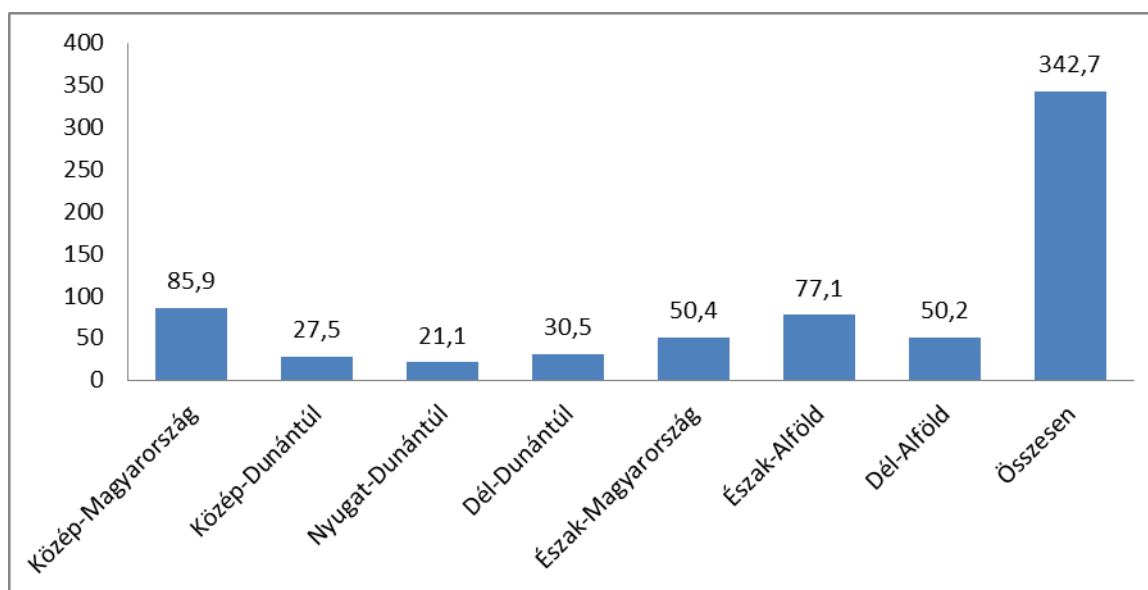
Az Európai Unión belül 2014-ben 10,2 % volt átlagosan a munkanélküliségi ráta, mely megegyezik hazánk 2013-as munkanélküliségi rátájával. 2014-re azonban hazánkban 7,7%-ra csökkent a munkanélküliségi ráta. Vagyis azt mondhatjuk, hogy hazánkban alacsonyabb az európai uniós átlaghoz képest a munkanélküliek aránya (EUROSTAT 2015/D).

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
European Union (28countries)	9,0	8,2	7,2	7,0	9,0	9,6	9,7	10,5	10,9	10,2
Belgium	8,5	8,3	7,5	7,0	7,9	8,3	7,2	7,6	8,4	8,5
Bulgaria	10,1	9,0	6,9	5,6	6,8	10,3	11,3	12,3	13,0	11,4
Czech Republic	7,9	7,1	5,3	4,4	6,7	7,3	6,7	7,0	7,0	6,1
Denmark	4,8	3,9	3,8	3,4	6,0	7,5	7,6	7,5	7,0	6,6
Germany	11,2	10,1	8,5	7,4	7,6	7,0	5,8	5,4	5,2	5,0

Estonia	8,0	5,9	4,6	5,5	13,5	16,7	12,3	10,0	8,6	7,4
Ireland	4,4	4,5	4,7	6,4	12,0	13,9	14,7	14,7	13,1	11,3
Greece	10,0	9,0	8,4	7,8	9,6	12,7	17,9	24,5	27,5	26,5
Spain	9,2	8,5	8,2	11,3	17,9	19,9	21,4	24,8	26,1	24,5
France	8,9	8,8	8,0	7,4	9,1	9,3	9,2	9,8	10,3	10,3
Croatia	13,0	11,6	9,9	8,6	9,2	11,7	13,7	16,0	17,3	17,3
Italy	7,7	6,8	6,1	6,7	7,7	8,4	8,4	10,7	12,1	12,7
Cyprus	5,3	4,6	3,9	3,7	5,4	6,3	7,9	11,9	15,9	16,1
Latvia	10,0	7,0	6,1	7,7	17,5	19,5	16,2	15,0	11,9	10,8
Lithuania	8,3	5,8	4,3	5,8	13,8	17,8	15,4	13,4	11,8	10,7
Luxembourg	4,6	4,6	4,2	4,9	5,1	4,6	4,8	5,1	5,9	6,0
Hungary	7,2	7,5	7,4	7,8	10,0	11,2	11,0	11,0	10,2	7,7
Malta	6,9	6,8	6,5	6,0	6,9	6,9	6,4	6,3	6,4	5,9
Netherlands	5,9	5,0	4,2	3,7	4,4	5,0	5,0	5,8	7,3	7,4
Austria	5,6	5,3	4,9	4,1	5,3	4,8	4,6	4,9	5,4	5,6
Poland	17,9	13,9	9,6	7,1	8,1	9,7	9,7	10,1	10,3	9,0
Portugal	8,8	8,9	9,1	8,8	10,7	12,0	12,9	15,8	16,4	14,1
Romania	7,1	7,2	6,4	5,6	6,5	7,0	7,2	6,8	7,1	6,8
Slovenia	6,5	6,0	4,9	4,4	5,9	7,3	8,2	8,9	10,1	9,7
Slovakia	16,4	13,5	11,2	9,6	12,1	14,5	13,7	14,0	14,2	13,2
Finland	8,4	7,7	6,9	6,4	8,2	8,4	7,8	7,7	8,2	8,7
Sweden	7,7	7,1	6,1	6,2	8,3	8,6	7,8	8,0	8,0	7,9
United Kingdom	4,8	5,4	5,3	5,6	7,6	7,8	8,1	7,9	7,6	6,1
Iceland	2,6	2,9	2,3	3,0	7,2	7,6	7,1	6,0	5,4	5,0
Norway	4,5	3,4	2,5	2,5	3,2	3,6	3,3	3,2	3,5	3,5
Turkey	9,5	9,0	9,1	10,0	13,0	11,1	9,1	8,4	9,0	9,9
United States	5,1	4,6	4,6	5,8	9,3	9,6	8,9	8,1	7,4	6,2
Japan	4,4	4,1	3,8	4,0	5,1	5,0	4,6	4,3	4,0	3,6

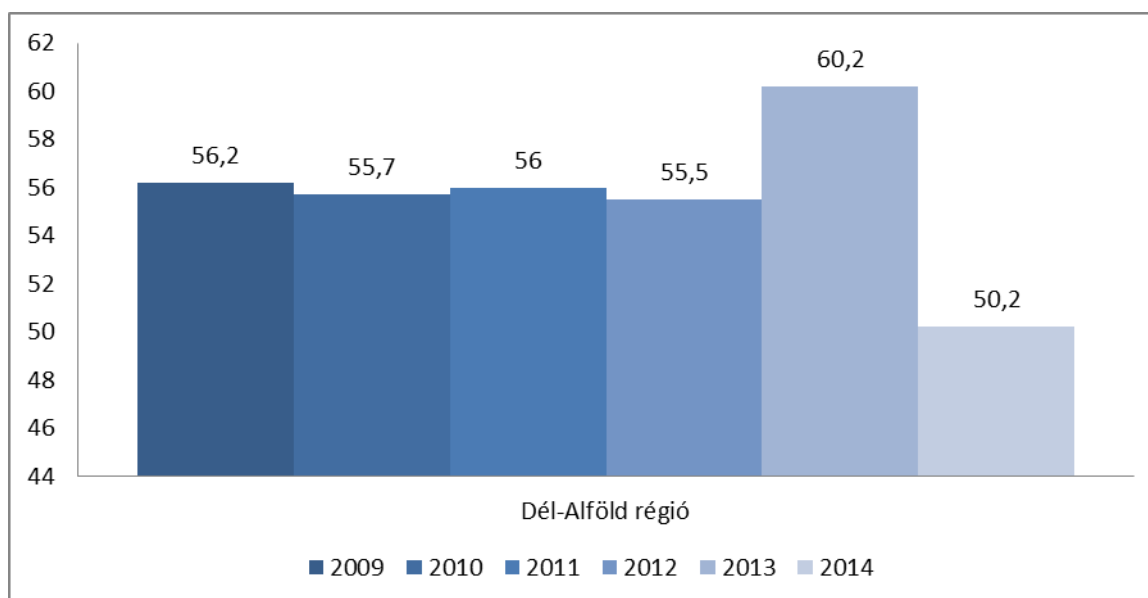
13. ábra Munkanélküliségi ráta az Európai Unió tagországaiban (%)
(Forrás: EUROSTAT, 2015D)

Hazánkban 2014-ben 342,7 ezer főre tehető a munkanélküliek száma, melyből 50,2 ezren munkanélküliek a Dél-Alföldön. 21,9 ezer munkanélküli él Bács-Kiskun, 15,5 ezer Békés és 12,7 ezer Csongrád megyében (KSH 2015/F).



14. ábra Munkanélküliek száma régióként (ezer fő) 2014-ben
(Forrás: KSH, 2015F)

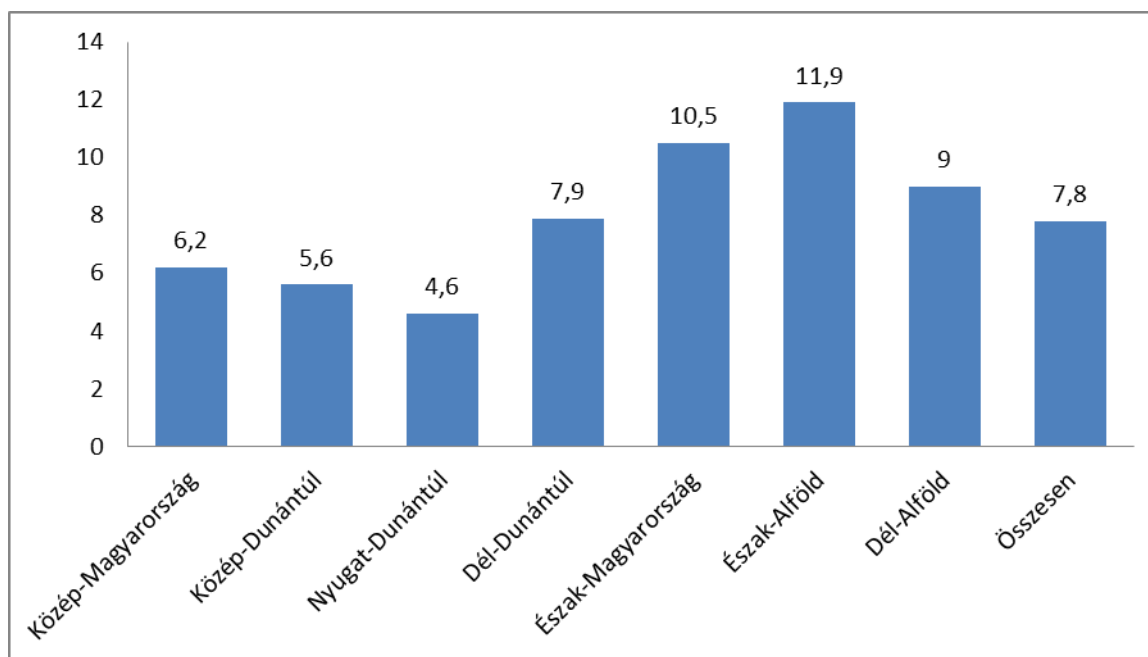
Még 2013-ban 60,2 ezer munkanélküli volt a Dél-Alföldön, addig 2014-re 10 ezer fővel csökkent a munkanélküliek aránya (KSH 2015/F).



15. ábra Munkanélküliek száma a Dél-Alföld régióban (ezer fő) 2009-2014
(Forrás: KSH, 2015F)

A munkanélküliségi ráta Észak-Alföldöt és Észak-Magyarországot követően 9%-kal a harmadik legmagasabb a Dél-Alföldön, így 1,2%-kal elmarad az országos átlagtól. A régión

belül Csongrád megyében a legalacsonyabb a munkanélküliségi ráta (7%) és Békés megyében a legmagasabb 10,5 %-kal (KSH 2015/F).



16. ábra A munkanélküliségi ráta régióként 2014-ben (%)
(Forrás: KSH, 2015F)

A 17. ábra a nyilvántartott álláskeresők régiók szerinti megoszlását mutatja. 2015 júliusában 362022 ezren szerepeltek az országos nyilvántartásban, kevesebben mint az előző években. A Dél-Alföld régióban 48161 nyilvántartott álláskereső volt, vagyis az összes álláskereső 13,8%-a él a régióban. A régión belül Bács-Kiskunban a legnagyobb az álláskeresők száma. Békés és Csongrád megyében közel azonos az álláskeresők száma (NFSZ 2015).

Régiók és megyék	Jan.	Febr.	Márc.	Ápr.	Máj.	Jún.	Júl.
Közép-Magyarország	68945	69047	71108	68215	66161	64640	63913
Közép-Dunántúl	33056	34951	36959	33286	30495	29162	28543
Nyugat-Dunántúl	24166	25128	26382	22314	19776	18715	18655
Dél-Dunántúl	51951	53738	56226	48936	45495	43251	42659
Észak-Magyarország	79722	82033	91558	82249	74668	71248	71320
Észak-Alföld	100896	106383	120470	103860	94977	89859	88771
Dél-Alföld	55089	59429	59334	55995	53128	50010	48161
Bács-Kiskun	24587	25598	25491	24262	23264	22234	21411

Békés	16153	19022	17769	16558	15496	14427	13584
Csongrád	14349	14809	16074	15175	14368	13349	13166
Összesen - Total	413825	430709	462037	414855	384700	366885	362022

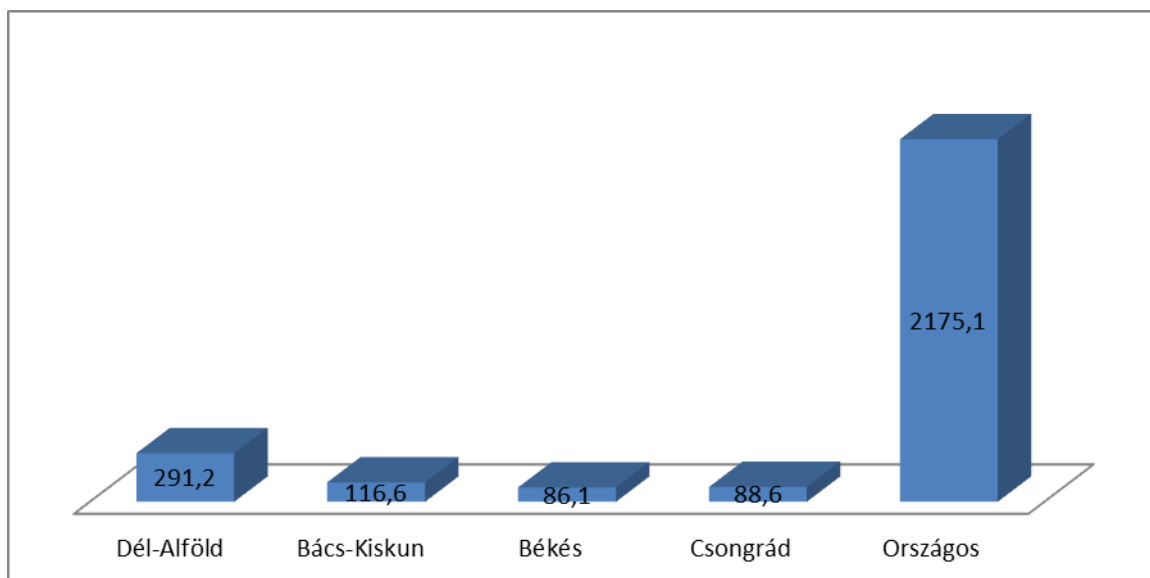
17. ábra A nyilvántartott álláskeresők száma 2015-ben (fő)
(Forrás: NFSZ, 2015)

A 18. ábra az adott hónap végéig betöltetlen álláshelyek számát tartalmazza. 2015 júliusában a Dél-Alföld régióban a nyilvántartásban lévő üres álláshelyek száma 9321 darabra tehető. A legtöbb betöltetlen álláshely Békés megyében található (NFSZ 2015).

	Jan.	Febr.	Márc.	Ápr.	Máj.	Jún.	Júl.
Közép-Magyarország	13543	12283	35438	26430	24903	24015	25639
Közép-Dunántúl	4855	3945	7235	5225	5673	5819	6982
Nyugat-Dunántúl	4914	5754	8252	8072	8121	8058	7949
Dél-Dunántúl	2331	3514	9102	5013	4440	4291	5288
Észak-Magyarország	6600	4734	16596	11607	8521	7600	11735
Észak-Alföld	12226	11668	29637	16285	14665	15518	27076
Dél-Alföld	2905	7274	8083	6425	5228	4710	9321
Bács-Kiskun	1108	1917	2588	2237	2089	1906	2672
Békés	889	2010	2247	1731	1524	1484	3956
Csongrád	908	3347	3248	2457	1615	1320	2693
Összesen	47374	49172	114343	79057	71551	70011	93990

18. ábra A nyilvántartásban levő üres álláshelyek zárónapi száma, havonta
(Forrás: NFSZ, 2015)

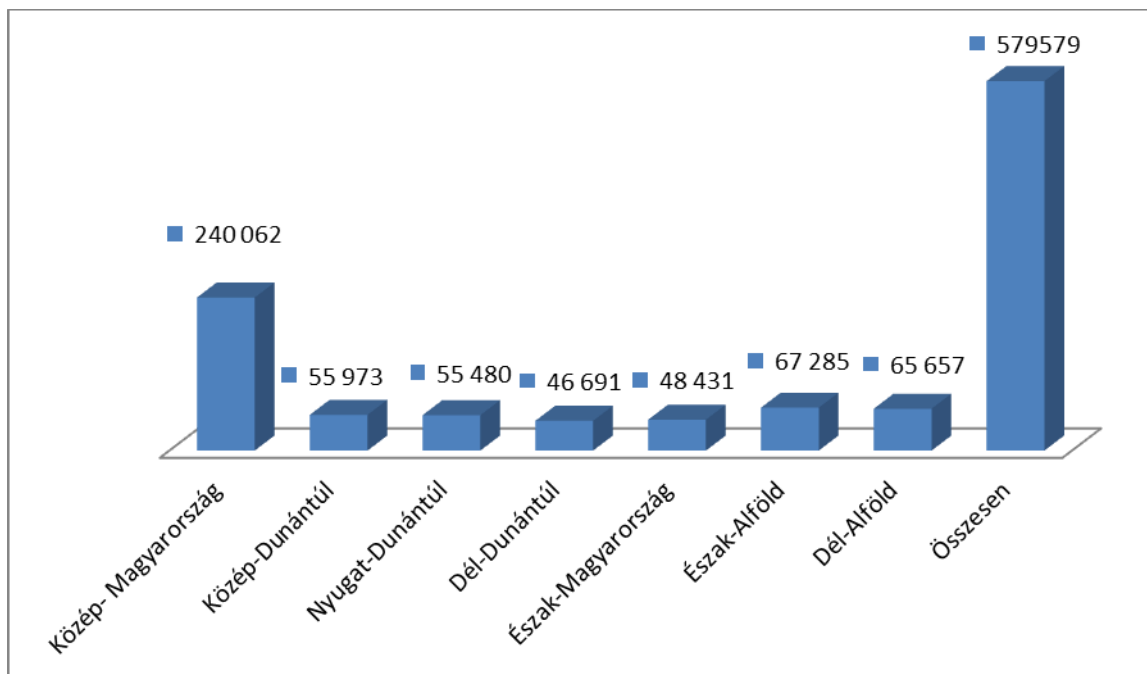
Nagy problémát jelent a gazdaságilag inaktívak csoportjának nagyságrendje. 2 175,1 ezer főre tehető a gazdaságilag inaktívak száma hazánkban, 291,2 ezer inaktív él a Dél-Alföld régióban. 116 ezer fő az inaktívok száma Bács-Kiskun megyében, 88 ezer Csongrád és 86 ezer Békés megyében (KSH 2015/F).



*19. ábra A gazdaságilag inaktívok száma Dél-Alföldön 2015-ben (ezer fő)
(Forrás: KSH, 2015F)*

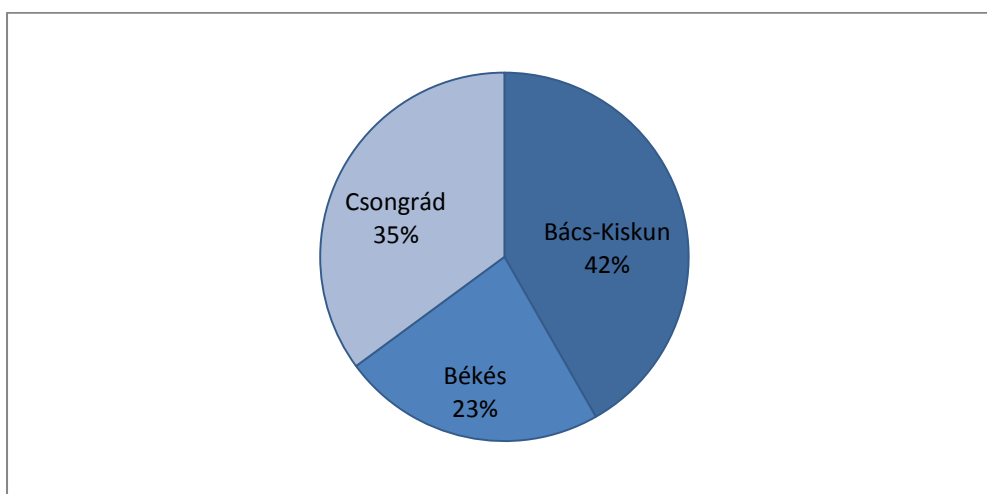
A Dél-Alföld régióban működő vállalkozások

2013-ban a működő vállalkozások száma hazánkban 579579. A vállalkozások 11,32 %-a (65657 db) működik a Dél-Alföldön (KSH 2015/G).



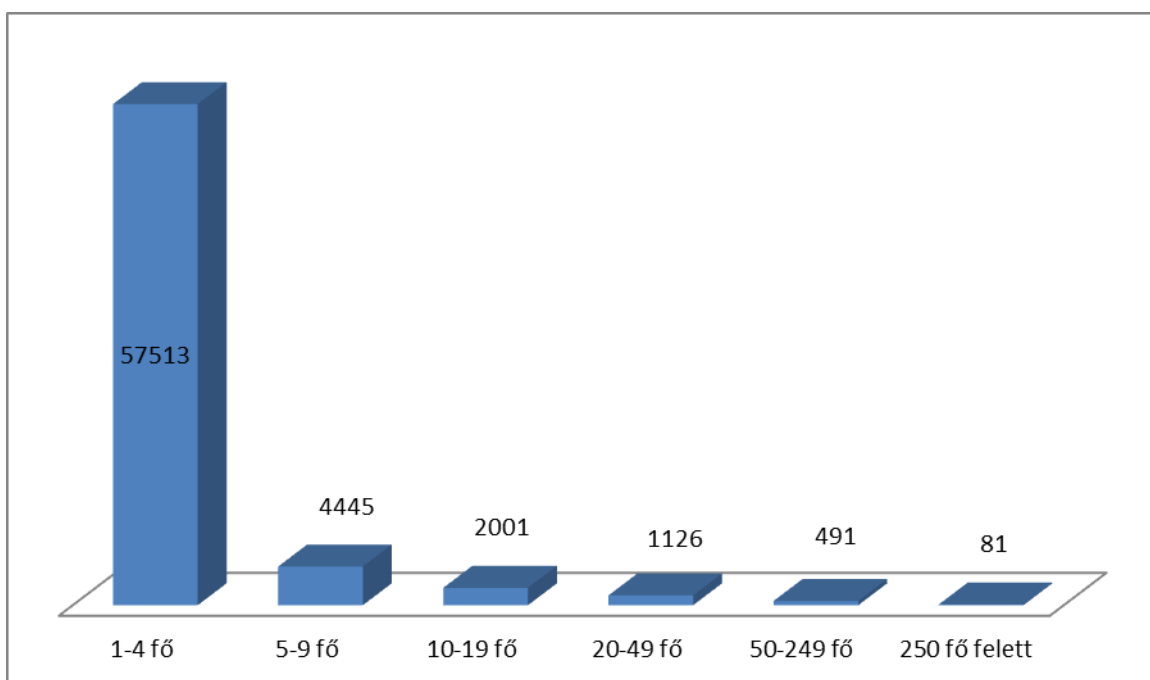
20. ábra Működő vállalkozások száma régióként 2013-ban (db)
(Forrás: KSH, 2015G adatai alapján saját szerkesztés)

A régió belül a legtöbb vállalkozás (42 %, 27399) Bács-Kiskun megyében működik. Csongrád megyében van a régióban található vállalkozások 35%-a (23046 db), Békés megyében 23%-a (15212 vállalkozás) (KSH 2015/G).



21. ábra A Dél-Alföldön működő vállalkozások megyék szerinti megoszlása 2013-ban (%)
(Forrás: KSH, 2015G adatai alapján saját szerkesztés)

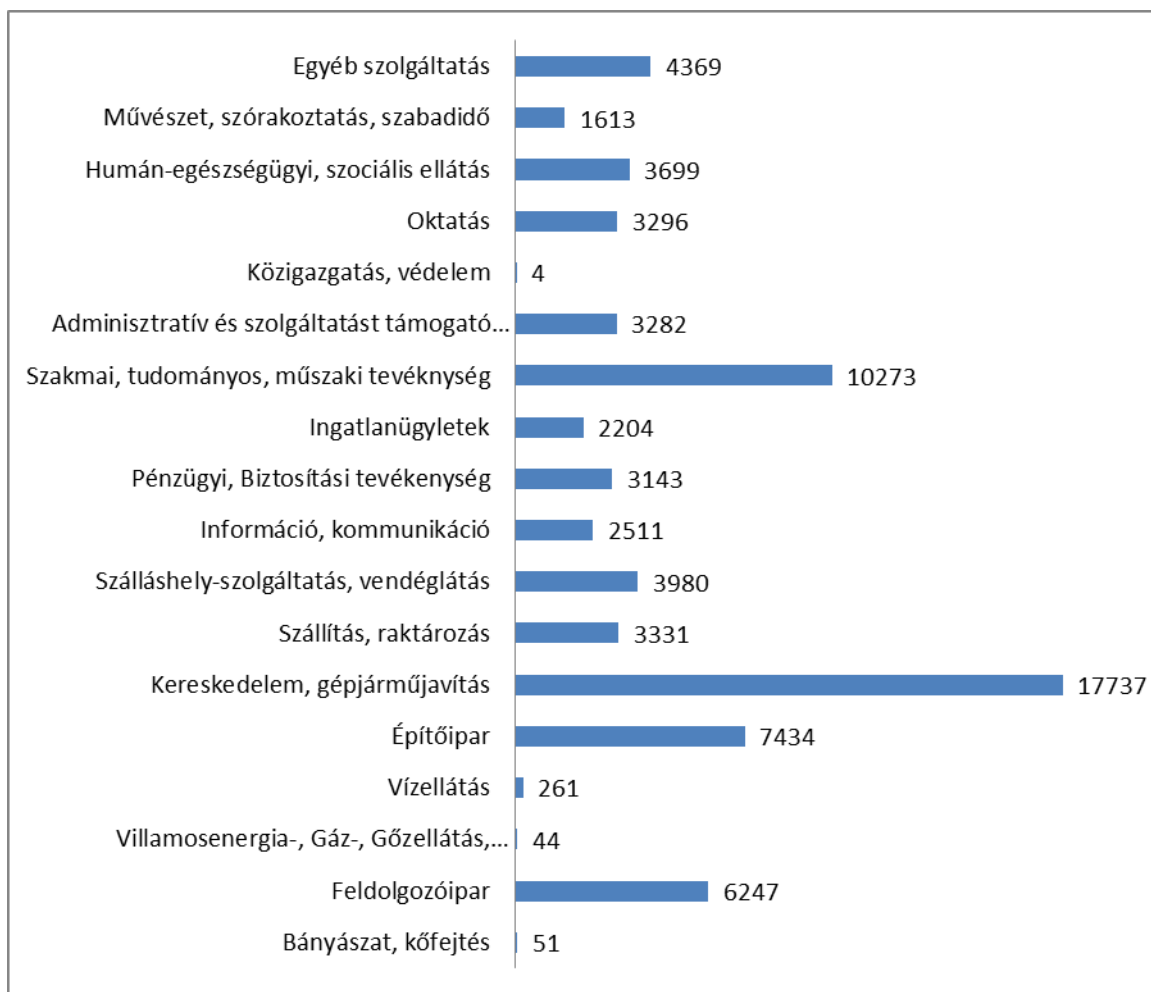
A Dél-Alföld régióban lévő vállalkozások 95%-a mikrovállalkozás, 4%-a kisvállalkozás, kevesebb mint 1%-a középvállalkozás, és mindössze 81 nagyvállalat működik a régióban (KSH 2015/H).



22. ábra A Dél-Alföldön működő vállalkozások foglalkoztatottjainak létszám szerinti megoszlása 2013-ban (%)

(Forrás: KSH, 2015H adatai alapján saját szerkesztés)

Gazdasági ágazat szerint a Dél-Alföldön a legtöbb vállalkozás a kereskedelem, gépjárműjavítás, a szakmai, tudományos tevékenység, az építőipar, valamint a feldolgozóipar területén működik. Elenyésző a régióban a vállalkozások száma az alábbi ágazatokban: közigazgatás, bányászat, kőfejtés, területen kívüli szervezet, közigazgatás, védelem, vízellátás, villamos energia (KSH, 2015/I).



23. ábra A Dél-Alföldön működő vállalkozások száma a gazdasági ágazat szerint 2013-ban
(Forrás: KSH, 2015i adatai alapján saját szerkesztés)

IRODALOM

- A MAGYAR KÖZTÁRSASÁG KORMÁNYA (2007): *Dél-Alföldi Operatív Program*
www.nfu.hu/download/1762/DAOP_070705.pdf
- EUROSTAT (2013): Nemzeti számlák és GDP
http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/National_accounts_and_GDP/hu
- EUROSTAT (2015/B): Egy főre jutó GDP régióként az EU28 tagországaiban 2013-ban
<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6839731/1-21052015-AP-EN.pdf/c3f5f43b-397c-40fd-a0a4-7e68e3bea8cd>
- EUROSTAT (2015/C): Foglalkoztatási ráta az Európai Unióban 2004-2014 között
http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/hu#Foglalkoztat.C3.A1si_statisztik.C3.A1k
- EUROSTAT (2015/D): Munkanélküliségi ráta az Európai Unió tagországaiban (%)
<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>
- KSH (2010): *A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2008-ban (előzetes adatok)*
<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/gdpter08.pdf>
- KSH (2015/A): *A lakónépesség megyék szerinti megoszlása a Dél-alföldi régióban 2015-ben*
http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd003b.html
- KSH (2015/B): *Népsűrűség, települések száma, január 1. (2001–)*
http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd005.html
- KSH (2015/C): *Kistérségek* https://www.ksh.hu/docs/teruletiatlasz/kistersegek_nagy.png
- KSH (2015/D): *Agglomerációk*
https://www.ksh.hu/docs/teruletiatlasz/agglomeraciok_nagy.png
- KSH (2015/E): *Egy főre jutó bruttó hazai termék*
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qpt014.html
- KSH (2015/F): *A 15-64 éves népesség gazdasági aktivitása (2006)*
http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf031.html
- KSH (2015/G): *Működő, valódi új, valódi megszűnt vállalkozások száma területi egységek szerint* http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qvd004b.html
- KSH (2015/H): *A működő vállalkozások létszám kategória szerinti megoszlása a Dél-Alföldön 2013-ban* <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp>
- KSH (2015/I): *A működő vállalkozások gazdasági ágazat szerinti megoszlása a Dél-Alföldön 2013-ban* <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp>

A Dél-alföldi régió foglalkoztatóinak emberi-erőforrással és felnőttképzéssel szemben támasztott igényei

Bevezetés

Jelen tanulmányban a foglalkoztatóknak – mint a munkaerő-piaci folyamatok alakításában legmeghatározóbb aktoroknak – az emberi erőforrással illetve felnőttképzéssel szemben támasztott igényeit, elvárásait feltérképező kutatásról nyújtunk átfogó képet, valamint bemutatjuk a kutatás célját, módszerét, legfontosabb eredményeit.

A primer, empirikus kutatást félig strukturált online kérdőíves lekérdezés formájában végeztük a Dél-alföldi régió (Bács-Kiskun, Békés, Csongrád megye) vállalkozásai körében. A kutatás fő célja az volt, hogy feltárjuk a vállalkozások munkaerővel, illetve felnőttképzéssel szemben támasztott követelményeit, kidolgozzunk egy olyan regionális kompetencia-térképet, amely azokat az általános kompetenciákat tartalmazza, amelyeket a foglalkoztatók elvárnak a munkavállalóktól a különböző munkakörökben. Legfőbb célunk az volt, hogy a kidolgozott általános kompetencia-térkép fontos információbázisa legyen a képző intézményeknek és a potenciális munkavállalóknak egyaránt.



1. ábra A Dél-alföldi régió elhelyezkedése

A KUTATÁS AKTUALITÁSA

A kutatás lefolytatását indokolta, hogy jelenleg a munkaerőpiac és a képzési rendszer változásai egymástól függetlenül zajlanak (2. ábra). A társadalom képzettségi szintje folyamatosan nő, ez azonban nem tükröződik vissza hazánk munkaerő-piaci mutatóiban.



2. ábra A munkaerő-piaci kereslet és kínálat inkongruenciája
(Forrás: saját szerkesztés)

A munkaerő-piaci folyamatok alakításának mozgatórugói a gazdasági szereplők, a foglalkoztatók. Az ő igényeik határozzák meg a munkaerő keresletet, amelyhez igazodnia kell a folyamat másik két kulcsszereplőjének, a képző intézményeknek valamint a potenciális munkavállalóknak (3. ábra). Egy régió versenyképességét jelentősen befolyásolja, hogy a foglalkoztatók munkaerővel szemben támasztott igényei visszatükröződnek-e az oktatási intézmények képzési kibocsájtásában, a gazdaság igényeinek megfelelő végzettséggel, kompetenciakészlettel rendelkező munkaerő áll-e rendelkezésre. Ahhoz, hogy hasznosuljon a munkaerőpiacon a képzésbe, az emberi erőforrásba befektetett idő, pénz, energia, hidat kell építenünk a munkaerőpiac és a képzési rendszer között, meg kell teremtenünk a két rendszer közötti összekötő mechanizmusokat. Ehhez első lépésként helyzetfeltárássra van szükség, meg kell ismernünk a különböző munkaerő-piaci szereplők egymásról alkotott képét. Jelen kutatásban a foglalkoztatók igényeinek feltárására vállalkozunk.

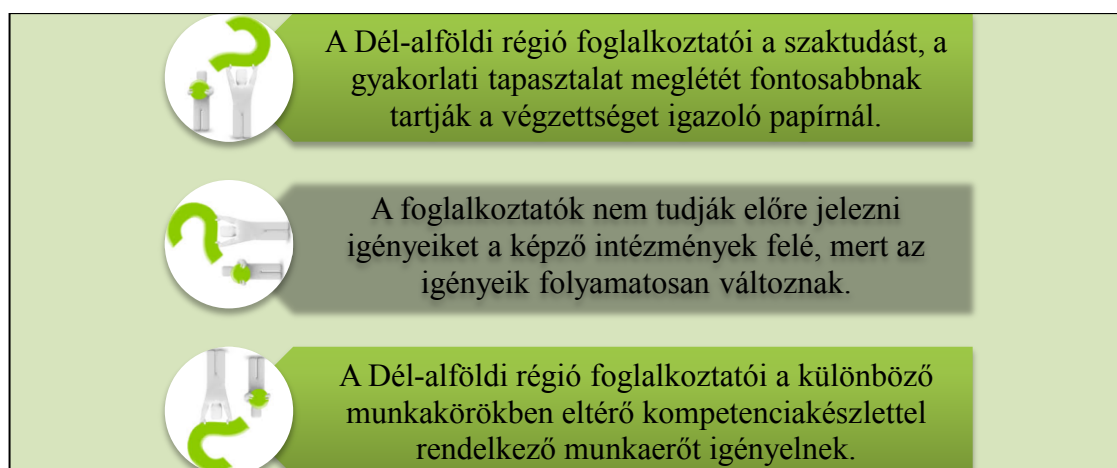


3. ábra A munkaerő-piaci folyamatok kulcsszereplői
(Forrás: saját szerkesztés)

A kutatás során olyan lényeges kérdésekre kerestük a választ, hogy:

- Melyek a foglalkoztatók munkaerővel szemben támasztott elvárásai?
- Milyen kompetenciákkal rendelkező munkaerőre tartanak igényt a régió foglalkoztatói?
- Mi a véleménye a Dél-alföldi régió foglalkoztatóinak a felnőttképzést folytató intézményekről, a képzésből frissen kikerülőkről, valamint a felnőttképzésben megszerzett tudásról?

A kutatást megelőzően az alábbi (4. ábrán szereplő) hipotéziseket fogalmaztuk meg:

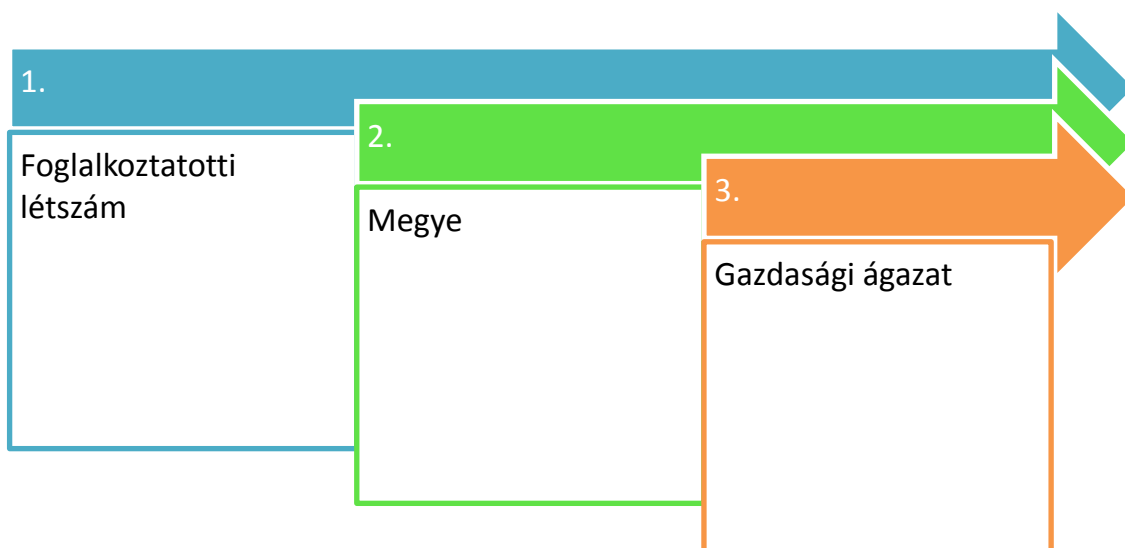


4. ábra A kutatás hipotézisei
(forrás: saját szerkesztés)

A kutatás során alkalmazott módszerek

A munkáltatók kérdőíves megkeresését megelőzően másodelemzést végeztünk a KSH, EUROSTAT adatbázisai alapján. A szakirodalom, valamint az adatbázisok elemzését követően kvantitatív módszert alkalmaztunk a foglalkoztatók munkaerővel és felnőttképzéssel szemben támasztott igényeinek megismerése érdekében. Primer adatgyűjtést, strukturált kérdőíves lekérdezést folytattunk a Dél-alföldi régióban működő vállalkozások körében.

A vállalatok heterogén csoportot alkotnak, ágazati jellegüktől, méretüktől, árbevételüktől stb. függően eltérő tulajdonságokkal rendelkeznek, ezért a nagyobb fokú reprezentativitás biztosítása érdekében a rétegzett mintavétel használatát tartottuk a legcélravezetőbbnek. Rétegzett mintavétel esetén az alapsokaságot több viszonylag homogén csoportra, úgynevezett „rétegekre” osztjuk. Kutatásunkban három rétegre osztottuk a Dél-alföldi régióban működő vállalkozásokat. Ahogyan az ábrán is láthatjuk, a fő rétegképző változó: a foglalkoztatotti létszám, a másik két rétegképző változó: a megye és az ágazat. (5. ábra).



5. ábra A minta fő rétegképző változói
(Forrás: saját szerkesztés)

A mintavétel első lépéseként a KSH Tájékoztatási adatbázisából lekérdeztük, hogy hogyan oszlanak meg a vállalkozások létszám, megye és ágazat szerint a Dél-Alföldön. Ez alapján létrehoztunk egy saját adatbázist, melyben azt rögzítettük, hogy hány vállalkozás működik az adott foglalkoztatotti létszámon belül, az adott megyében, és a megyén belül az adott ágazatban. Például hány kisvállalkozás van Csongrád megyében a kereskedelem ágazatban. Ezt követően az egyes rétegeken belül véletlenszerű kiválasztást folytattunk le a rétegek nagyságával arányosan, tehát az így kapott minta az alapsokaság rétegek szerinti

összetételét tükrözi (GALAMBOSNÉ, 2011). A mintavételhez a KSH könyvtárában elérhető HBI adatbázist használtuk.

A HBI adatbázisból a rétegzett mintavételi módszer ismérveinek megfelelően 2000 vállalkozást választottunk ki. A minimum 5 fős foglalkoztatotti létszámmal rendelkező vállalkozások kerülhettek be a mintába, mivel az 1-4 fős mikrovállalkozásokra a kérdőív kérdéseinek többsége nem lett volna releváns. A kérdőív kiküldését megelőzően próbakérdezést folytattunk.

A kérdőív elsősorban zárt kérdéseket tartalmaz, de emellett több nyitott kérdés is található a kérdőívben a foglalkoztatók véleményének megismerése miatt. A válaszadás önkéntes, anonim módon történt.

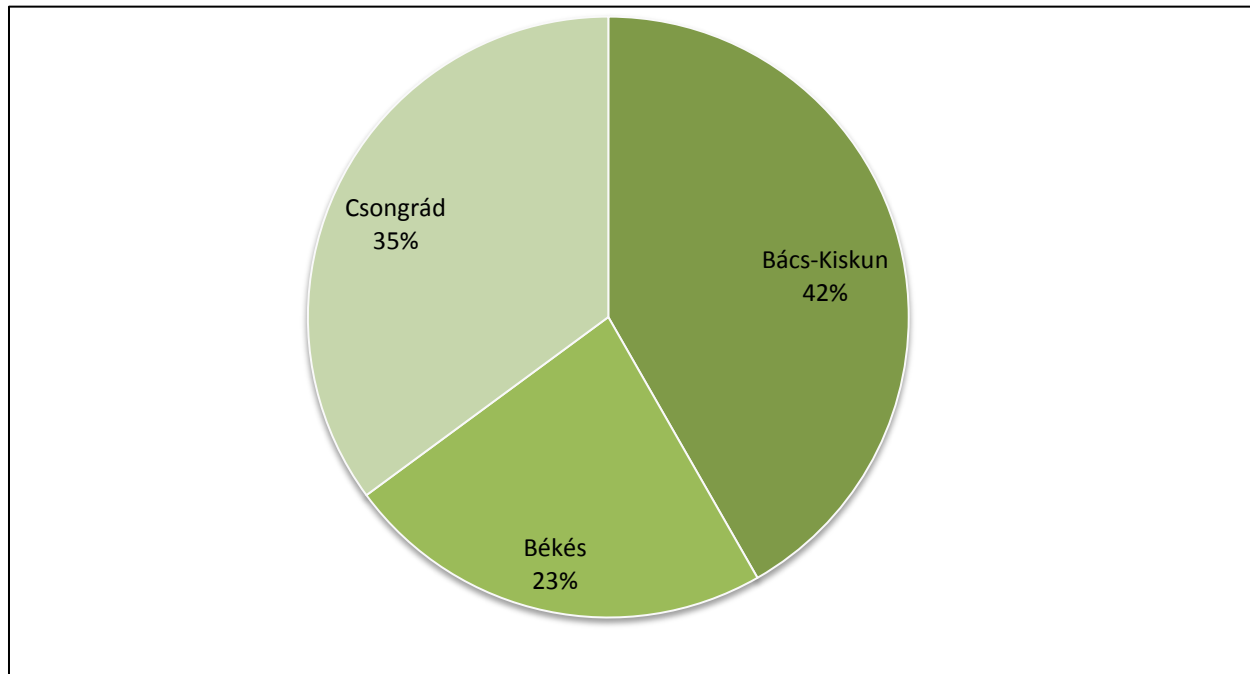
A 2000 vállalkozáshoz eljuttatott kérdőívből 201 feldolgozható kérdőív érkezett vissza a többszörös megkeresést követően, mely a minta 10%-a. Az adatokat SPSS statisztikai programban dolgoztuk fel.



6. ábra A kutatás szerkezeti egységei
(Forrás: saját szerkesztés)

A kutatás legfontosabb eredményei

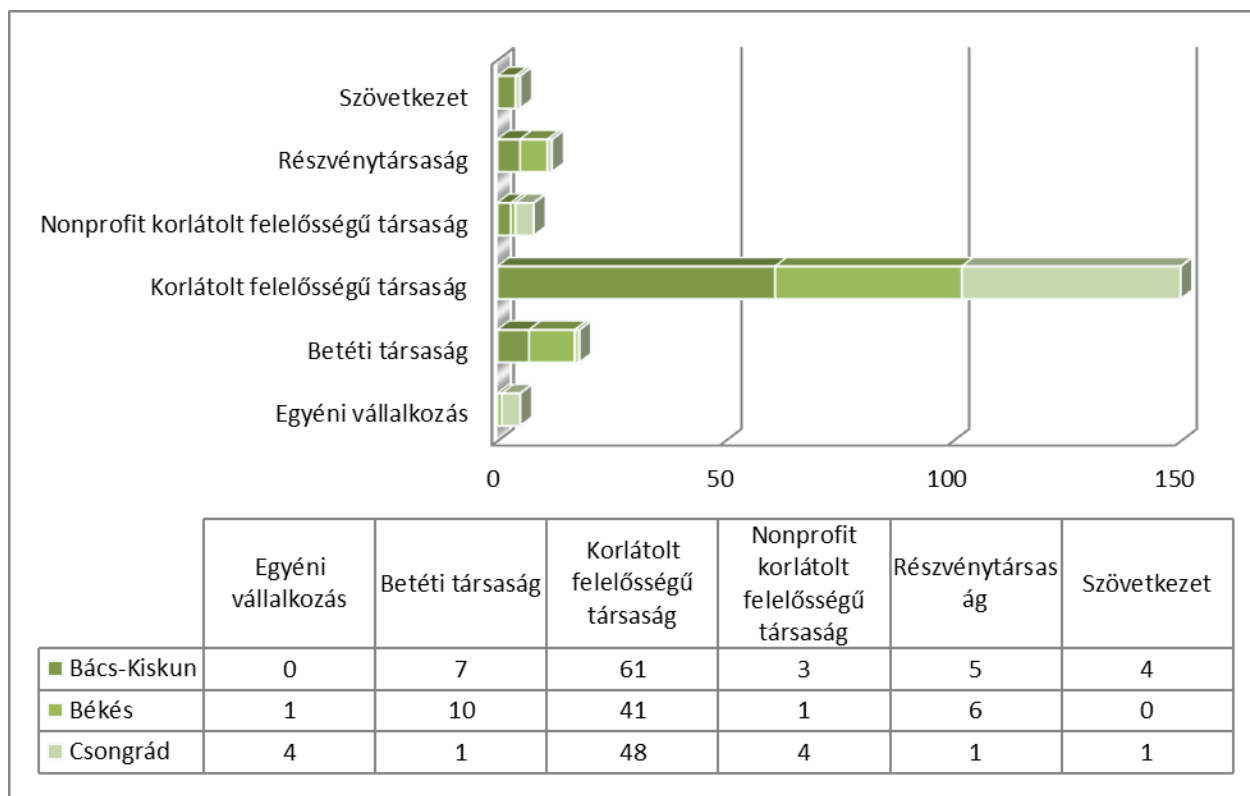
A KSH adatai alapján a Dél-alföldi régió működő vállalkozásainak 42%-a Bács-Kiskun megyében, 35%-a Csongrád, 23%-a Békés megyében található (KSH, 2015A). (7. ábra).



7. ábra A Dél-Alföldön működő vállalkozások megyék szerinti megoszlása 2013-ban (%)
(Forrás: KSH, 2015A alapján saját szerkesztés)

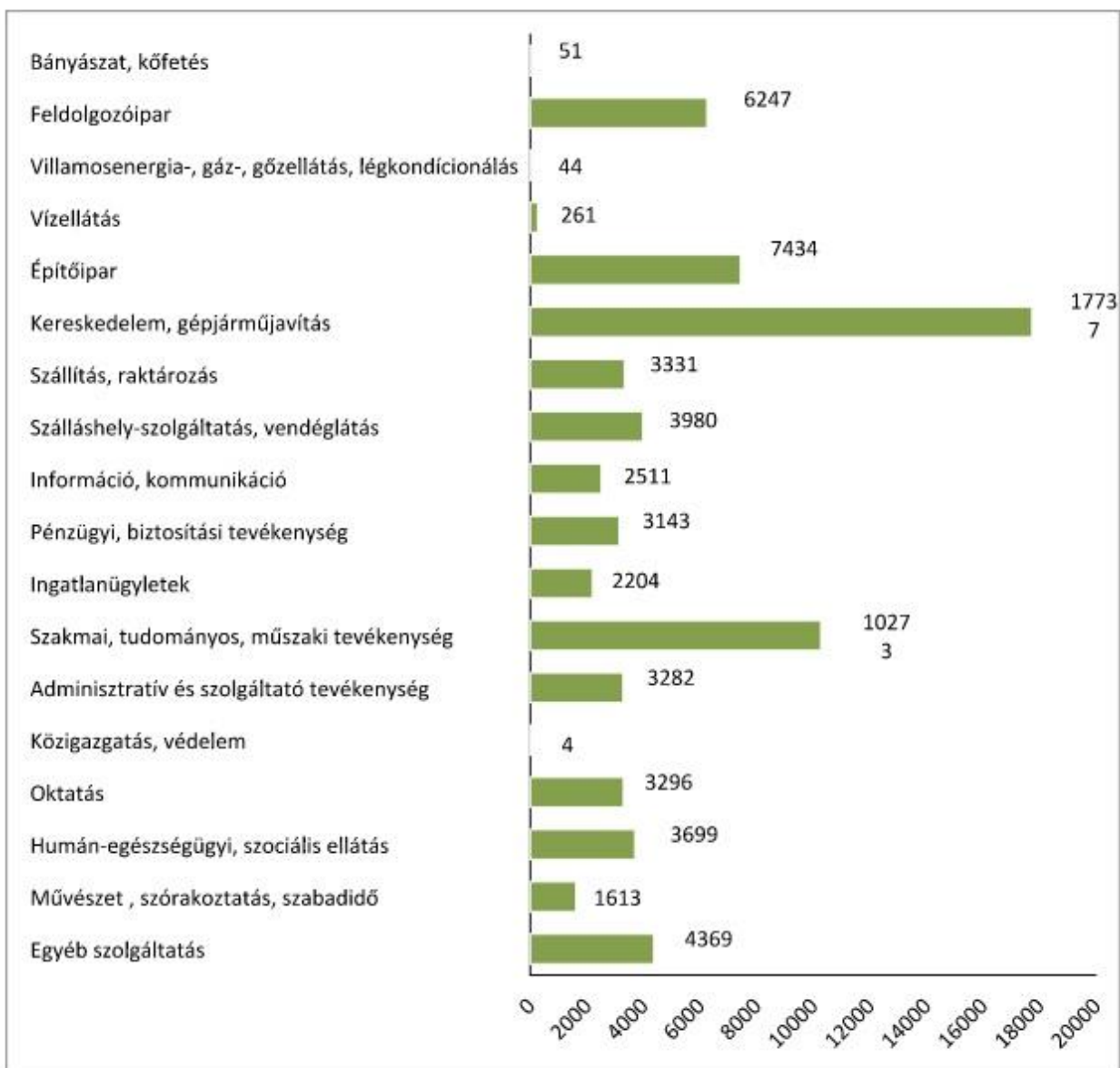
Az ábrán láthatjuk, hogyan oszlanak meg a válaszadó vállalkozások megyék és jogi forma szerint. Az arányoknak megfelelően a kérdőívet kitöltők 40%-a (80 vállalkozás) Bács-Kiskun megyében működik, 30-30%-a (59 vállalkozás) Csongrád és Békés megyében található.

A KSH adatai alapján jogi forma szerint a Dél-alföldi régióban működő vállalkozások többsége, több mint fele (55%, 42684 db) egyéni vállalkozás. Korlátolt felelősségű társaság a vállalkozások 29%-a (22 737 db), 15%-a (11 315 db) betéti társaság. (KSH, 2015B). A régióban az egyéni vállalkozások vannak túlsúlyban, azonban mindössze 5 egyéni vállalkozás töltötte ki a kérdőívet. Ennek oka, hogy az 5 főnél több foglalkoztatottal rendelkező vállalkozások kerülhettek be a mintába. A válaszadók többsége korlátolt felelősségű társaság (75%, 150 db), 9%-a betéti társaság, 6%-a részvénytársaság.



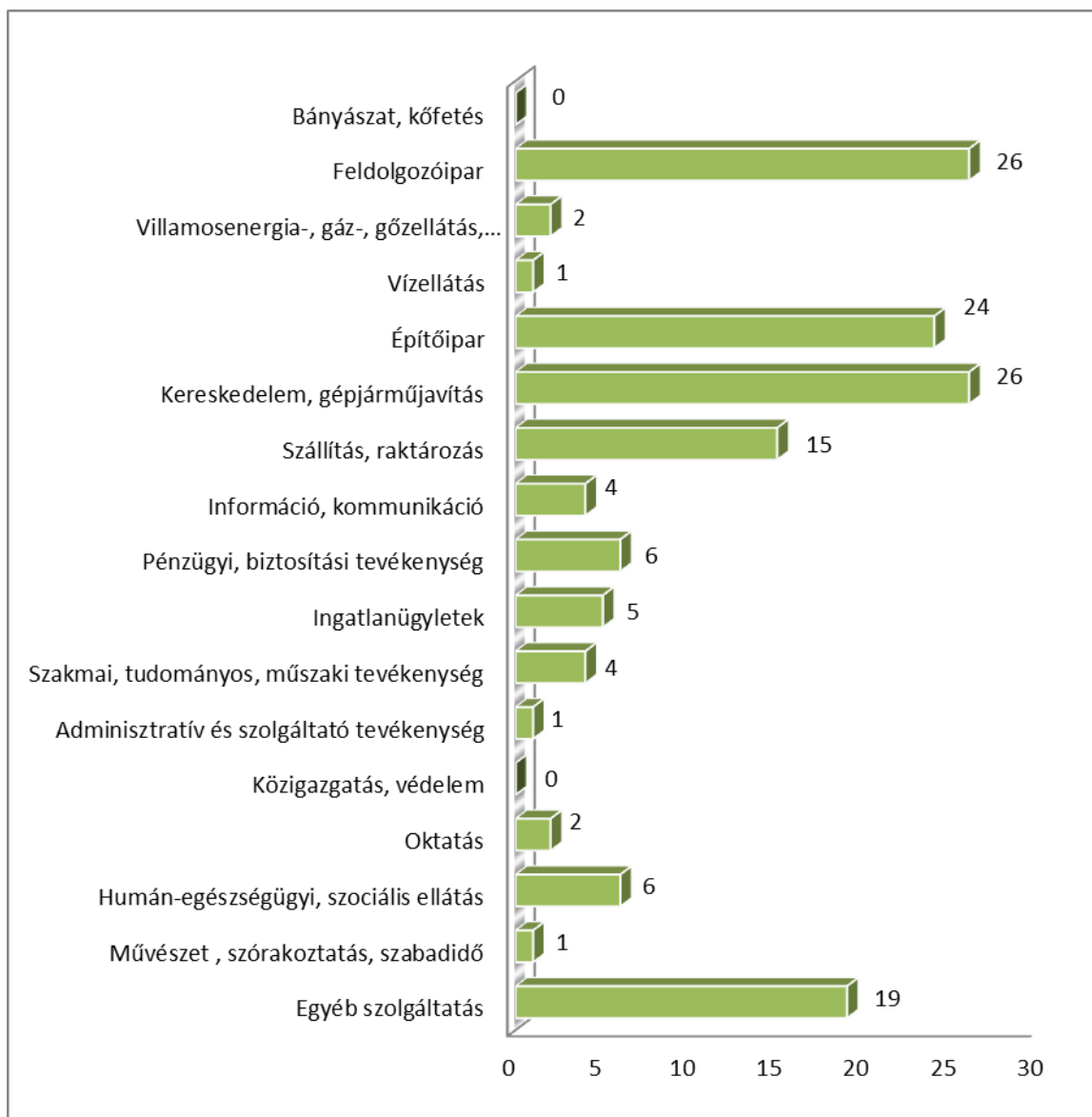
8. ábra A válaszadók megoszlása jogi forma és megyék szerint (db)
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

KSH adatai alapján a Dél-Alföldön a kereskedelem, gépjárműjavítás ágazaton belül működik a legtöbb vállalkozás (23%, 17 737 db). A vállalkozások 13%-a a szakmai, tudományos tevékenység ágazathoz, 10%-a az építőiparhoz, 8 %-a a feldolgozóiparhoz tartozik. A működő vállalkozások 6-6%-a az egyéb szolgáltatás, illetve a mezőgazdaság ágazaton belül működik. Elenyésző a vállalkozások száma az alábbi ágazatokban: közigazgatás, bányászat, kőfejtés, területen kívüli szervezet, közigazgatás, védelem, vízellátás, villamos energia (KSH, 2015C).



9. ábra A Dél-Alföldön működő vállalkozások száma gazdasági ágazat szerint 2013-ban (db)
(Forrás: KSH, 2015C alapján saját szerkesztés)

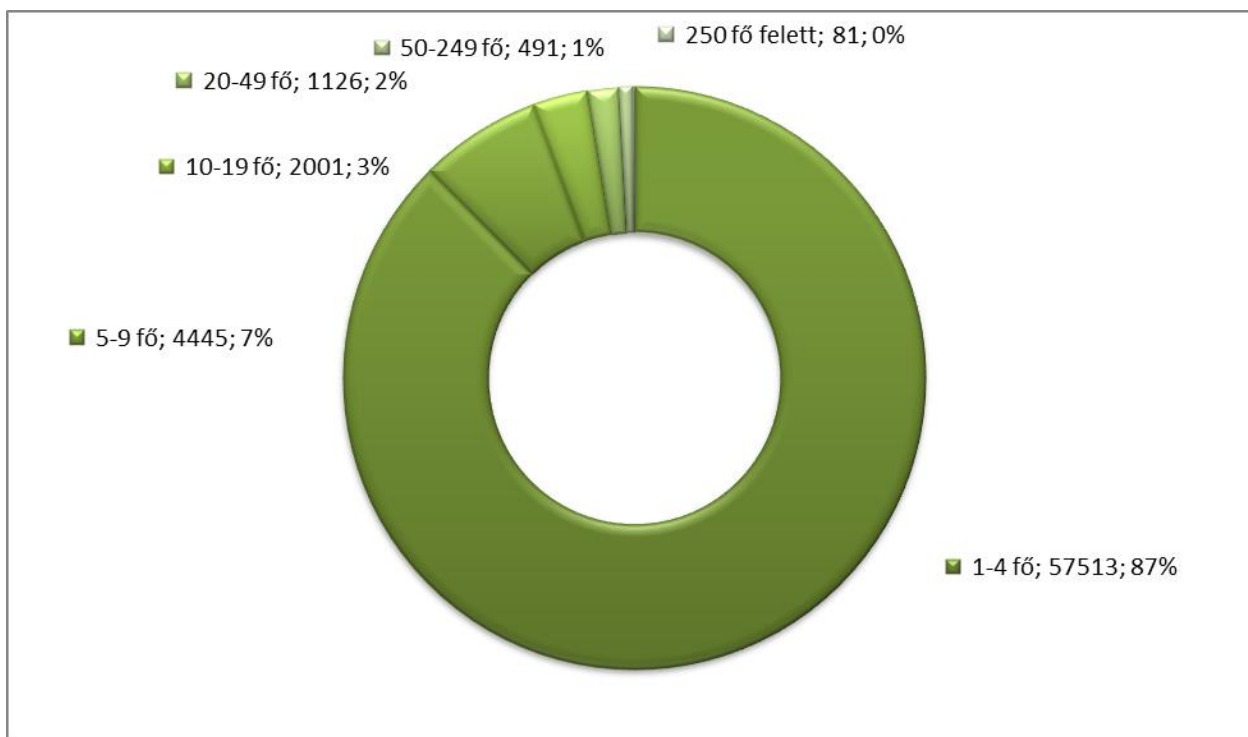
A válaszadó 166 vállalkozás 16-16%-a (26-26 db) a feldolgozóipar és a kereskedelem, gépjárműjavítás területén működik, 14%-a (24 db) az építőipar, 11%-a (19 db) az egyéb szolgáltatások, 9%-a (15db) a szállítás, raktározás ágazathoz, 8%-a (13 db) pedig a mezőgazdaság ágazathoz tartozik.



10. ábra A Dél-Alföldön működő vállalkozások száma gazdasági ágazat szerint 2013-ban (db)
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

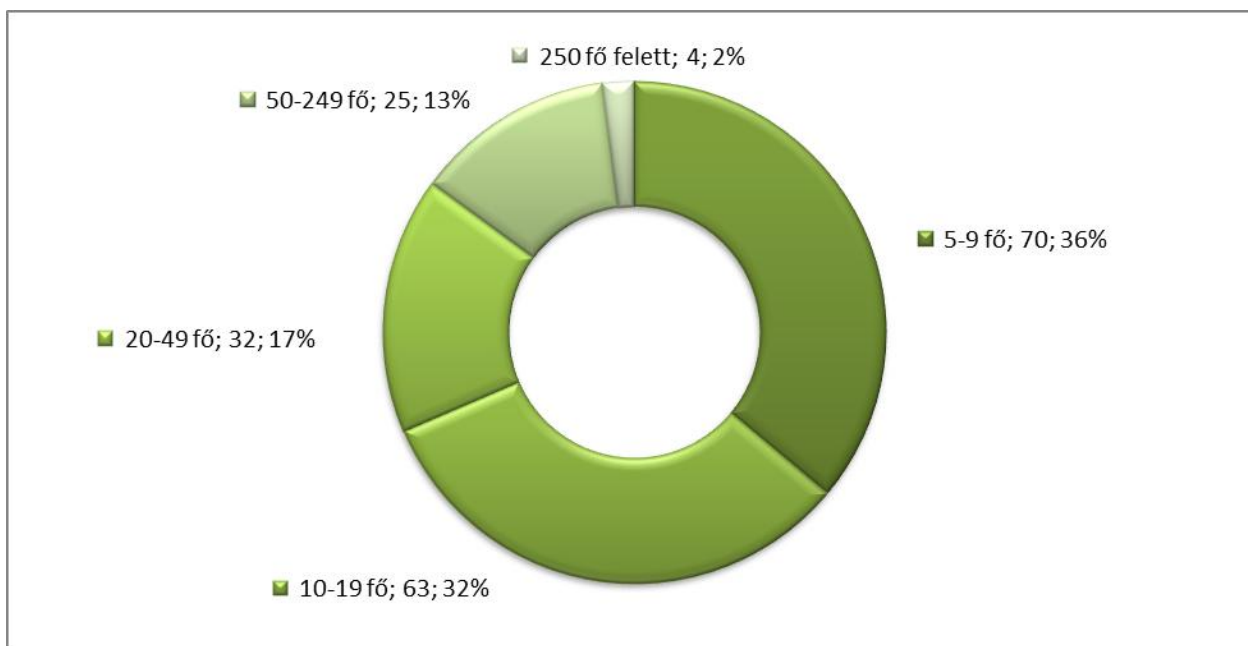
A kutatásban résztvevő vállalkozások többsége a rendszerváltást követő évtizedben a gazdasági fellendülés hatására jött létre. A rendszerváltást megelőzően és az utóbbi négy évben létrejött vállalkozások közel azonos arányban töltötték ki a kérdőívet.

A Dél-alföldi régióban működő vállalkozások 87%-a, 57 513 vállalkozás 1-4 főt foglalkoztató mikro vállalkozás, 7%-a (4445 vállalkozás) 5-9 főt foglalkoztat. Vagyis azt látjuk, hogy a régióban működő vállalkozások 94%-a mikro vállalkozás a foglalkoztatotti létszám szerint. A vállalkozások 5%-a 10-49 fős foglalkoztatotti létszámmal rendelkező kisvállalkozás, 1%-a (491 vállalkozás) 50-249 főt foglalkoztató középvállalkozás, és mindössze 81 nagyvállalat működik a régióban (KSH, 2015D).



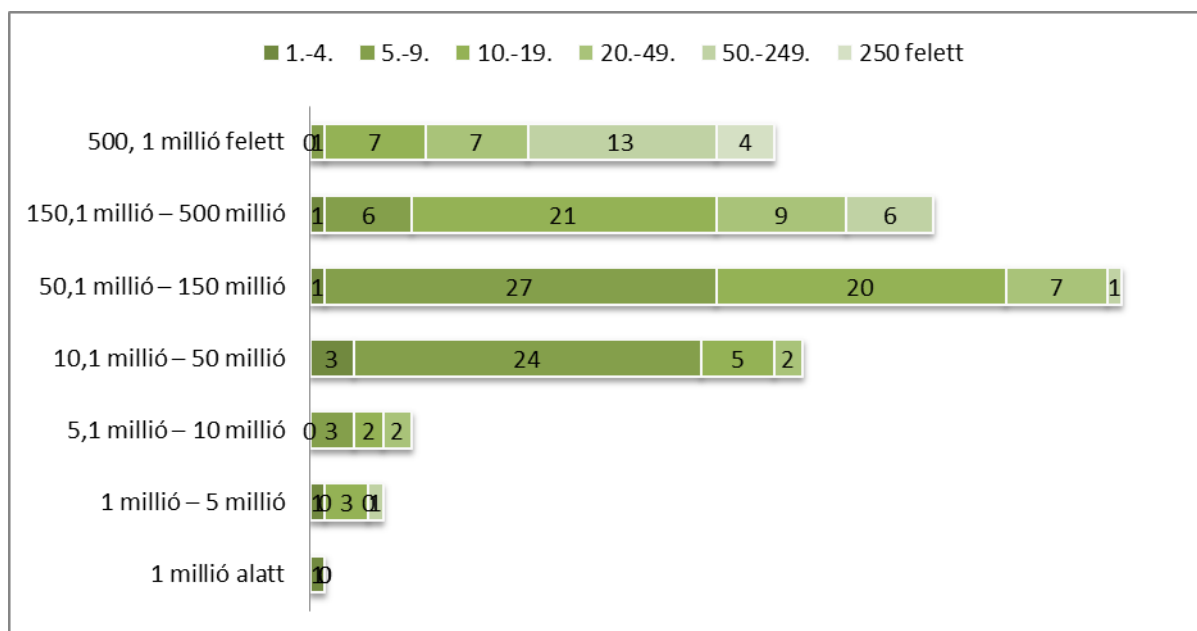
11. ábra A Dél-Alföldön működő vállalkozások foglalkoztatotti létszám szerinti megoszlása 2013-ban (%)
(Forrás: KSH, 2015D alapján saját szerkesztés)

A kérdőívet kitöltők több mint harmada 5-9 fős foglalkoztatotti létszámmal rendelkezik, közel harmada 10-19 főt foglalkoztat, 17%-a 20-49 főt alkalmaz rész- illetve teljes munkaidőben. A válaszadók 13%-a 20-49 főt alkalmazó közép vállalkozás, mindössze a válaszadók 2%-a foglalkoztat 250 főnél több munkavállalót (12. ábra).



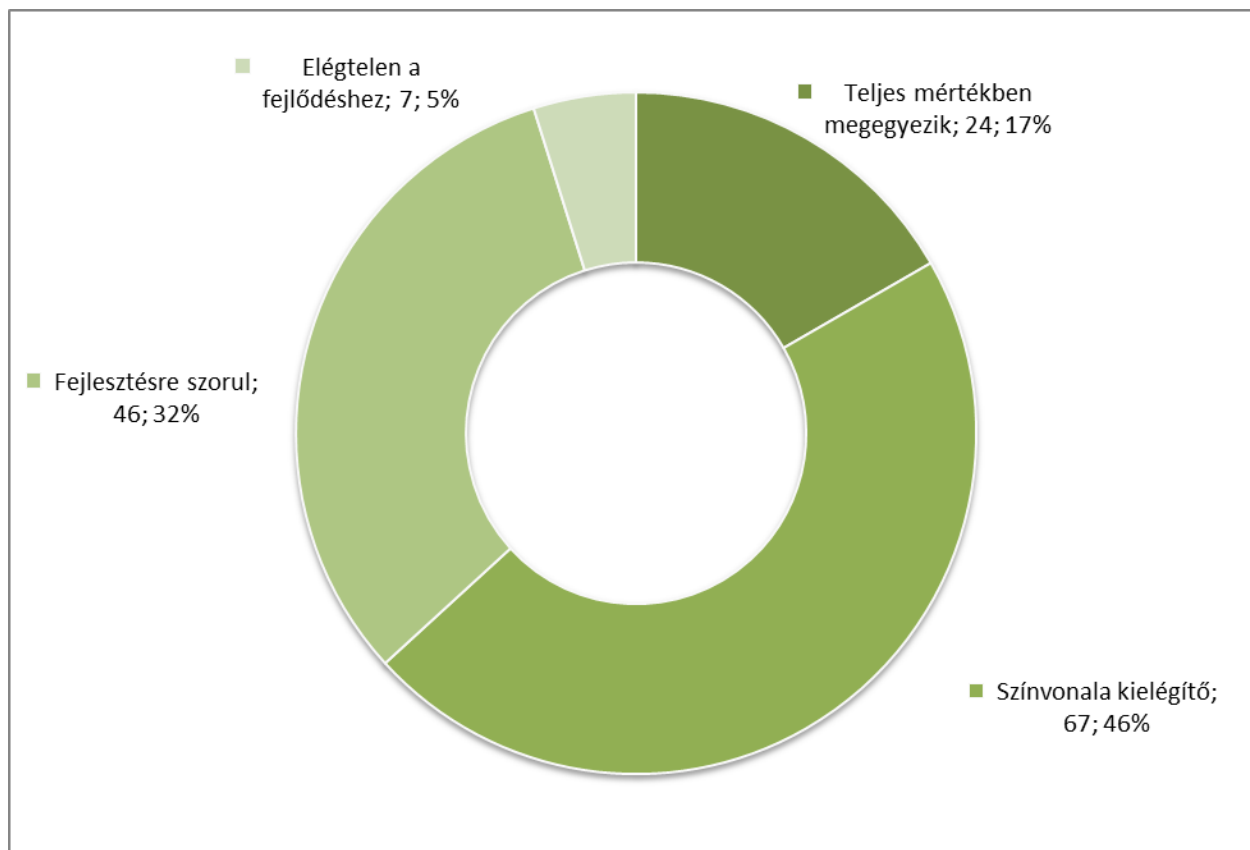
12. ábra A válaszadó vállalkozások létszám és kategória szerinti megoszlása (db, %)
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

Nem meglepő módon a foglalkoztatotti létszám emelkedésével párhuzamosan nő a vállalkozások éves nettó árbevétele. Közel annyian rendelkeznek 10 és 50 millió forint közötti éves bevétellel, mint 500 millió feletti bevétellel (13. ábra).



13. ábra A vállalkozások megoszlása az éves nettó árbevétel és foglalkoztatotti létszám szerint (db)
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

A Dél-alföldi régió vállalkozásvezetőinek közel kétharmada elégedett illetve teljes mértékben elégedett a munkatársi állománya tudásával. A vállalkozások közel harmada azonban azt érzékeli, hogy a munkavállalók tudása fejlesztésre szorul. A kutatásban résztvevők 5%-a úgy gondolja, hogy a vállalkozás munkatársi állománya elégtelen a fejlődéshez (14. ábra).

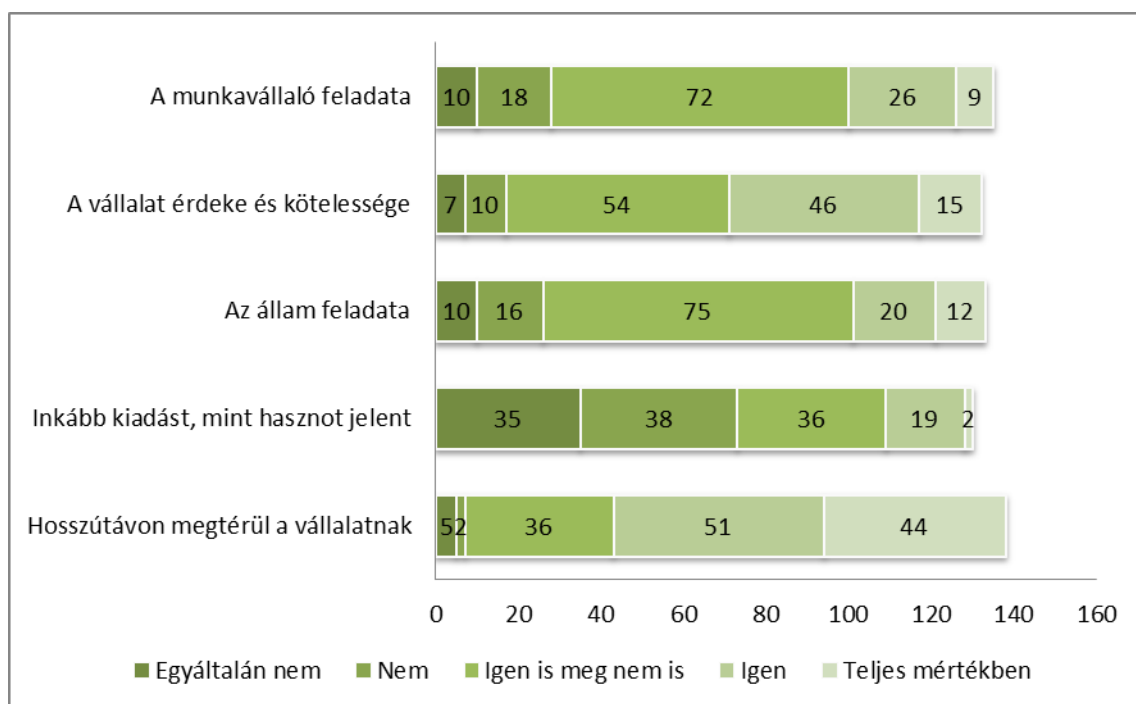


14. ábra A munkatársi állomány tudása milyen mértékben egyezik meg az Önök igényeivel, elvárásaival? (db/%)

(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

Feltérképeztük, hogy mennyire szervezetteren valósítják meg a régió vállalkozásai a dolgozóik folyamatos továbbképzését. Rendelkezik-e például olyan szervezeti egységgel, amely a képzések szervezését és koordinálását végzi, van-e külön képzéssel foglalkozó munkatársuk, humánerőforrás fejlesztési tervük. A Dél-Alföld vállalkozásainak többségénél nincs képzéskoordináló egység, képzéssel foglalkozó alkalmazott, valamint humán-erőforrás fejlesztési terv. Mindössze a válaszadó vállalkozások 15%-a rendelkezik képzéskoordináló egységgel, 17%-humánerőforrás fejlesztési tervvel. Körülbelül kétszer ennyi vállalkozásnak – a válaszadók 30 %-ának – van képzések szervezésével foglalkozó alkalmazottja. Elsősorban a közép és nagyvállalatok rendelkeznek az oktatás, képzés szervezett megvalósulását elősegítő tényezőkkel.

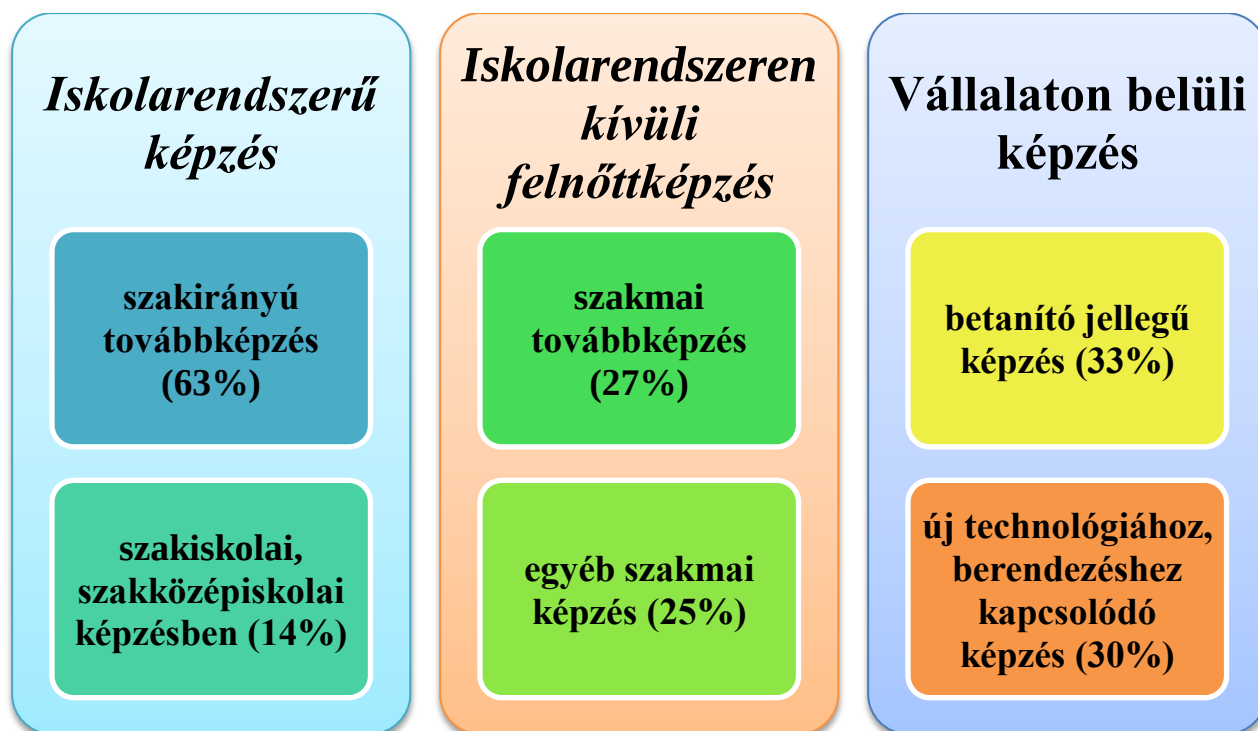
Szerettünk volna képet kapni arról, hogy a régió foglalkoztatói hogyan vélekednek a humán erőforrásba való befektetésről. A válaszadók több mint kétharmada szerint a humán erőforrásba való befektetés hosszútávon megtérül a vállalatnak. Negyede egyet is ért, meg nem is ezzel a kijelentéssel. A válaszadók 15%-a szerint inkább kiadást, mint hasznot jelent az emberi erőforrásba való befektetés. Megoszlanak a vélemények azt a kérdést illetően is, hogy kinek a feladata, érdeke a képzésbe való befektetés. A válaszadók 46%-a szerint a vállalat érdeke és kötelessége a humán erőforrásba való befektetés, 13%-a szerint az emberi erőforrásba való befektetés nem a foglalkoztatók érdeke és kötelessége. A válaszadók több mint negyede azt gondolja, hogy a munkavállaló feladata befektetni a képzésbe, közel ennyi vállalkozás gondolja úgy, hogy az állam feladata. Az eltérő véleményeket tükrözi, hogy közel ugyanennyien ellentétes véleményen vannak, úgy vélik, hogy a humán tőkébe való befektetés nem a munkavállalóknak, és nem is az államnak a feladata (15. ábra).



15. ábra Az emberi erőforrásba való befektetés (db)
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

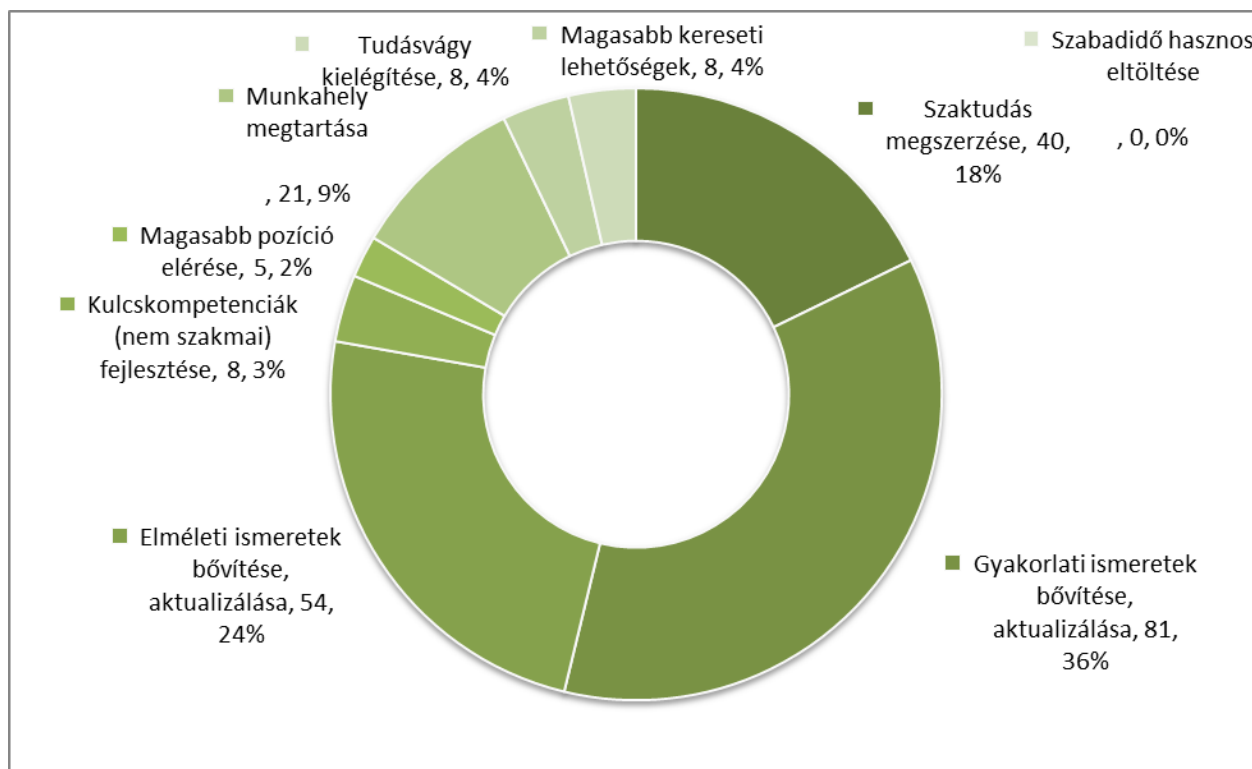
Feltérképeztük, hogy jellemzően milyen jellegű képzésekben vesznek részt a vállalkozások saját dolgozói a munkáltatók finanszírozásában (16. ábra). Az iskolarendszerű képzések közül elsősorban szakirányú továbbképzéseken vesznek részt a dolgozók. Ezt követően a legjellemzőbb iskolarendszerű képzés a szakiskola, valamint a főiskola, egyetem. A két legjellemzőbb vállalaton belüli képzés a betanító jellegű képzés és az új technológiához, berendezéshez kapcsolódó képzés. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési tanfolyamok

közül elsősorban szakmai továbbképzésben, egyéb szakmai képzésben, valamint OKJ szakképesítés megszerzése céljából tanulnak a Dél-Alföld vállalkozásainak munkavállalói.



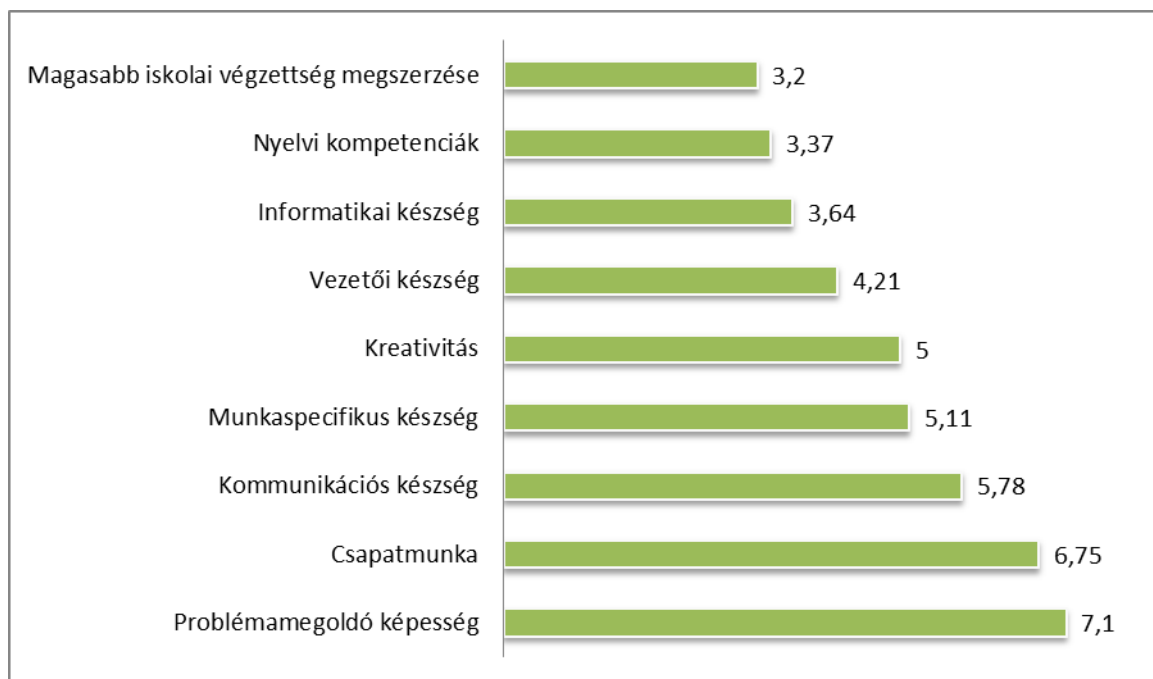
16. ábra Jellemzően milyen típusú képzésben vesznek részt a munkavállalók? (%)
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

A saját dolgozók a vállalkozások több mint harmadánál elsősorban a gyakorlati ismeretek bővítése céljából vesznek részt képzéseken, a második legjellemzőbb célja a képzésben való részvételnek az elméleti ismeretek bővítése, ezt követi a szaktudás megszerzése. Nagyon kevesen, a válaszadók mindössze 2-4%-a választotta az alábbiakat: magasabb kereseti lehetőség biztosítása, tudásvágy kielégítése, kulcskompetenciák fejlesztése, magasabb pozíció elérése. Meglepő módon senki sem jelölte meg a szabadidő hasznos eltöltését (17. ábra).



17. ábra Milyen céllal vesznek részt a saját dolgozók a képzéseken? (db, %)
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

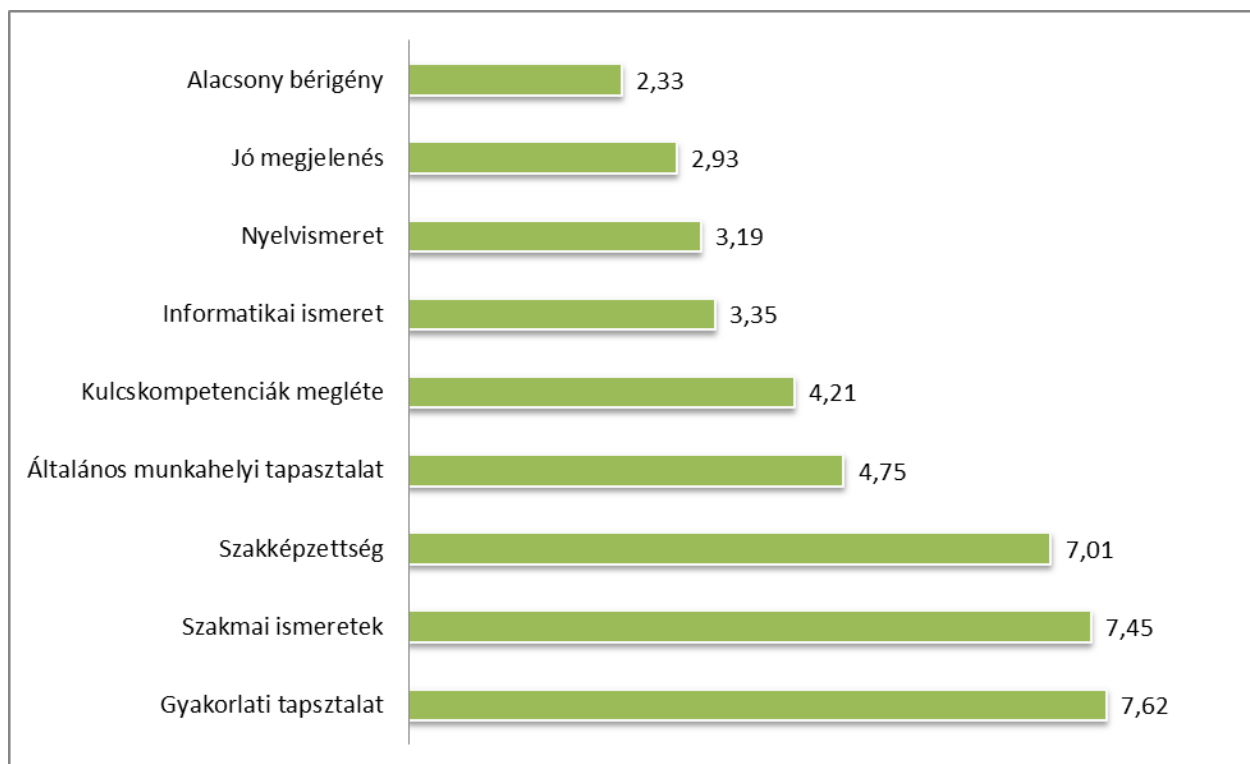
Érdekes kérdés, hogy mely munkavállalói kompetenciák fejlesztését tartják a legfontosabbnak a vállalkozások vezetői. Azért, hogy választásra „kényszerítsük” a válaszadókat, megkértük őket, hogy tegyék fontossági sorrendbe a felsorolt kompetenciákat. A 3. ábrán a legmagasabb érték jelzi azt a kulcskompetenciát, amelynek a fejlesztését a legfontosabbnak tartják, a legkisebb érték, ami a legutolsó helyen szerepel a válaszadók összesített rangsorában. Az első helyen a problémamegoldó képesség, a második helyen a csapatmunka, a harmadikon a kommunikációs készség szerepel. A munkaspecifikus készség a negyedik helyen áll az összesített rangsorban. A legutolsó a rangsorban a magasabb iskolai végzettség.



18. ábra Mely kompetenciák fejlesztését tartják a legfontosabbnak?
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

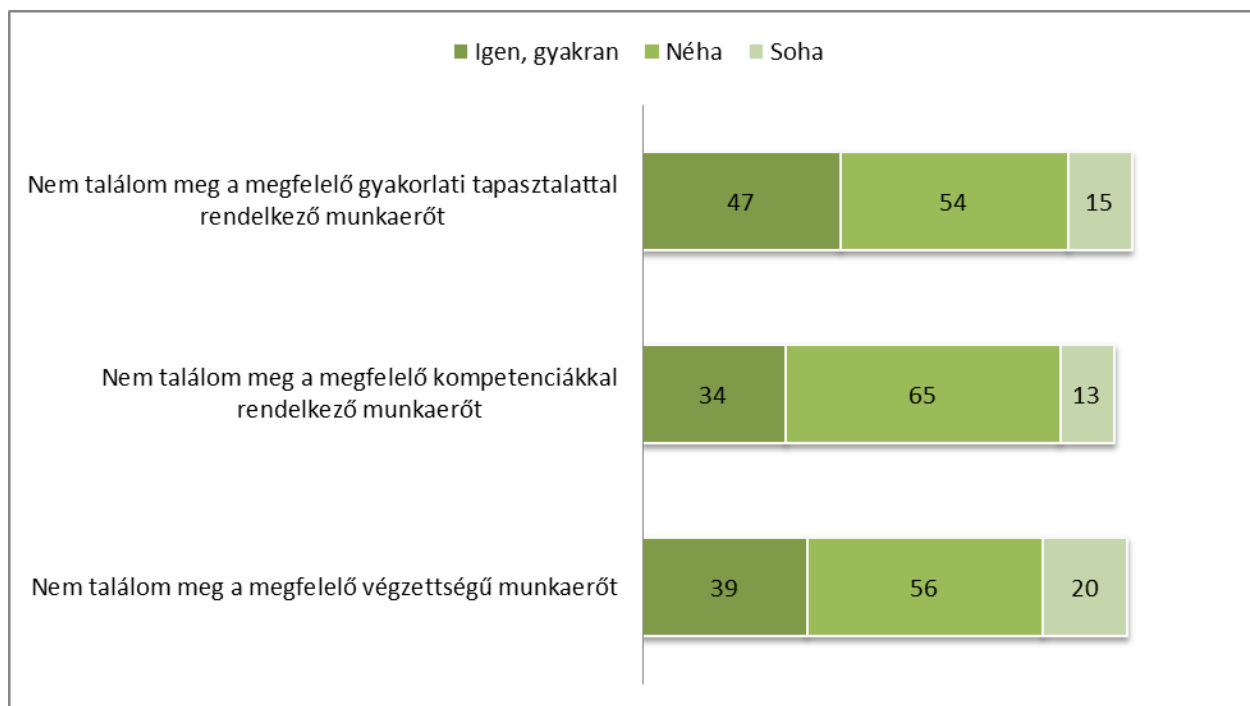
Kíváncsiak voltunk, hogy a vállalkozások mérik-e a képzésbe való befektetés hasznosulását. A válaszadók többsége, 58%-a egyáltalán nem méri a képzést követően a dolgozók teljesítményváltozását, negyede részben méri, és csupán a válaszadók 10%-a méri teljes mértékben. Azok a vállalkozások, akik mérik, elsősorban a munka hatékonyságának változása alapján, a minőségbiztosítási rendszeren keresztül, illetve kérdőívek segítségével mérik. Akik nem mérik, azzal indokolták, hogy nem tudják hogyan lehetne mérni, nincs kapacitásuk a mérésre, illetve vannak, akik azok a véleményen vannak, hogy nem lehet mérni a dolgozók teljesítményváltozását.

Feltérképeztük, hogy melyek a vállalkozások munkaerővel szemben támasztott elvárásai. A vállalkozások vezetői elsősorban olyan új munkaerőt keresnek, aki gyakorlati tapasztalattal rendelkezik, szakmai ismeretei megfelelőek és az adott munkakör betöltéséhez szükséges szakképzettséggel rendelkezik. Kevésbé fontos, hogy alacsony bérigénye legyen.



*19. ábra Melyek a munkaerővel szemben leginkább elvárt tényezők?
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)*

A régió vállalkozásainak 40%-ával gyakran, 47%-ával néha előfordul, hogy nem találja meg a megfelelő gyakorlati tapasztalattal rendelkező munkaerőt. A válaszadók 30%-a gyakran szembesül azzal a problémával, hogy nem talál olyan munkaerőt, akinek a kompetenciái megfelelőek. A vállalkozások harmadának még az is gyakran gondot okoz, hogy megtalálja a megfelelő végzettséggel rendelkező munkaerőt, közel fele csak néha szembesül ezzel a problémával (20. ábra).



20. ábra Előfordul-e, hogy nem találja meg a megfelelő munkaerőt? (db)
(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

A régió vállalkozásai az alábbiakkal indokolták, hogy gyakran nem találják meg a megfelelő munkaerőt: a szakképzés hiánya bizonyos területeken, a képzés alacsony színvonala, a munkaerő elvándorlása, az adott munkakör speciális jellege, gyakorlati tapasztalat hiánya, szakmai ismeretek hiánya, magas bérigények. Sok esetben már a beérkezett önéletrajzok, motivációs levelek színvonala sem megfelelő a válaszadók szerint: „A beérkező önéletrajzok és a motivációs levelek minősége messze alulmúlja az elvárhatót”. Továbbá bizonyos esetekben „nem egyeznek az önéletrajzban leírt kompetenciák a valósakkal”. A helyzetet nehezíti a „régión alacsony munkaerő megtartó képessége”, valamint a „társadalmi hátrányos képzettségi helyzete”. Többben a probléma forrásának a munkavállalók motiválatlanságát tekintik: „Aki dolgozni is tud, annak van már biztosnak mondható munkahelye, és nem vált a bizonytalanra.” A válaszadók közül többen „saját magukat okolják” azért, mert nem találják meg a megfelelő munkaerőt: „nem fektetünk elég időt a kiválasztásra”, „előzetesen nem tájékozódunk az illető képességeiről”, „valószínűleg nem jó helyen keressük a megfelelő embert”.

A kutatás egyik legfőbb célja az volt, hogy megismerjük, hogy milyen alapkompentenciákkal rendelkező munkaerőre van szüksége a Dél-alföldi régió foglalkoztatóinak, és kidolgozzunk egy olyan regionális kompetencia-térképet, amely azokat az alapkompentenciákat tartalmazza, melyet a régió foglalkoztatói az egyes munkakörökben

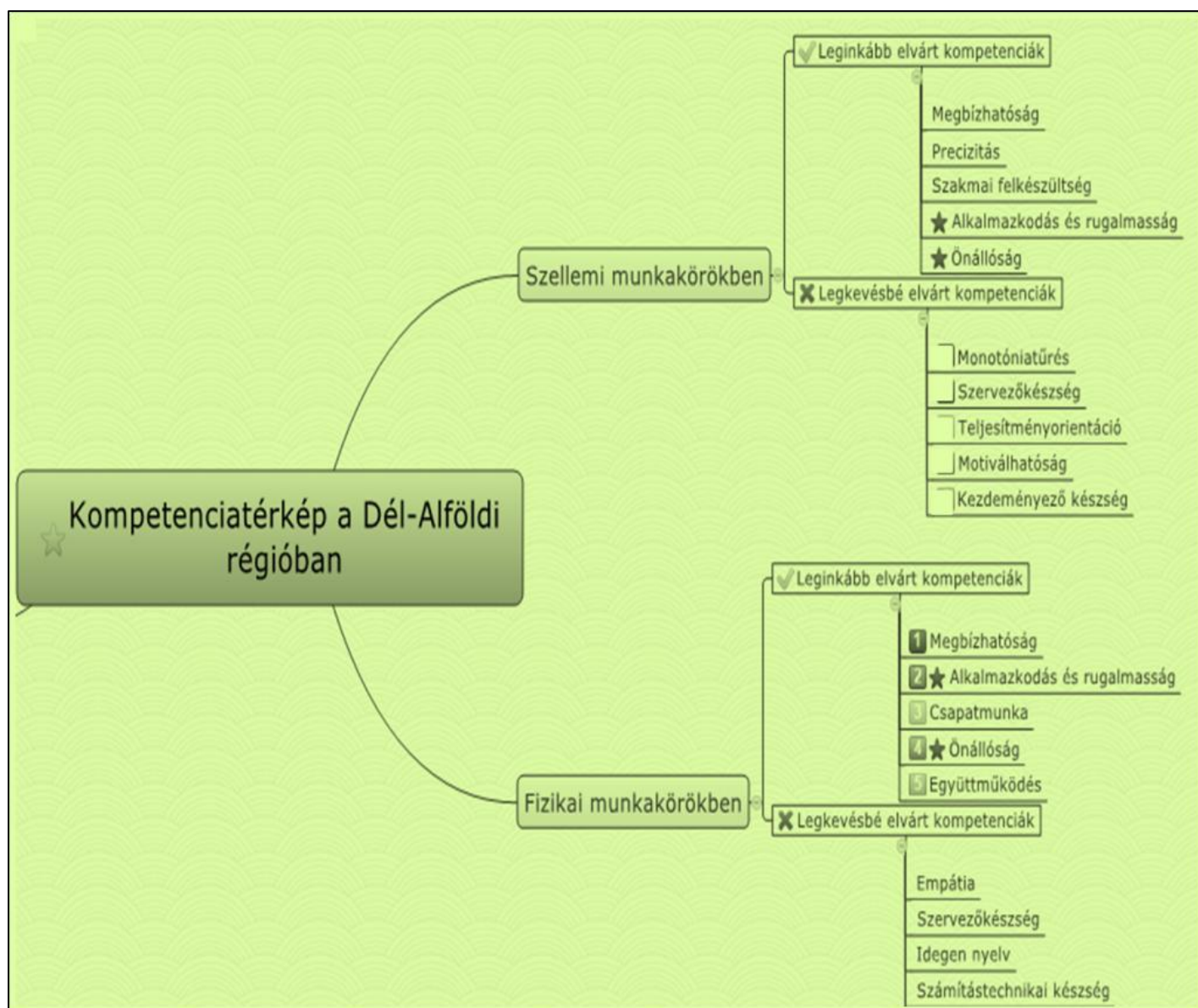
elvárnak a munkavállalóktól. Ennek feltérképezése céljából létrehoztunk egy 35 elemből álló kompetencialistát és felsoroltuk azokat a munkaköröket, amelyek a legjellemzőbbek egy vállalkozói szférában. A kompetencialistát és a munkaköröket az Ergofit Kft. által a Nemzeti Munkaügyi Hivatal megbízásából 2013-ban „A munkáltatók számára a munkaerő-piaci szempontból releváns alapkompétenciák azonosítása” címmel lefolytatott tanulmány alapján állítottuk össze. Összesen 1078 kompetenciát választottak ki a foglalkoztatók a 25 munkakörben. Munkakörtől függetlenül olyan munkavállalót keresnek a munkáltatók, aki alkalmazkodó és rugalmas, jó csapatjátékos, megbízható, képes döntéseket hozni és önállóan ellátni a rá bízott feladatokat, emellett precíz és szakmailag jól felkészült (2. táblázat). A vezetői munkakörben dolgozóktól az átlagosnál magasabb szinten várják el a régió vállalkozásvezetői, hogy képesek legyenek döntések meghozatalára, kezdeményezők legyenek, jó problémamegoldó és konfliktuskezelési készséggel rendelkezzenek, valamint elhivatottak legyenek a munkájuk iránt (3. táblázat). A szellemi munkakörökben olyan munkaerőt igényelnek a foglalkoztatók, aki megbízható, precíz, szakmailag jól felkészült, alkalmazkodó és rugalmas, önálló, valamint jó számítástechnikai készséggel rendelkezik, együttműködő és jó csapatjátékos. A fizikai jellegű munkakörökben a foglalkoztatók olyan munkaerőt keresnek, aki megbízható, alkalmazkodó és rugalmas, jó csapatjátékos, önálló, együttműködő, precíz és szakmailag felkészült. Összességében a vezetői, szellemi, vagy fizikai jellegű munkakörökben eltérő általános kompetenciaigények jelentkeznek, továbbá a különböző kék, illetve fehérgalléros munkakörökön belül is eltérő kompetenciák kerülnek előtérbe. Például a könyvelőktől és a pénzügyi munkatársaktól – az összesített listával megegyezően – a megbízhatóság és a precizitás a leginkább elvárt kompetencia. A HR szakemberektől azt várják a foglalkoztatók, hogy alkalmazkodóak és rugalmasak, valamint szakmailag felkészültek legyenek.

1. Alkalmazkodás és rugalmasság	136
2. Csapatmunka	128
3. Megbízhatóság	87
4. Döntésképeség	86
5. Önállóság	66
6. Precizitás	65
7. Szakmai felkészültség	64
8. Együttműködés	54
9. Konfliktuskezelés	43
10. Számítástechnikai készség	42
10. Elhivatottság	42
11. Problémamegoldás és döntéshozatal	37
12. Kapcsolatteremtés, - fenntartás	34
13. Szervezőkészség	26
14. Igeden nyelv	23
15. Kritikai és analitikus gondolkodás	22
16. Empátia	21
17. Ügyfélközpontúság	17
17. . Kommunikáció-nyelvi kifejezőképesség	17
18. Kreativitás	15
19. Tanulási képesség	14
20. Monitónaitúrás	12
20. Teljesítményorientáció	12
21. Kezdeményezőkézség	10
22. Motiválhatóság	5

*1.Kompetenciaigények a Dél-Alföldön munkakörtől függetlenül
Forrás: a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés*

1. Döntésképeség	44
2.Problémamegoldás és döntéshozatal	28
3. Konfliktuskezelés	26
4. Elhivatottság	25
5. Önállóság	22
6. Szakmai felkészültség	21
7. Szervezőképesség	18
8. Alkalmazkodás és rugalmasság	17
9. Csapatmunka	15
10. Megbízhatóság	15
11. Együttműködés	14
12.Kapcsolatteremtés, -fenntartás	13
13.Igeden nyelv	11
14. Precizitás	8
14. Teljesítményorientáció	8
15. Kritikai és analitikus gondolkodás	7
16. Kezdeményező készség	6
17. Kommunikáció-nyelvi kifejezőképesség	5
17. Kreativitás, innovativitás	5
17.Empátia	5
18. Ügyfélközpontúság	3
19. Tanulási képesség	2
20. Számítástechnikai készség	1
21. Monotoniatűrő	0
22. Motiválhatóság	0

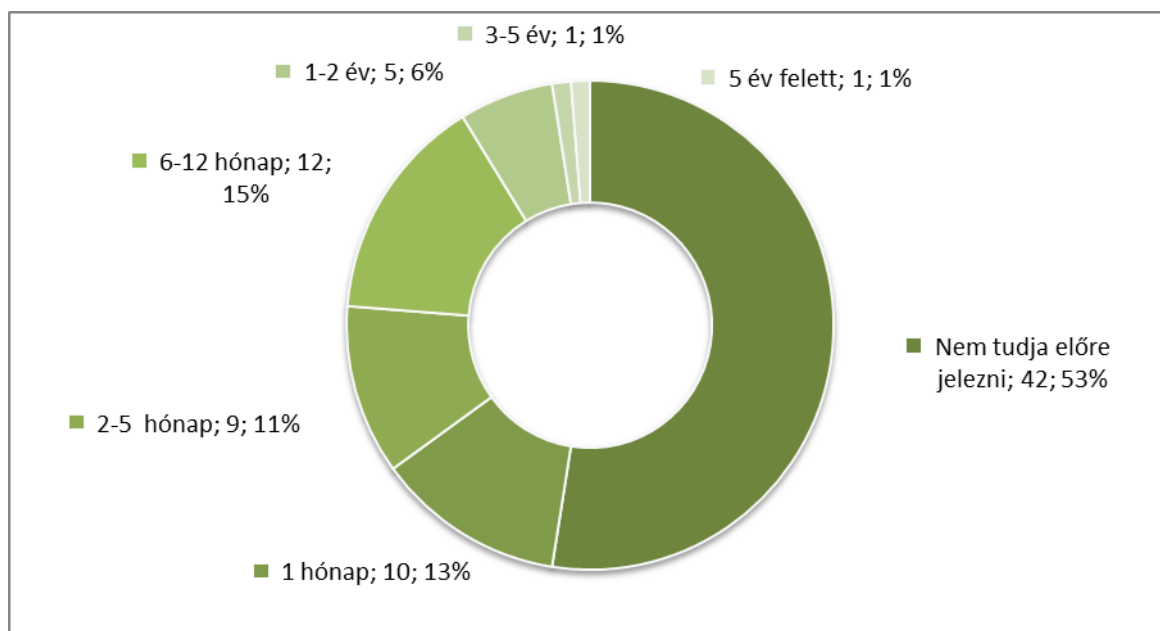
2. *Kompetenciaigények a Dél-Alföldön vezetői munkakörökben (db)*
Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés



21. ábra A munkavállalóktól leginkább illetve legkevésbé elvárt kompetenciák szellemi és fizikai jellegű munkakörökben a Dél-Alföldön
(Forrás: a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

A kutatás során a munkáltatók felnőttképzésről alkotott véleményét is feltérképeztük. A kereslet-kínálat kongruenciáját gátolja, hogy a válaszadók 70%-a nem áll kapcsolatban felnőttképzési intézményekkel. Az érdekszférák közötti kapcsolat hiánya mellett az is megnehezíti a munkaerő-piaci kereslet kielégítését, hogy a régió foglalkoztatói nem, vagy csak néhány hónapra tudják előre jelezni munkaerő szükségletüket. A válaszadók több mint fele egyáltalán nem tudja előre jelezni munkaerő szükségletét. Ezt azzal indokolták, hogy hirtelen merülnek fel az igények, nem tudják kinek jelezzék szükségletüket, nem állnak kapcsolatban a képzést folytató intézményekkel. A válaszadók 13%-a mindössze egy hónapra előre tudja megmondani, hogy milyen munkaerőre lesz szüksége, 15%-a 6-12 hónapra tudja

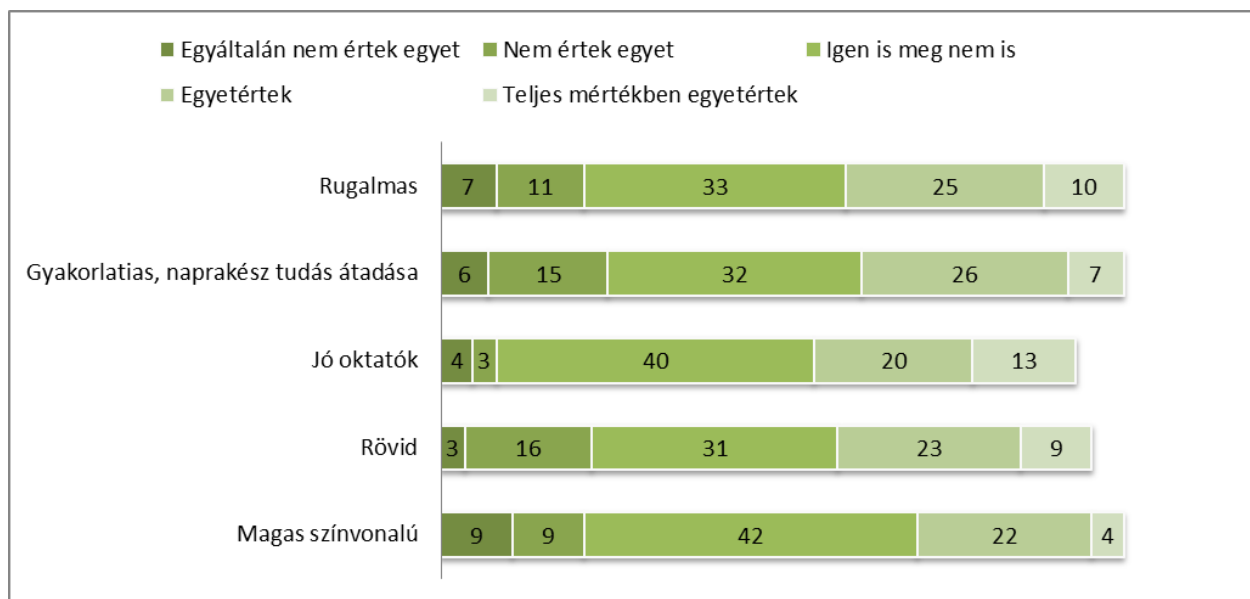
prognosztizálni munkaerő szükségletét. Mindössze a kutatásban résztvevők 7%-a tudja megmondani, hogy 1 év múlva milyen munkaerőre lesz szüksége (22. ábra).



22. ábra Milyen időtávra tudja előre jelezni a munkaerővel szemben támasztott igényeit? (db,%)

Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés

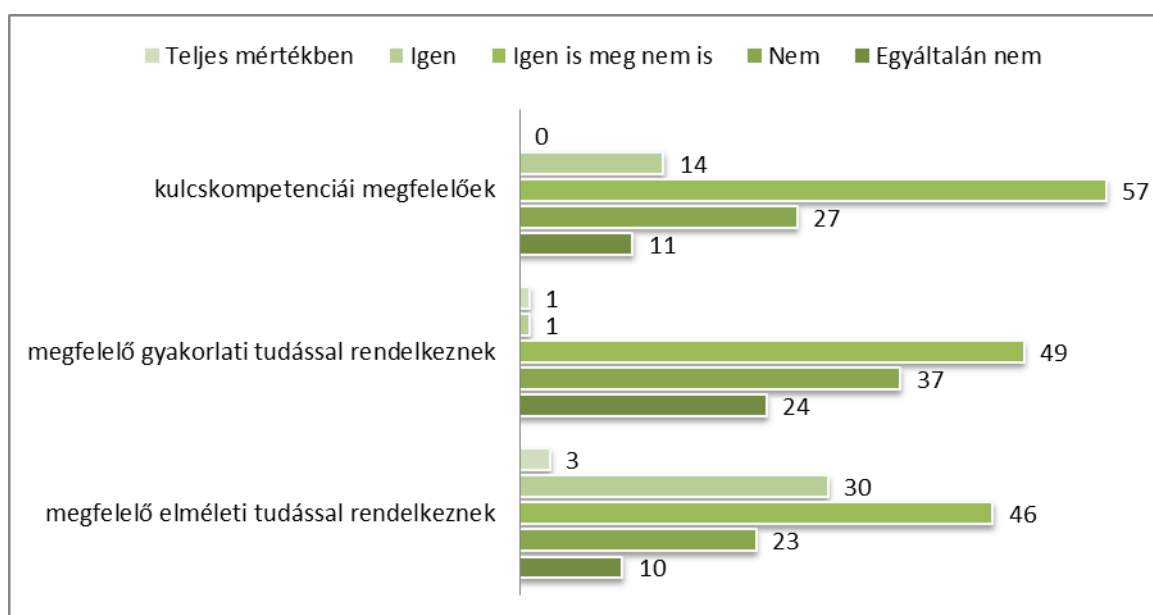
Eltérően vélekednek a Dél-alföldi régió munkáltatói az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési tanfolyamokról. A válaszadók 40%-a rugalmasnak tartja a felnőttképzési tanfolyamokat, ötödük azonban egyáltalán nem, illetve nem ért egyet azzal, hogy a felnőttképzés rugalmas. A válaszadók 38%-a úgy gondolja, hogy a felnőttképzés gyakorlatias, naprakész tudást közvetít a felnőtteknek, a válaszadók negyede azonban az ellenkező véleményen van. A felnőttoktatókkal a válaszadók 41%-a elégedett, illetve teljes mértékben elégedett, a kutatásban résztvevők fele 5 fokozatú skálán 3-as szinten elégedett. Azzal, hogy a felnőttképzési tanfolyamok rövidek, a válaszadók 23%-a nem, illetve egyáltalán nem ért egyet, 40%-a azonban rövidnek gondolja a képzéseket. A válaszadók több mint ötöde egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy a felnőttképzési tanfolyamok magas színvonalúak, és közel fele egyet is ért, meg nem is ezzel az állítással. A kutatásban résztvevők 30%-a magas színvonalúnak ítéli a felnőttképzési tanfolyamokat (23. ábra).



23. ábra Mennyire jellemzőek a felnőttképzésre az alábbiak? (db)

(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

A vállalkozásvezetők több mint fele 5 fokozatú skálán 3-ra értékeli a felnőttképzésben résztvevők kulcskompetenciáit. A gyakorlati ismeretek vonatkozásában még inkább elégedetlenek a munkáltatók. A válaszadók több mint fele nem, illetve egyáltalán nem ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy megfelelő gyakorlati tudással rendelkeznek a felnőttképzésből kikerülők. A felnőttképzésben tanulók elméleti ismereteivel már több vállalkozás elégedett, azonban a válaszadók 29%-a szerint az elméleti tudása sem megfelelő a felnőttképzésből frissen kikerülőknél (23. ábra).



24. ábra Mi a vélemény a felnőttképzésből frissen kikerülőkről? (db)

(Forrás: a kutatás eredményei alapján, saját szerkesztés)

A kérdőív utolsó, nyitott kérdésében, arra kértük a Dél-alföldi régió vállalkozásvezetőit, hogy fogalmazzanak meg olyan javaslatokat, amelyek hozzájárulnának ahhoz, hogy az igényeiknek megfelelő tudással és kompetenciakészlettel rendelkező munkaerőt képezzenek a felnőttképzési intézmények.

A legtöbben a megoldást a gyakorlati tapasztalattal rendelkező oktatókban látják:

„Igazi elhivatott nagy tudású oktatók kellenének, akik nagyon nagy szakmai tudással rendelkeznek. mint például a 70-es 80-as években.”

„Ha megfelelő szakmai ismeretekkel és gyakorlattal rendelkező emberek tartanák a képzéseket, ne olyanok, akiknek fogalmuk sincs az egész tevékenységről, csak a saját végzettségüket akarják ráerőltetni másokra is, amire nincs is szükség”

„Az iskoláknak gyakorlatiasabb oktatók kellenének és több pénz, hogy a gyakorlati szakképzéshez anyagokat tudjanak venni, hogy gyakorolhassanak. Én tudok olyan hegesztőt, aki végzett és CO géppel tíz percet hegesztett, magyarul semmit nem tudott a hegesztő gépről.”

Az oktatók szakmai felkészültsége mellett a munkáltatók szerint nagyobb hangsúlyt kellene helyeznie a képzést folytató intézményeknek a gyakorlati képzésre és *„A felnőttképzés során fontos lenne, hogy elmélyült szakmai ismereteket adjanak.”*

„Szorosabb kapcsolatot kellene kialakítani a gyakorlatot folytatókkal.”

„Szakmunkásokat alkalmazunk, ehhez gyakorlati képzés szükséges.”

„Több gyakorlati szakképzés.”

„Több gyakorlati tudásra képezni az embereket.”

„Mi az anyag összetétel alapján állapítjuk meg a szükséges eljárást, de ez szakmai tapasztalat nélkül lehetetlen. Ezért lenne fontos a gyakorlati képzés.”

A jó oktatók és a gyakorlatiasabb képzés mellett a munkáltatók szerint motiváltabb képzésben résztvevőkre lenne szükség.

„Nagyon jó diákokkal, és kvalifikált oktatókkal.”

„Csak azokat az embereket képezzék, akik akarnak és tudnak is tanulni és szeretnének a szakmában dolgozni.”

A vállalkozásvezetők szerint fontos lenne, hogy felmérjék a vállalkozások igényeit.

„Mérjék fel, kikre van a vállalkozásoknak szüksége”.

„Piackutatás, igények feltárása, testesztálása.”

„Ígényfelmérés, gyakorlati együttműködés a cégekkel.”

Többen azt is problémának tartják, hogy a kisebb településeken nincsenek képzések, ezért a *„Kisebb településeken is szervezni kellene szakirányú képzéseket, hogy ne kelljen sokat utazni.”*

És végül a régió munkáltatói rugalmasabb szakképzést igényelnek, amely a hiányszakmákban is megfelelő számú munkaerőt bocsájt a rendelkezésükre.

„A szakképzés rugalmassá tételével.”

„A humán orientáltságú szakképzést le kell redukálni, mert a piacon használhatatlan. Fejleszteni kell a mérnök, technikus képzéseket. Nagyon kevés az informatikus. Azonnal felszívja a munkaerőpiac. Jelentősen kell fejleszteni ezeken a szakképzéseken.” „A munkanélkülieket kellene képezni olyan szakmákban amire igény van.”

A kutatás hipotéziseinek igazolása

1. Dél-alföldi régió foglalkoztatói a szaktudást, a gyakorlati tapasztalat meglétét fontosabbnak tartják a végzettséget igazoló papírnál.

A hipotézis csak részben igazolható. A régió foglalkoztatóinak többsége a végzettséget igazoló papírnál fontosabbnak tartja a szaktudást. Jó néhányan azonban egyet is értenek, meg nem is azzal, hogy a végzettséget igazoló papír fontosabb a szaktudásnál. Továbbá meglepő módon vannak olyan vállalkozásvezetők is, aki, úgy gondolják, hogy a papír fontosabb, mint a mögötte rejlő tudás. A vállalkozások vezetői elsősorban olyan munkaerőt keresnek, amely gyakorlati tapasztalattal rendelkezik, szakmai ismeretei megfelelőek és az adott munkakör betöltéséhez szükséges szakképzettséggel rendelkezik. Összességében a régió foglalkoztatóinak többsége a szaktudást, a gyakorlati tapasztalat meglétét fontosabbnak tartja a végzettséget igazoló papírnál. Ugyanakkor néhányan úgy vélekednek, hogy a végzettséget igazoló papír fontosabb, mint a mögötte rejlő szaktudás, gyakorlati tapasztalat.

2. A foglalkoztatók nem tudják előre jelezni igényeiket a képző intézmények felé, mert az igényeik folyamatosan változnak.

A hipotézis részben igazolható a kutatási eredmények alapján. A válaszadók több mint fele egyáltalán nem tudja előre jelezni munkaerő szükségletét. Ennek oka amellett, hogy hirtelen merülnek fel az igényeik, az az, hogy nem tudják kinek és hogyan jelezzék a munkaerő szükségleteiket. Többen azért nem jelzik, mert nem állnak kapcsolatban a képzést folytató intézményekkel. Összességében a válaszadók többsége egyáltalán nem tudja előre jelezni munkaerő szükségletét a képző intézmények felé. Ennek oka amellett, hogy az igényeik folyamatosan változnak, az információhiány, a foglalkoztatók és a képzők közötti kapcsolat hiánya, mely gátolja a munkaerő-kereslet kielégítését.

3. A Dél-alföldi régió foglalkoztatói a különböző munkakörökben eltérő kompetenciakészlettel rendelkező munkaerőt igényelnek.

A kutatási eredmények alapján a hipotézis beigazolódott. A Dél-alföldi régió foglalkoztatói a különböző munkakörökben eltérő kompetenciakészlettel rendelkező munkaerőt igényelnek. Attól függően, hogy vezetői, szellemi, vagy fizikai jellegű munkakörről van-e szó más általános kompetenciaigények jelentkeznek. Például a vezetői munkakörben dolgozóktól az átlagosnál magasabb szinten várják el a régió vállalkozásvezetői, hogy képesek legyenek döntések meghozatalára, kezdeményezők legyenek, jó problémamegoldó és konfliktuskezelési készséggel rendelkezzenek, valamint elhivatottak legyenek a munkájuk iránt. A szellemi munkakörökben elsősorban olyan munkaerőt igényelnek a foglalkoztatók, amely megbízható, precíz, szakmailag jól felkészült, alkalmazkodó és rugalmas, önálló, valamint jó számítástechnikai készséggel rendelkezik, együttműködő és jó csapatjátékos. A fizikai jellegű munkakörökben a foglalkoztatók olyan munkaerőt keresnek, aki megbízható, alkalmazkodó és rugalmas, jó csapatjátékos, önálló, együttműködő, precíz és szakmailag felkészült. A szellemi és fizikai munkakörökön belül is az egyes foglalkozásoknál más általános kompetenciák kerülnek előtérbe.

Javaslatok

A kutatási eredményeink alapján az alábbi javaslataink vannak a munkaerő-piaci kereslet és kínálat közelítése érdekében.

Ahhoz, hogy közelíteni tudjuk egymáshoz a különböző igényeket meg kell teremteni a képzés és a gazdaság közötti összekötő mechanizmusokat. A képzési kibocsájtás szakmastruktúráját hozzá kell igazítani a foglalkozási struktúrához. Szorosabb kapcsolatot kell teremteni a képző intézmények és a foglalkoztatók között. A kutatás eredményei is azt támasztják alá, hogy máig nem alakult ki az együttműködés, az információcsere a két fél között. A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat hatékonyságának növelésével egy olyan rugalmas munkaerő-közvetítő hálózatot kellene létrehozni, mely rövid időn belül személyes kapcsolatot hoz létre a foglalkoztatók igényeinek megfelelő potenciális munkavállalókkal.

A gazdaság oldaláról szükség van a képző intézményekkel való szorosabb együttműködések kialakítására. A régió foglalkoztatóinak meg kell fogalmazniuk munkaerő-szükségletüket, a munkaerőtől elvárt ismereteiket, melyet el kell juttatniuk a másik két érdekszféra, a képző intézmények, valamint a potenciális munkavállalók részére. Ez nagyon nehéz feladat, hiszen az igények globális tudásalapú társadalmunkban szinte napról napra változnak.

A legfőbb cél, a keresletvezérelt képzési piac létrehozása kell, hogy legyen. A képző intézményeket olyan képzési programok megvalósítására kellene ösztönözni, melyet a foglalkoztatók igényei és a felnőttek szükséglete hív életre. Ennek érdekében olyan képzések támogatására van szükség, amely gyakorlatorientált, naprakész ismereteket közvetít és a szakmaspecifikus kompetenciák mellett az általános kompetenciákat is fejleszti.

Egy képzési program eredményességét jelentős mértékben befolyásolja az oktató szakmai, módszertani felkészültsége, gyakorlati tapasztalata. Ahhoz, hogy a foglalkoztatók igényeinek megfelelő munkaerőt képezzenek a képző intézmények, olyan felnőttoktatókra van szükség, akik szakmailag és emberileg egyaránt felkészültek, ismerik a felnőttekkel való foglalkozás módszertani alapjait, továbbá az elméleti ismereteken túl naprakész gyakorlati tudással is rendelkeznek. Ennek biztosítása érdekében a képző intézményeknek nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a felnőttoktatók kiválasztására.

Közelebb kellene vinni földrajzi tekintetben is a képzéseket a munka világához. A képző intézmények többsége a Közép-magyarországi régióban, valamint a nagyobb

városokban, megyeszékhelyeken található. A helyi önkormányzatok, munkaügyi központok támogatásával meg kellene teremteni annak a lehetőségét, hogy a hátrányosabb helyzetű településeken élők is fejleszthessék kompetenciáikat nagyobb erőfeszítés nélkül.

Egy olyan támogatási rendszer, jogszabályi környezet kialakítására van szükség, amely a különböző érdekszférák között összhangot, párbeszédet teremti.

IRODALOM

GALAMBOSNÉ TISZBERGER Mónika (2011): A rétegzett mintavételről

http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2011/2011_09/2011_09_909.pdf

KSH (2015A): A működő vállalkozások megyék szerinti megoszlása a Dél-Alföldön 2011-ben

<http://statinfo.ksh.hu/Stainfo/haViewer.jsp>

KSH (2015B): A működő vállalkozások jogi forma szerinti megoszlása a Dél-Alföldön 2011-ben

<http://statinfo.ksh.hu/Stainfo/haViewer.jsp>

KSH (2015C): A működő vállalkozások gazdasági ágazat szerinti megoszlása a Dél-Alföldön 2011-ben

<http://statinfo.ksh.hu/Stainfo/haViewer.jsp>

A KUTATÁS KÉRDŐÍVE



Melyik megyében található a vállalkozás székhelye? Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Bács-Kiskun
- ☐ Békés
- ☐ Csongrád
- ☐ Egyéb

Milyen jogi formában működik a vállalkozás? Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Egyéni vállalkozás
- ☐ Betéti társaság
- ☐ Korlátolt felelősségű társaság
- ☐ Nonprofit korlátolt felelősségű társaság
- ☐ Részvénytársaság
- ☐ Közkereseti társaság
- ☐ Szövetkezet
- ☐ Egyéb

Az alábbi kategóriák közül melyikbe tartozik a vállalkozás éves nettó árbevétele? Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ 1 millió alatt
- ☐ 1 millió – 5 millió
- ☐ 5,1 millió – 10 millió
- ☐ 10,1 millió – 50 millió
- ☐ 50,1 millió – 150 millió
- ☐ 150,1 millió – 500 millió
- ☐ 500, 1 millió fölött

Gazdasági tevékenységek szerint melyik kategóriába tartozik az Önök cége? Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat
- ☐ Bányászat, kőfejtés
- ☐ Feldolgozóipar
- ☐ Villamosenergia-, gáz-, gőzellátás, légkondicionálás

- ☐ Vízellátás
- ☐ Építőipar
- ☐ Kereskedelem, gépjárműjavítás
- ☐ Szállítás, raktározás
- ☐ Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás
- ☐ Információ, kommunikáció
- ☐ Pénzügyi, biztosítási tevékenység
- ☐ Ingatlanügyletek
- ☐ Szakmai, tudományos , műszaki tevékenység
- ☐ Adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység
- ☐ Közigazgatás, védelem
- ☐ Oktatás
- ☐ Humán-egészségügyi, szociális ellátás
- ☐ Művészet, szórakoztatás, szabad idő
- ☐ Egyéb szolgáltatás
- ☐ Háztartás munkaadói tevékenysége
- ☐ Területen kívüli szervezet

A vállalkozás munkatársi állománya milyen mértékben egyezik meg az Önök igényeivel, elvárásaival? Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Teljes mértékben megegyezik
- ☐ Színvonala kielégítő
- ☐ Fejlesztésre szorul
- ☐ Elégtelen a fejlődéshez
- ☐ Egyáltalán nem egyezik meg
- ☐ Nem tudom

Rendelkezik-e a vállalkozás az alábbiakkal? Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

Olyan szervezeti egységgel, amely a képzések szervezését és koordinálását végzi

Igen Nem Nem tudom

Képzéssel foglalkozó munkatárssal Igen Nem Nem tudom

Humánerőforrás fejlesztési tervvel Igen Nem Nem tudom

Kérem, jelölje 5 fokozatú skálán, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! (1: egyáltalán nem értek egyet; 2: nem értek egyet 3: egyet is értek meg nem is 4: egyetértek 5: teljes mértékben egyetértek).

Az emberi erőforrásba való befektetés hosszútávon megtérül a vállalatnak 1 2 3 4 5

Az emberi erőforrásba való befektetés az állam feladata 1 2 3 4 5

Az emberi erőforrásba való befektetés a vállalat érdeke és kötelessége 1 2 3 4 5

Az emberi erőforrásba való befektetés a munkavállaló feladata 1 2 3 4 5

Az emberi erőforrásba való befektetés inkább kiadást, mint hasznot jelent a vállalatnak
1 2 3 4 5

Jellemzően milyen iskolai rendszerű képzéseken vesznek részt a munkavállalóik (csak ha a vállalkozás ösztönzi a részvételt)? Kérem, jelölje be a két legjellemzőbbet!

Általános iskola

- ☐ Gimnázium
- ☐ Szakiskola, szakközépiskola

- ☐ Felsőoktatási szakképzés
- ☐ Főiskola, egyetem
- ☐ Szakirányú továbbképzés
- ☐ Egyéb

Jellemzően milyen iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben vesznek részt a munkavállalók (csak ha a vállalkozás ösztönzi a részvételt)? Kérem, jelölje be a két legjellemzőbbet!

- ☐ OKJ szakképesítést adó
- ☐ Egyéb szakmai képzés
- ☐ Szakmai továbbképzés
- ☐ Nyelvi képzés
- ☐ Informatikai képzés
- ☐ Általános felnőttképzés
- ☐ Hatósági képzés
- ☐ Egyéb

Jellemzően milyen jellegű vállalaton belüli képzéseken vesznek részt a munkavállalók? Kérem, jelölje be a két legjellemzőbbet!

- ☐ Betanító jellegű Új munkaerő beilleszkedését elősegítő képzés
- ☐ Új technológiához, berendezéshez kapcsolódó képzés
- ☐ Készségfejlesztő tréning
- ☐ Egyéb

Jellemzően milyen céllal vesznek részt a munkavállalók képzéseken? Kérem, jelölje be a két legjellemzőbbet!

- ☐ Szaktudás megszerzése
- ☐ Gyakorlati ismeretek bővítése, aktualizálása
- ☐ Elméleti ismeretek bővítése, aktualizálása
- ☐ Kulcskompetenciák (nem szakmai) fejlesztése
- ☐ Magasabb pozíció elérése
- ☐ Munkahely megtartása
- ☐ Magasabb kereseti lehetőségek
- ☐ Tudásvágy kielégítése
- ☐ Szabadidő hasznos eltöltése
- ☐ Egyéb

Kérem, tegye sorba, hogy az alábbi kategóriák közül melyek fejlesztését tartja a leginkább fontosnak az Önök vállalkozása! Kettős kattintással vagy áthúzással rendezze sorba a bal oldali lista elemeit a jobb oldalon! A legfontosabb elem legyen legfelül, a legkevésbé fontos legalul.

1. Munkaszpecifikus készség
2. Magasabb iskolai végzettség megszerzése
3. Vezetői készségek
4. Csapatmunka
5. Informatikai készség
6. Problémamegoldó képesség

7. Kreativitás
8. Kommunikációs készség
9. Nyelvi kompetenciák

A képzést követően a képzésben résztvevők teljesítményváltozását, a képzésbe való befektetés hasznosulását mérik-e?

- ☐ Igen, teljes mértékben
- ☐ Igen, részben
- ☐ Nem
- ☐ Nem tudom

Kérem, fejtse ki röviden, hogy amennyiben mérik a képzés hasznosulását, hogyan, milyen módszerrel? Amennyiben nem mérik, mi ennek az oka?

.....

.....

.....

.....

.....

Kérem, tegye sorba, hogy melyek a munkaerővel szemben támasztott legfontosabb elvárásai!.

1. Szakképzettség
2. Szakmai ismeretek
3. Gyakorlati tapasztalat
4. Általános munkahelyi tapasztalat
5. Kulcskompetenciák megléte
6. Informatikai ismeret
7. Nyelvismeret
8. Jó megjelenés
9. Alacsony bérigény

Előfordul-e, hogy nem találja meg az Önök igényeinek megfelelő munkaerőt? Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

Nem találom meg a megfelelő végzettséggel rendelkező munkaerőt	Igen, gyakran előfordul	Néha előfordul	Soha nem fordul elő	Nincs válasz
Nem találom meg a megfelelő kompetenciákkal rendelkező munkaerőt	Igen, gyakran előfordul	Néha előfordul	Soha nem fordul elő	Nincs válasz
Nem találom meg a megfelelő gyakorlati tapasztalattal rendelkező munkaerőt	Igen, gyakran előfordul	Néha előfordul	Soha nem fordul elő	Nincs válasz

**Amennyiben előfordul, hogy nem találja meg a megfelelő munkaerőt, mi ennek az oka?
Kérem, fejtse ki röviden válaszát!**

.....
.....
.....
.....
.....

Kérem, jelölje 5 fokozatú skálán, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal! (1: egyáltalán nem értek egyet; 2: nem értek egyet 3: egyet is értek meg nem is 4: egyetértek 5: teljes mértékben egyetértek).

A végzettséget igazoló papír fontosabb a szaktudásnál 1 2 3 4 5

Fontos, hogy a munkavállaló egy-egy speciális munkafolyamathoz értsen 1 2 3 4 5

Fontos, hogy a munkavállaló több munkafolyamathoz is értsen 1 2 3 4 5

Kérem, jelölje be, hogy a felsorolt munkakörök közül melyekben foglalkoztat az Önök vállalkozása munkavállalókat! Amelyik munkakörben van munkavállalója, kérem a munkakör mellé írja be, annak a maximum 5 kompetenciáknak a sorszámát, amelyet az abban a munkakörben foglalkoztatottól az átlagosnál magasabb szinten (1-5-ig terjedő skálán minimum 4-es szinten) elvár.

1. Alkalmazkodás és rugalmasság
2. Csapatmunka
3. Döntésképesség
4. Együttműködés
5. Elhivatottság
6. Empátia
7. Igeden nyelv
8. Kapcsolatteremtés, -fenntartás
9. Kezdeményező készség
10. Kommunikáció-nyelvi kifejezőképesség
11. Konfliktuskezelés
12. Kreativitás, innovativitás
13. Kritikai és analitikus gondolkodás
14. Megbízhatóság
15. Monotóniatűrő
16. Motiválhatóság
17. Önállóság
18. Precizitás
19. Problémamegoldás és döntéshozatal
20. Szakmai felkészültség
21. Számítástechnikai készség
22. Szervezőképesség
23. Tanulási képesség
24. Teljesítményorientáció
25. Ügyfélközpontúság

Vezető

Asszisztens, titkár

Adminisztrátor

Könyvelő

Pénzügyi, számviteli munkatárs
Recepció
Marketinges
HR szakember
Informatikus
Takarító
Karbantartó
Betanított munkás
Gépkezelő
Eladó
Pénztáros
Raktáros
Gépkocsivezető
Asztalos
Autószerelő
Esztergályos, forgácsoló
Felszolgáló, pincér
Hegesztő
Lakatos
Szakács
Villanyszerelő
Egyéb, éspedig

Kapcsolatban áll-e az Önök vállalkozása felnőttképzést folytató intézményekkel? Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Igen
- ☐ Nem
- ☐ Nem tudom

Milyen időtávra tudja előre jelezni az Önök vállalkozása a munkaerővel szemben támasztott igényeit a felnőttképzést folytató intézmények felé? Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Nem tudja előre jelezni
- ☐ 1 hónap
- ☐ 2-5 hónap
- ☐ 6-12 hónap
- ☐ 1-2 év
- ☐ 3-5 év
- ☐ 5 év felett

Kérem, jelölje 5 fokozatú skálán, hogy mennyire ért egyet az alábbi felnőttképzési tanfolyamokra vonatkozó állításokkal! (1: egyáltalán nem értek egyet; 2: nem értek egyet 3: egyet is értek meg nem is 4: egyetérték 5: teljes mértékben egyetérték).

Magas színvonalú 1 2 3 4 5

Rövid 1 2 3 4 5

Jó oktatók 1 2 3 4 5

Gyakorlatias, naprakész tudás átadása 1 2 3 4 5

Rugalmas 1 2 3 4 5

Kérem, jelölje 5 fokozatú skálán, hogy mennyire ért egyet az alábbi felnőttképzési tanfolyamokra vonatkozó állításokkal! (1: egyáltalán nem értek egyet; 2: nem értek egyet 3: egyet is értek meg nem is 4: egyetérték 5: teljes mértékben egyetérték).

A felnőttképzésből frissen kikerülők megfelelő elméleti tudással rendelkeznek 1 2 3 4 5

A felnőttképzésből frissen kikerülők megfelelő gyakorlati tudással rendelkeznek 1 2 3 4 5

A felnőttképzésből frissen kikerülők kulcskompetenciái megfelelőek 1 2 3 4 5

Mit gondol, hogyan lehetne elősegíteni, hogy az Önök igényeinek megfelelő végzettséggel és kompetenciakészlettel rendelkező munkaerőt képezzenek a felnőttképzési intézmények?

Kérem, fejtse ki röviden válaszát!

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Köszönjük, hogy válaszaival hozzájárult a kutatás eredményességéhez!

Képzési igényfelmérés a Dél-alföldi régió foglalkoztatóinak körében

Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetem a TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002 „*Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-Alföldi régióban*” projekt keretein belül kutatást folytatott a Dél-Alföldi régió foglalkoztatói körében a képzési igények feltérképezése céljából. A munkaerő-piaci igényekre alapozott képzési programok hozzájárulhatnak a régió versenyképességéhez, azáltal, hogy figyelembe veszik a munkaerő-piaci folyamatok alakításában meghatározó szereplők, a foglalkoztatók igényeit, szükségleteit. Jelen tanulmányban a kutatás célját, módszereit, legfontosabb eredményeit mutatjuk be.

A kutatás célja

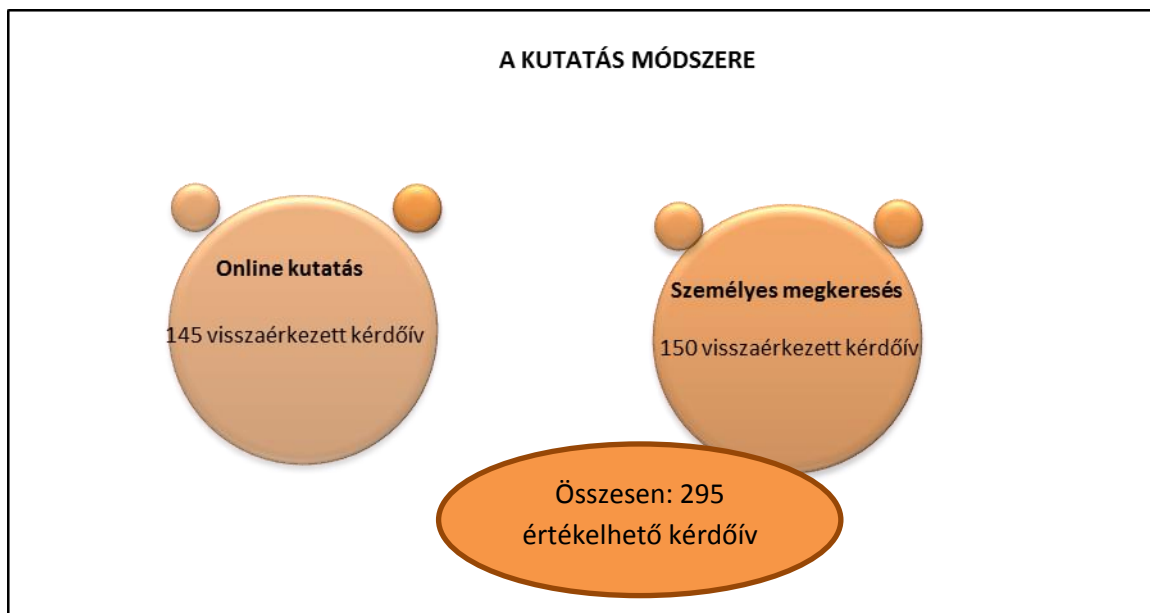
A kutatásunk célja, azt volt, hogy megismerjük, hogy milyen képzési programokra van leginkább szüksége a Dél-alföldi régió foglalkoztatóinak. Képet kapjunk arról, hogy milyen időtartalmú, milyen intenzitású, milyen témájú képzések elvégzésének következtében végezhetnék hatékonyabban feladataikat a vállalatok munkavállalói, mely képzési programok járulnának hozzá leginkább a régió versenyképességéhez.

A kutatás módszere

A kutatásra a Dél-alföldi régióban működő vállalkozások körében került sor. Az empirikus kutatás módszere: primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdezés. Az összesen 16 kérdést tartalmazó kérdőív a zárt kérdések mellett nyitott kérdéseket is tartalmazott a vállalkozások vezetőinek véleménye, attitűdjei feltárása érdekében. Az adatgyűjtés és az adatok feldolgozása a társadalomtudományi kutatások normáinak betartásával anonim módon zajlott. A kérdőívből nyert adatok kódolása, feldolgozása, valamint elemzése excel illetve SPSS statisztikai programmal történt. E rendszer segítségével gyakorisági megoszlásokat valamint keresztábra elemzéseket végeztünk.

A mintát a Dél-alföldi régióban működő vállalkozások alkották. A kutatás egyrészt *online*, másrészt *személyes megkeresés* formájában került lefolytatásra. Az online kutatás során a mintát a HBI Online marketing adatbázis segítségével választottuk ki. 2 ezer vállalkozásnak küldtük ki az online kérdőívet. Az online kutatás során eljuttatott kérdőívekből 150 értékelhető kérdőív érkezett vissza. *Személyes megkeresés* formájában a Békés megyében

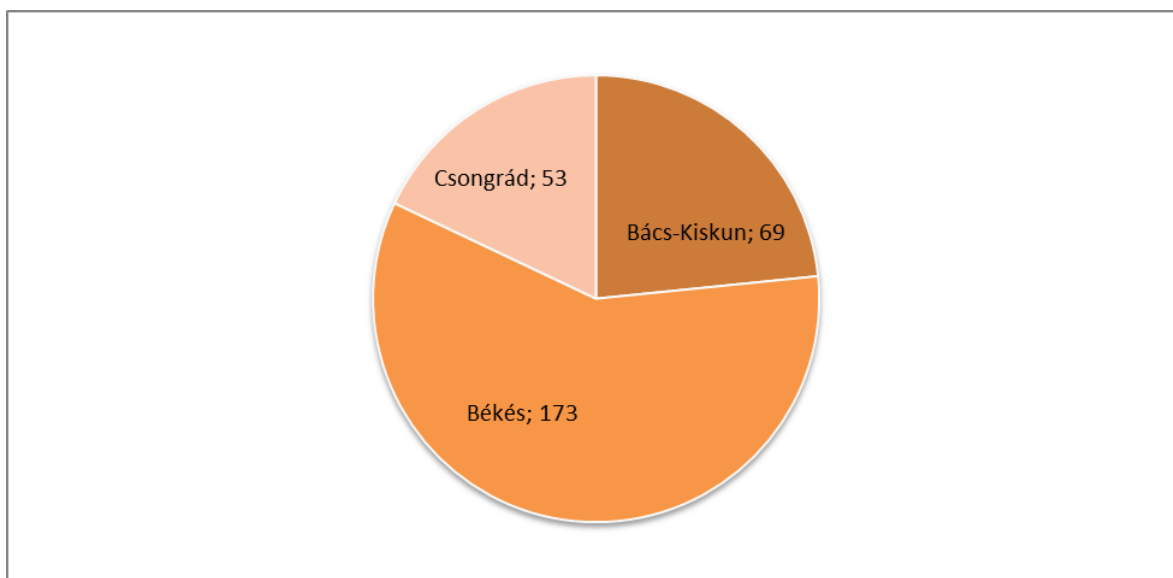
működő vállalkozásokat keresték fel a Békéscsabai Önkormányzat munkatársai. Összesen 145 kérdőív került kitöltésre a személyes megkeresés során a Békés megyében működő vállalkozások körében. Összesen a személyes és az online kutatás során 295 értékelhető kérdőív került kitöltésre és feldolgozásra.



*1. ábra A kutatás módszere
(saját szerkesztés)*

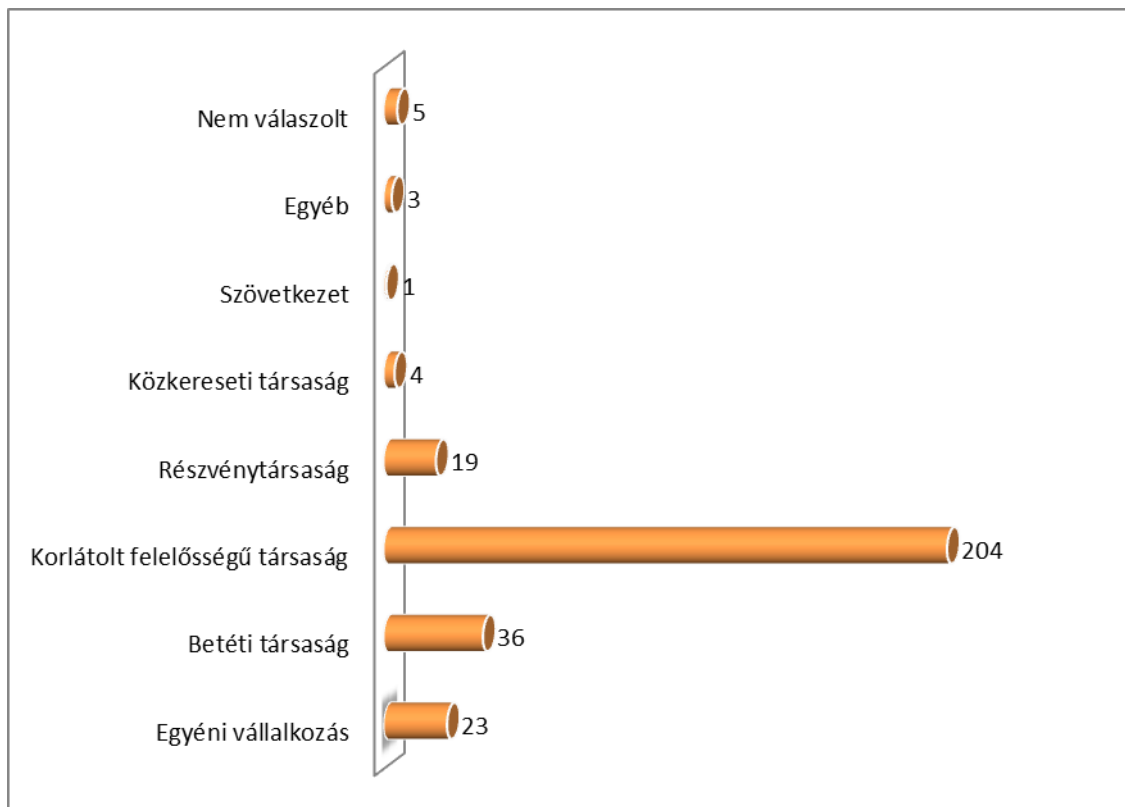
A kutatás legfontosabb eredményei

A 295 válaszadó vállalkozás, több, mint fele 58,6 %-a (173 vállalkozás) Békés megyében található. Annak oka, hogy a válaszadók többsége Békés megyei vállalkozás az, hogy Békés megyében 145 vállalkozással személyesen került kitöltésre a kérdőív.



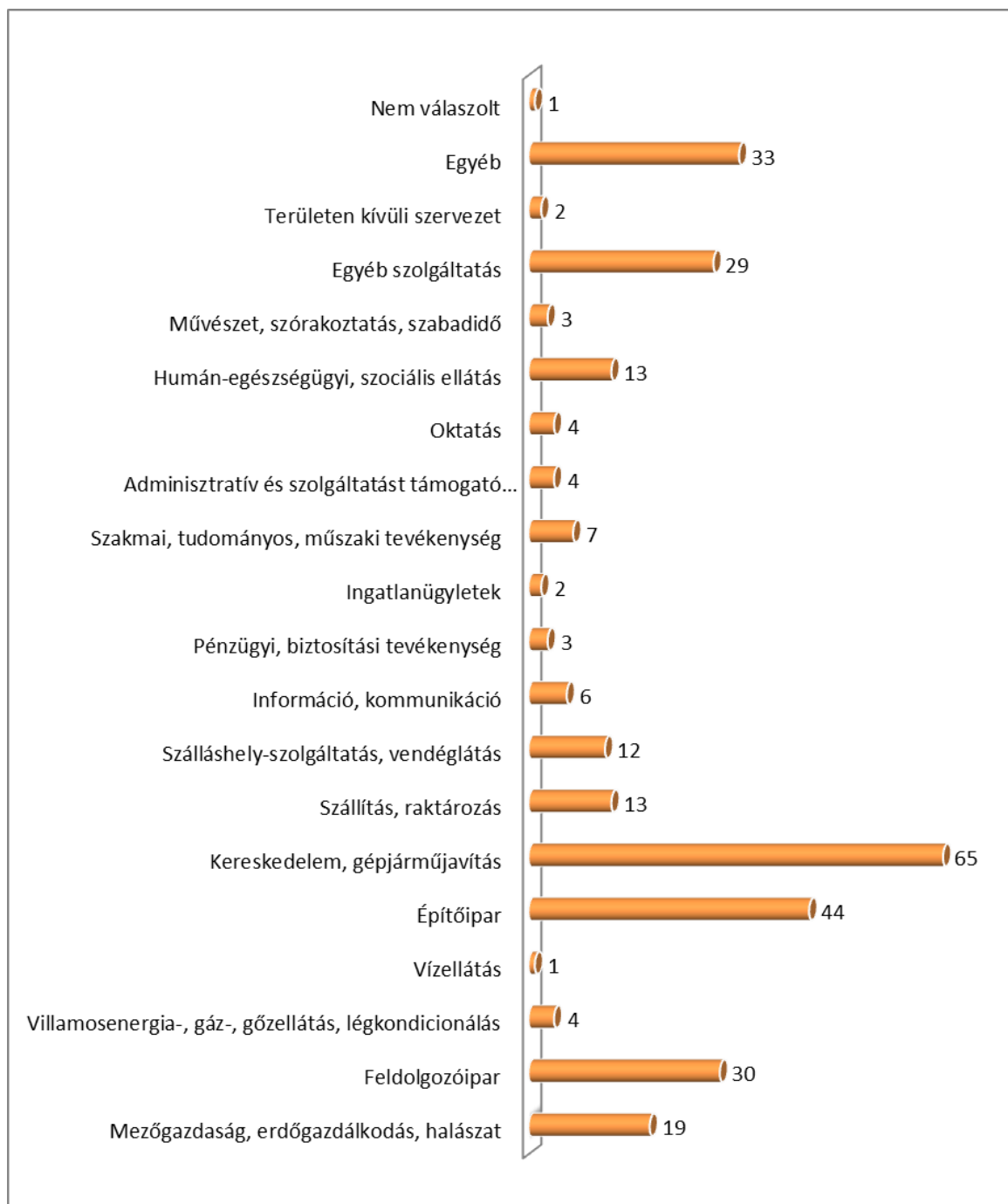
*2 ábra Melyik megyében található a vállalkozás székhelye? (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)*

Jogi forma szerint a kérdőívet kitöltő vállalkozások többsége, 70,3%-a (204 vállalkozás) korlátolt felelősségű társaság. 36 betéti társaság, 23 egyéni vállalkozás és 19 részvénytársaság, 4 közkereseti társaság és egy szövetkezet töltötte ki a kérdőívet.



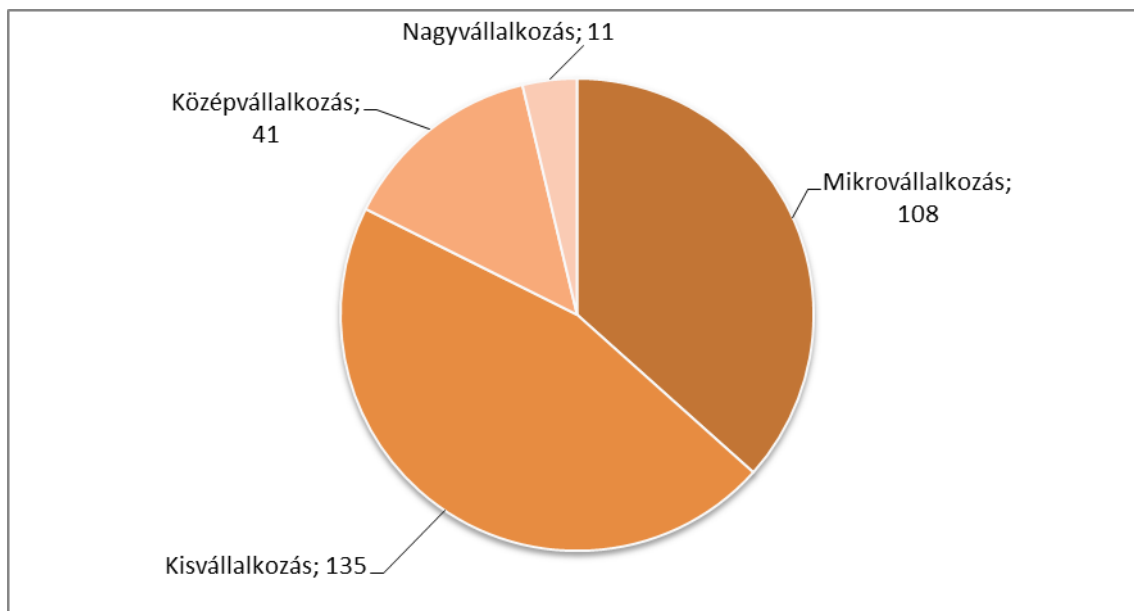
*3. ábra Milyen jogi formában működik a vállalkozás? (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)*

Gazdasági ágazat szerint a válaszadó vállalkozások több, mint ötöde (22,1%-a, 65 vállalkozás) a Kereskedelem, gépjárműjavítás ágazathoz tartozik. A válaszadók közül a 2. legtöbben (15%) az építőipar területén működnek. A válaszadók 11,2%-a az egyéb szolgáltatások, tizede a feldolgozóiparhoz tartozik. 19 válaszadó tevékenykedik a mezőgazdaságon belül. 13-13 vállalkozás tartozik a Humán-egészségügyi, szociális ellátás, valamint a Szállítás, raktározás ágazathoz. 12 vállalkozás pedig a szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás ágazatban működik.



4. ábra A vállalkozás gazdasági tevékenység szerinti kategóriája (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

A válaszadók közül a legtöbben, a vállalkozások 45,8%-a (135 vállalkozás) mérete szerint⁶⁸ 10-49 főt foglalkoztató kisvállalkozás, 36,6%-a 1-9 főt foglalkoztató mikrovállalkozás. A válaszadók 13,9 %-a (41 vállalkozás) 50-249 főt foglalkoztató középvállalkozás, 3,7%-a (11 vállalkozás) 250 főnél több foglalkoztatottal rendelkező nagyvállalkozás.

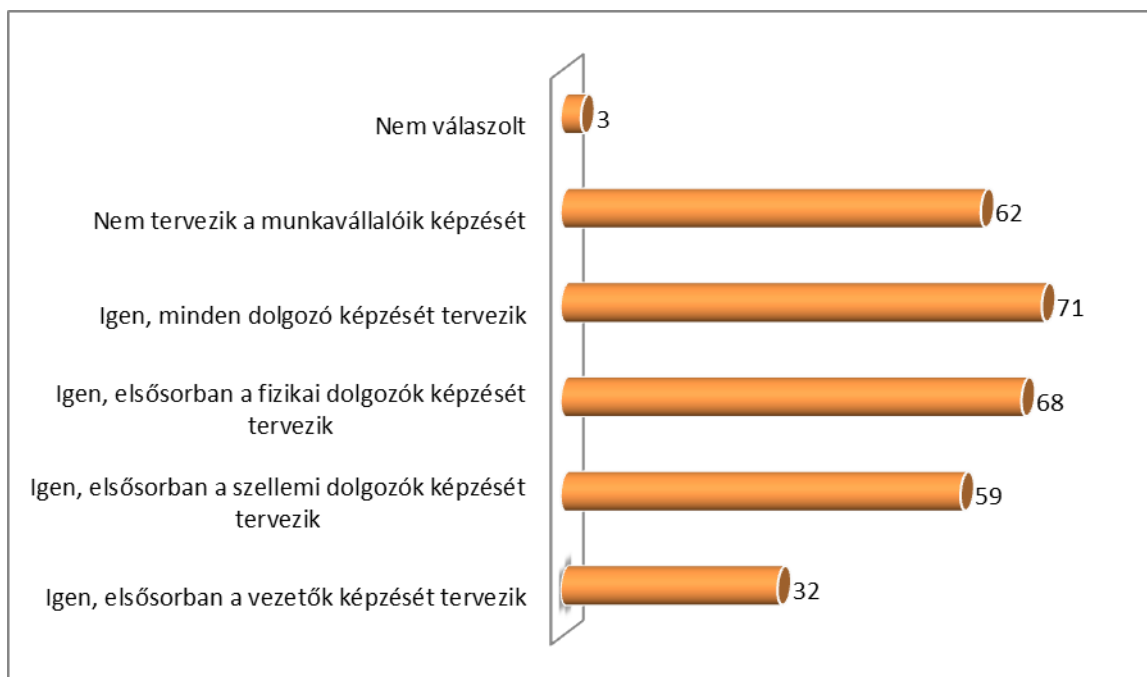


5. ábra A vállalkozás kategóriája annak mérete szerint (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

Kíváncsiak voltunk, hogy a vállalkozások tervezik-e a következő néhány évben munkavállalói képzésben való részvételét. A vállalkozások 79%-a tervezi munkavállalói képzésben való részvételét. Mindössze a vállalkozások ötöde nem tervezi a közeljövőben a saját dolgozói képzését.

71 válaszadó minden dolgozó továbbképzését tervezi. A válaszadók közül 68-an elsősorban a fizikai dolgozók képzését tervezik, 59-en elsősorban a szellemi dolgozók, 32-en pedig elsősorban a vezetők képzését tervezik.

⁶⁸ A mikro-, kis- és középvállalkozások a 2004. évi XXXIV. törvényben kerültek meghatározásra. E törvény szerint *mikrovállalkozás*nak tekinthető az a vállalkozás, amelynek foglalkoztatotti létszáma 10 főnél kevesebb és nettó árbevétele legfeljebb 2 millió eurónak megfelelő összeg. *Kisvállalkozás*, az a vállalkozás, amely 50 főnél kevesebb főt foglalkoztat és nettó árbevétele maximum 10 millió euró. *Középvállalkozás*nak minősül, az a vállalkozás, amely foglalkoztatotti létszáma 50 és 249 fő közötti, és éves nettó árbevétele legfeljebb 50 millió euró (2004. évi XXXIV. tv).



6. ábra Tervezi-e a vállalkozás a következő néhány évben munkavállalói képzésben való részvételét? (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

Azok, akik nem tervezik a munkavállalók képzésben való részvételét több okot is felsoroltak.

Többen ezt azzal indokolták, hogy már eleve képzett munkaerőt vesznek fel. Így munkavállalóik rendelkeznek a munkakör betöltéséhez szükséges szakképesítéssel.

- „Képzett varrónők dolgoznak, csak az utánpótlás nincs megoldva, mert nincs képzés.”
- „Képzett munkaerővel kívánunk dolgozni, a tudás az egyetlen, ami ki tudja emelni a vállalkozásunkat a konkurencia közül.”
- „Minden dolgozó rendelkezik a munkakörére előírt szakképesítéssel.”

Többen azért nem tervezik, hogy munkavállalóik részére képzéseket indítsanak, mert nem tudják finanszírozni saját forrásból a magas képzési költségeket, drágának vélik a piacon elérhető képzéseket.

- „Drága a képzés.”
- „A képzések finanszírozására szükséges anyagiak hiánya miatt!”

Az indokok között szerepelt az is, hogy nincs lehetőség képzésben való részvételre, mivel nincsenek olyan képzési programok, amelyek az adott területtel foglalkoznak.

- „Nem oktatják sehol a szakmánkat. Munkatársaink betanított munkások, a vezetőtől tanulták ki a szakmát”.
- „Mivel jelenleg nincs bioinformatikai képzés az SZTE-n, ezért szeretnénk tanszéket alapítani csak erre nincs esély. Így az egyetem nagy hozzáadott értéket képző "szürkeállomány" létrehozásától esik el. Ha lenne integrált képzés, akkor jóval rövidebb idő alatt € milliárdok töredékéből gén és sejterápiás központot varázsolhatnánk a Dél-Alföldre.”

Voltak olyan válaszadó mikro vállalkozások, akik azért nem tervezik a munkavállalók képzését, mert mindössze néhány főre tehető a munkavállalói állományuk, akiknek a képzését „házon belül” oldják meg.

- „Családi vállalkozásként működik a vállalkozásunk, s azt a néhány embert, aki nekünk dolgozik, saját magunk betanítjuk.”
- „A továbbképzést helyben is meg tudjuk oldani.”

Többen azzal érveltek, hogy azért nincs szükségük képzési programokra, mert szakképesítés nélküli betanított munkavállalókat alkalmaznak.

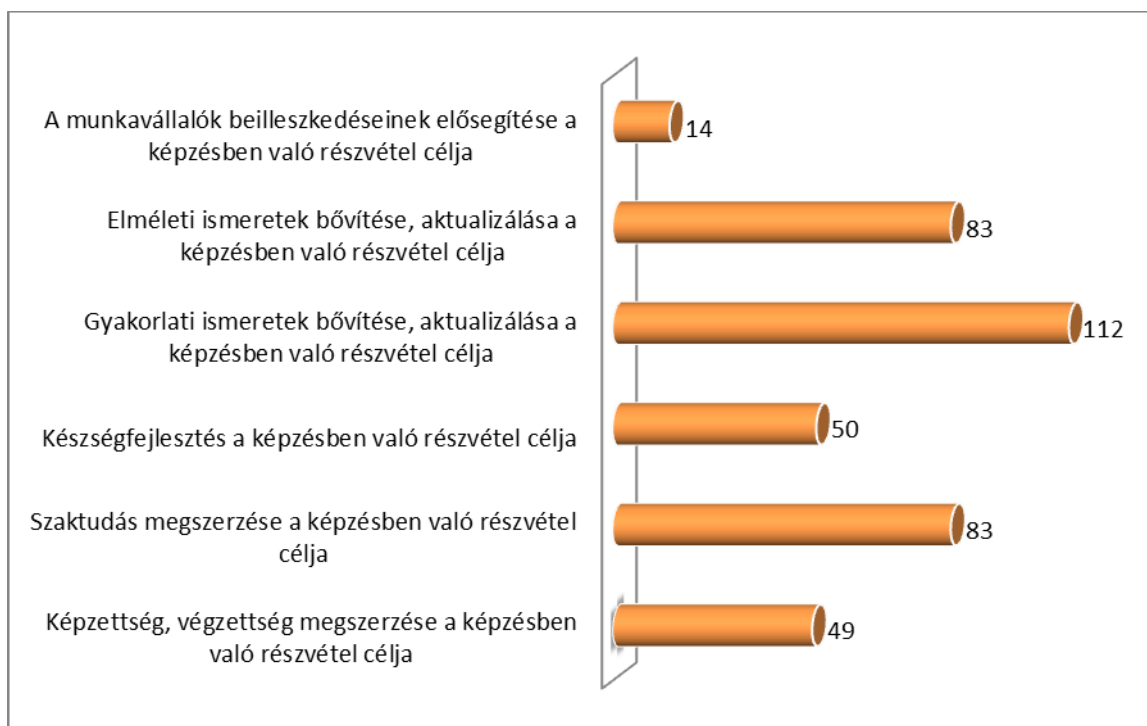
- „Szakképesítés nélküli dolgozókat alkalmazunk.”
- „Az építőipari tevékenység 90 százaléka fizikai betanított, illetve segédmunka. Társaságunk ezt a szegmenset kívánja lefedni. 10-15 fizikai dolgozónként egy képzett vezető bőven elég.”

Volt olyan válaszadó is, aki azért nem tervezi a munkavállalói képzésbe való részvételét, mert korábbi negatív tapasztalatai alapján nem éri meg a képzésekbe investálni, nincs megelégedve a képzések minőségével.

- „A kereskedelembe nem nagyon látom értelmét a munkavállalók további képzésének. Az eddigi tapasztalataim alapján a képzések nem érnek sokat, a tanáron nem készültek fel a napi-aktuális anyagokból vagy nincs megfelelő gyakorlatuk a tanított témában. Ha szükségünk van a papírra/diplomára csak akkor fordulunk képző központokhoz a legolcsóbb és a leggyorsabb képzés keresésével, hiszen hasznukat nem látom.”

Megkértük a válaszadó vállalkozásokat, hogy jelöljék meg, hogy elsősorban milyen céllal tervezik a munkavállalók képzésben való részvételét. A legtöbb (112) vállalkozás azt jelölte meg, hogy a gyakorlati ismeretek bővítése, aktualizálása a fő céljuk, amikor képzési

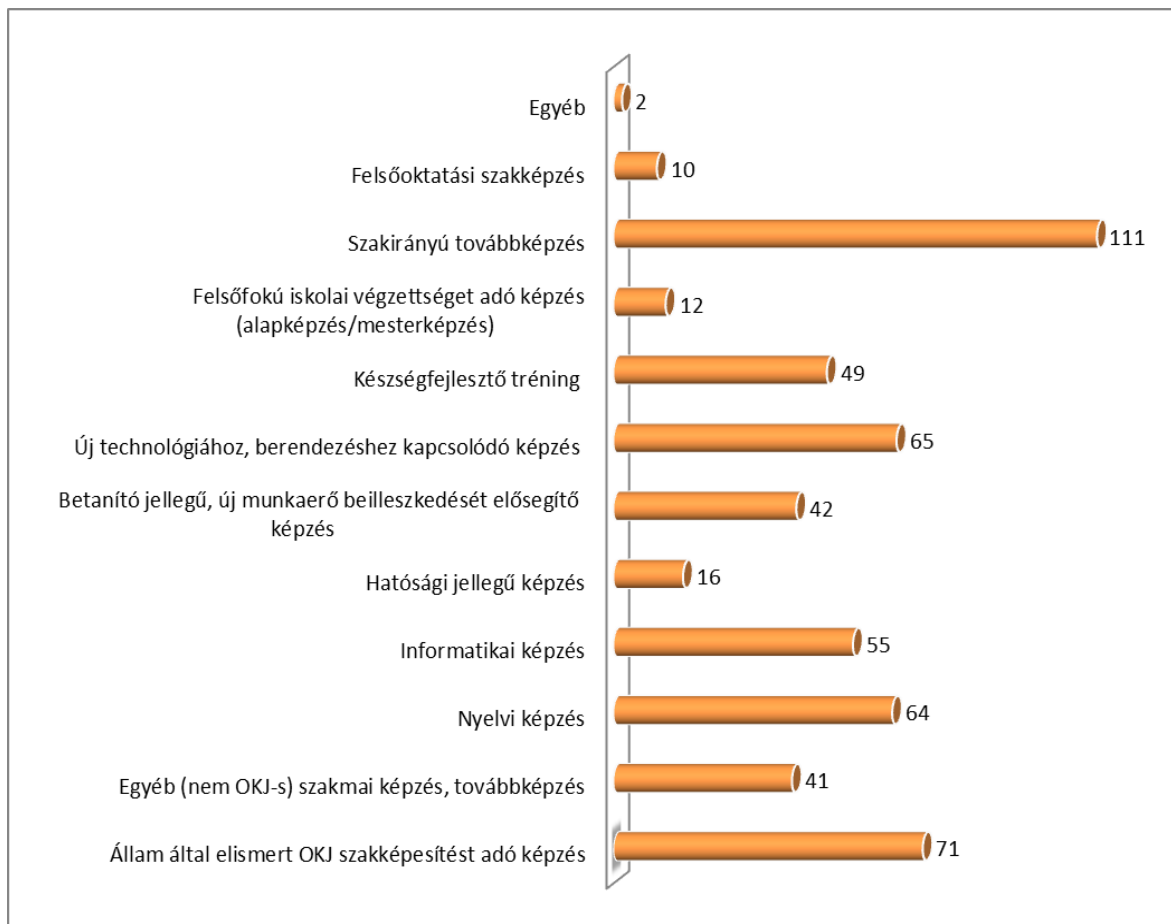
programot választanak. 83-83 vállalkozásnak az elméleti ismeretek bővítése, aktualizálása, valamint a szaktudás megszerzése a képzésben való részvétel elsődleges célja. 50-en jelölték meg, hogy a készségfejlesztés a képzésben való részvétel célja, 49-en pedig hogy képzettség, végzettség megszerzése miatt tervezik a munkavállalók képzésben való részvételét. Mindössze 14-en jelölték meg, hogy a munkavállalók beilleszkedésének elősegítése az elsődleges céljuk.



*7. ábra A képzésben való részvétel célja (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)*

Feltérképeztük, hogy milyen jellegű képzésekre lenne szüksége a régióban működő vállalkozásoknak. Megadtuk a különböző képzési kategóriákat és megkértük a vállalkozások vezetőit, hogy válasszák ki azokat a képzési formákat, amelyeket leginkább igényelnek. A 295 válaszadó 37%-a (111 vállalkozás) megjelölte a szakirányú továbbképzéseket. A második leginkább igényelt képzéstípus (71 vállalkozás) az állam által elismert OKJ-s szakképesítéseket adó képzések. 65 jelölést kapott és ezzel a 3. leginkább igényelt képzéstípus az új technológiához, berendezéshez kapcsolódó képzés. Közel ennyien jelölték meg a nyelvi képzéseket. 55 vállalkozásnak leginkább informatikai képzésre lenne szüksége. 49-nek pedig kompetenciafejlesztő képzésekre. 42-en jelölték meg a betanító jellegű képzéseket, közel ennyien (41 vállalkozás) pedig az egyéb nem OKJ-s szakmai képzéseket. Meglepően kevesen választották a hatósági jellegű képzéseket (16 vállalkozás), a felsőfokú iskolai végzettséget adó képzéseket (12 vállalkozás), valamint a felsőoktatási szakképzést (10 vállalkozás).

Összességében a válaszokból az látszik, hogy a régió munkaerőpiaca a szakirányú továbbképzési formát igényli leginkább.

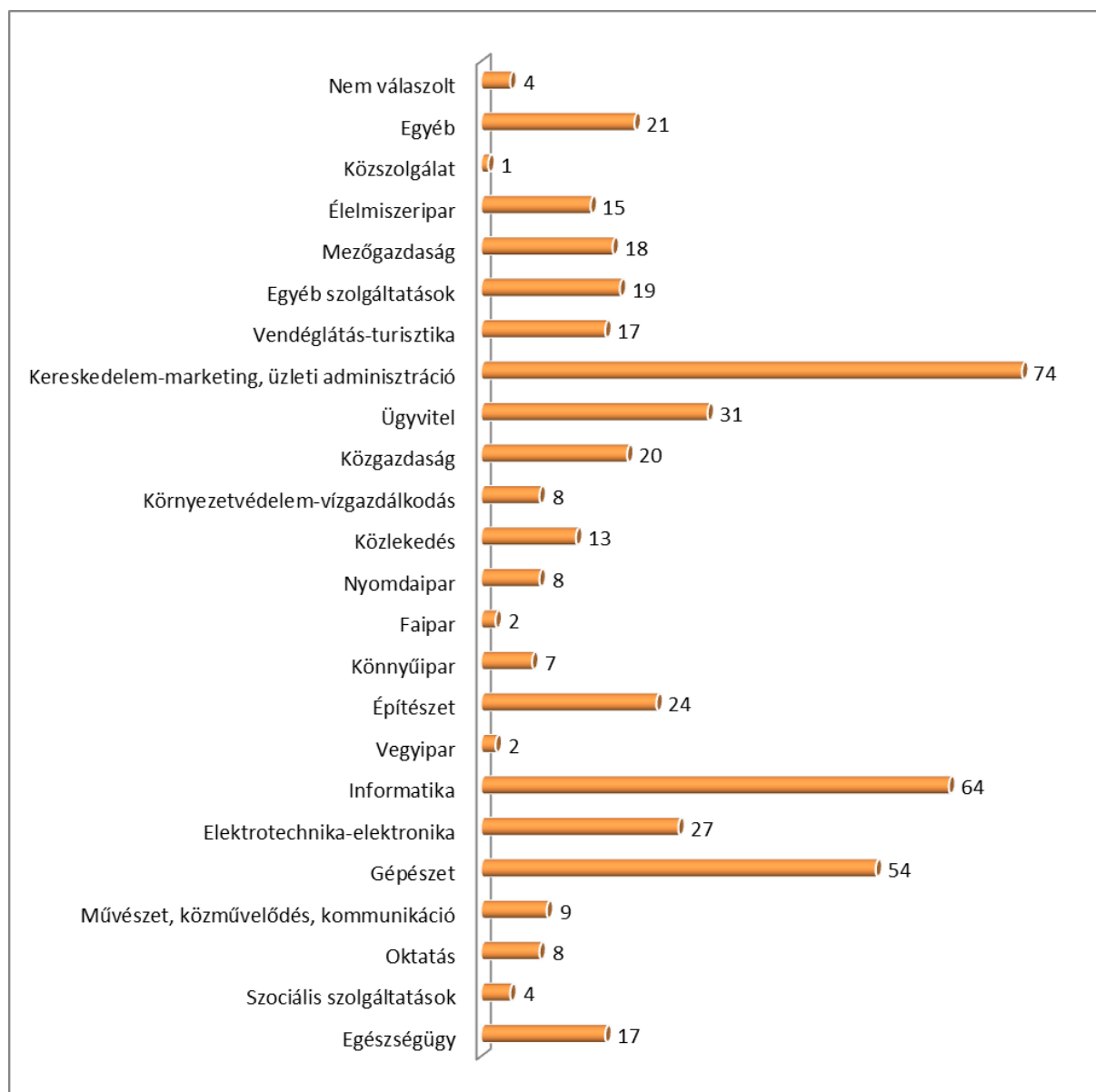


8. ábra Milyen jellegű képzésekre lenne szüksége a munkavállalóinak? (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

Megkérdeztük, hogy mely területeken lenne leginkább szüksége szakmai képzésre a munkavállalóknak. 21 szakmacsoportból választhatták ki azokat a vállalkozások, amelyeken belül képzési programokat igényelnek. 291-en válaszoltak erre a kérdésre. Három olyan szakmacsoport van, amelyekben a válaszadók jelentős része igényel képzési programokat. A legtöbben 74-en a kereskedelem-marketing üzleti adminisztráció szakmacsoportot jelölték meg. Ez azzal is magyarázható, hogy 65 válaszadó vállalkozás tartozik a Kereskedelem, gépjárműjavítás ágazathoz. 64 jelölést kapott az informatika szakmacsoport, 54-et pedig a gépészet szakmacsoport. A 4. legtöbb vállalkozás (31) által megjelölt szakmacsoport az ügyvitel, az 5. az elektrotechnika-elektronika, a 6. az építészet szakmacsoport. 15-20 vállalkozás jelölte meg az alábbi szakmacsoportokat: közgazdaság (20), egyéb szolgáltatások (19), mezőgazdaság (18), vendéglátás-turisztika (17), egészségügy (17) élelmiszeripar (15). 15-nél kevesebb vállalkozás jelölte meg az alábbi szakmacsoportokat: művészet,

közművelődés, kommunikáció (9), közlekedés (13), környezetvédelem-vízgazdálkodás (8), nyomdaipar (8), oktatás (8), könnyűipar (7), szociális szolgáltatások (4), faipar (2), vegyipar (2).

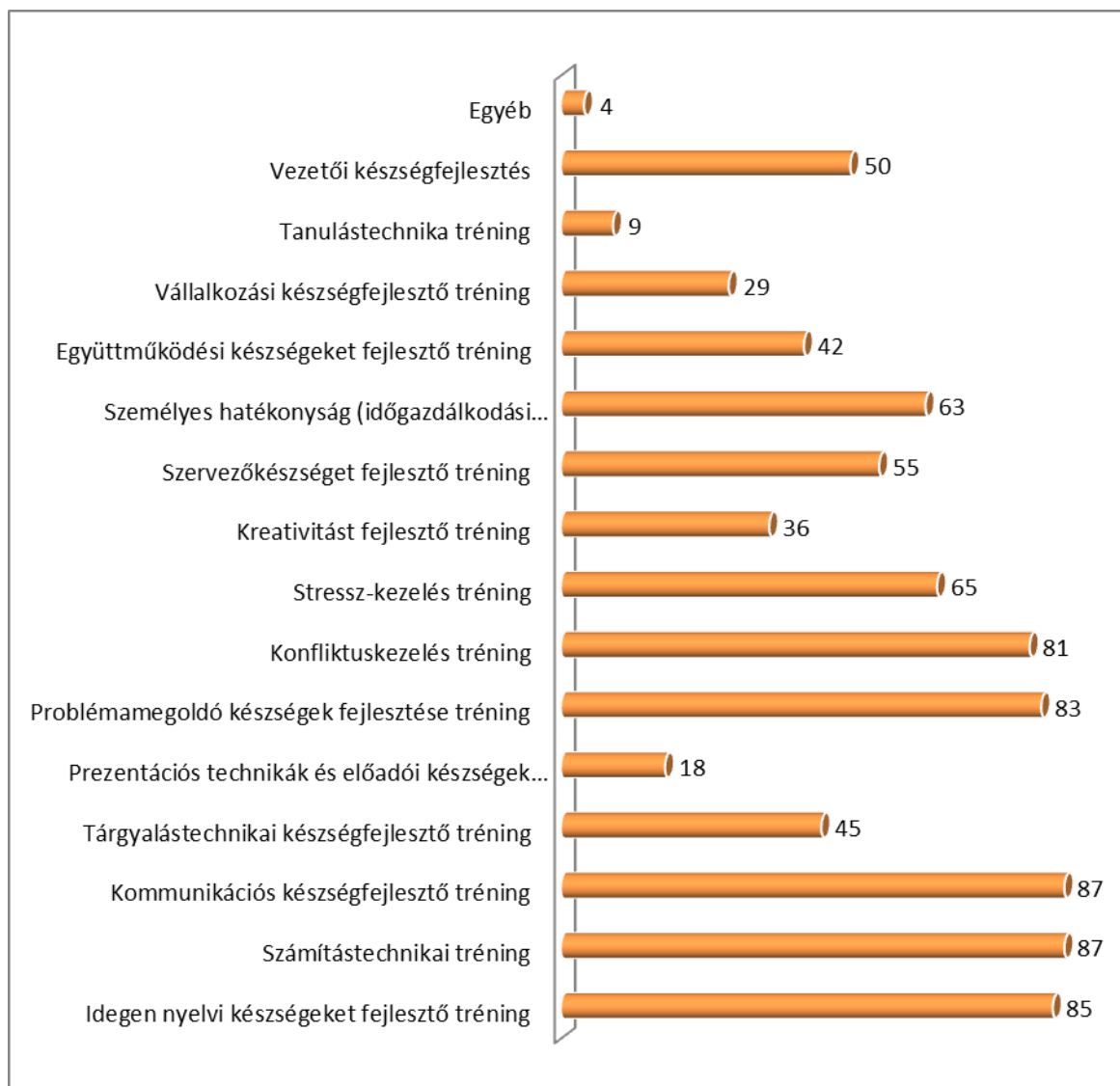
Összességében a régió vállalkozásai leginkább a kereskedelem, informatika, gépészet szakmacsoporton belül igényelnék szakmai képzéseket.



9. ábra Mely területeken lenne szüksége szakmai képzésre a munkavállalóknak? (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

Azt is megkérdeztük, hogy a szakmai képzések mellett, mely kompetenciafejlesztő képzésre lenne leginkább szüksége a vállalkozásoknak. Megoszlottak a válaszok a kompetenciafejlesztő képzések tekintetében. 87 vállalkozás jelölte meg a kommunikációs készségfejlesztő tréninget, valamint a számítástechnikai tréninget. Közel ennyi, 85 vállalkozás jelölte meg az idegen nyelvi kompetenciákat fejlesztő tréningeket. 83 vállalkozás a problémamegoldó készségek fejlesztése tréninget, 81-en a konfliktuskezelés tréninget jelölték meg. 65 vállalkozás szerint a munkavállalóiknak stressz-kezelés tréningre, 63 vállalkozás szerint személyes hatékonyság (időgazdálkodási technikák) képzési programra lenne szükségük, hogy eredményesebbek legyenek a munka világában. A válaszadók 19 %-ának (55 vállalkozás) szervezőkészséget fejlesztő tréningre, 17%-ának (50 vállalkozás) vezetői készségfejlesztésre lenne szüksége a régióban. 45 jelölést kapott a tárgyalástechnikai készségfejlesztő tréning, 42-öt az együttműködési készségeket fejlesztő tréning. 36 vállalkozás választotta a kreativitást fejlesztő tréninget, 29 a vállalkozási készségfejlesztő tréninget. A második legkevesebb jelölést (18) a prezentációs technikák és előadói készségek tréning kapta, a legkevesebbet pedig a tanulástechnika tréning.

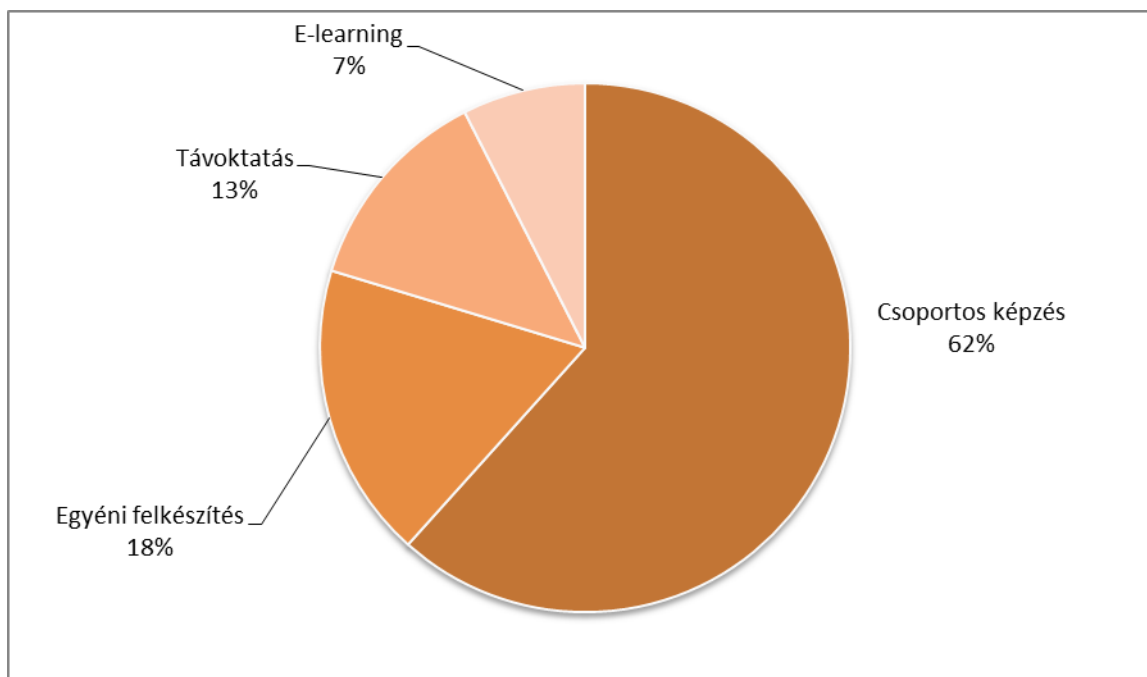
Összességében leginkább a vállalkozásoknak az alábbi öt kompetenciafejlesztő képzésre lenne szüksége: kommunikációs készségfejlesztő tréning, számítástechnikai tréning, idegen nyelvi készségeket fejlesztő tréning, problémamegoldó készségek fejlesztése tréning és konfliktuskezelés tréning.



10. ábra Mely kompetenciafejlesztő képzésre lenne leginkább szüksége a munkavállalóknak?
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

Megkérdeztük a vállalkozásokat, hogy a csoportos képzés, egyéni felkészítés, távoktatás illetve e-learning közül mely képzési formát részesítenék előnyben. 266-an válaszoltak erre a kérdésre. A válaszadók közel kétharmada 62%-a csoportos, jelenléti képzést igényelne. A válaszadók 18 %-a (48 vállalkozás) egyéni felkészítésre tartana igényt. 13%-a a válaszadóknak a távoktatást részesíti előnyben a képzési forma tekintetében, 7%-a pedig az e-learninget.

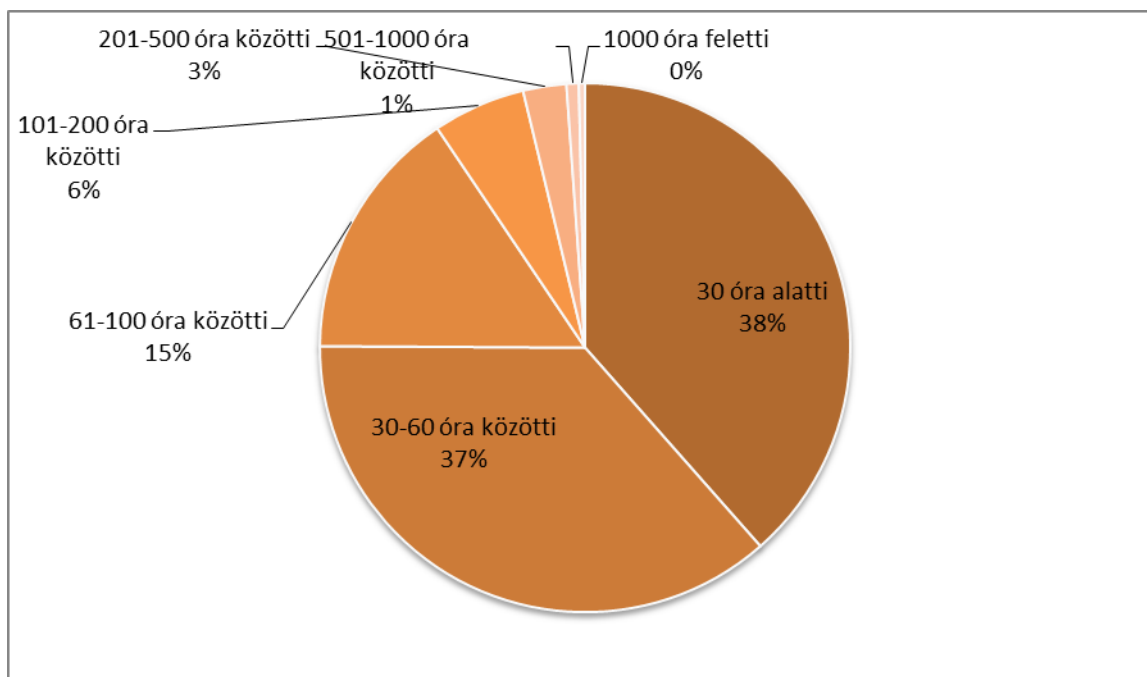
Összességében a vállalkozások közel kétharmada a csoportos képzési formát részesíti előnyben az egyéb képzési formákkal szemben.



*11. ábra Mely képzési formát részesítenék előnyben? (%)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)*

A képzési kínálat kialakítását megelőzőn fontos felmérni, hogy milyen időtartamú képzés felel meg leginkább a vállalkozások igényeinek. Arra kértük a vállalkozásokat válasszák ki a listából, hogy milyen óraszámú képzéseket igényelnek leginkább. A 12. ábrán azt látjuk, hogy egyértelműen a rövidebb időtartamú képzésekre tartanak igényt a vállalkozások. A válaszadó 267 vállalkozás 38%-a 30 óránál is rövidebb óraszámú képzési programokra tart igényt. Közel ennyi vállalkozás (37%, 97 vállalkozás) 30-60 óra közötti képzési programokat igényel. A válaszadók 15%-ának van szüksége 61-100 óra közötti képzési programra. A válaszadók 6%-a tart igényt a 101-200 óra közötti időtartamú képzési programokra. A 200 óránál magasabb óraszámú képzési programokat mindössze 10 vállalkozás vezetője jelölte meg.

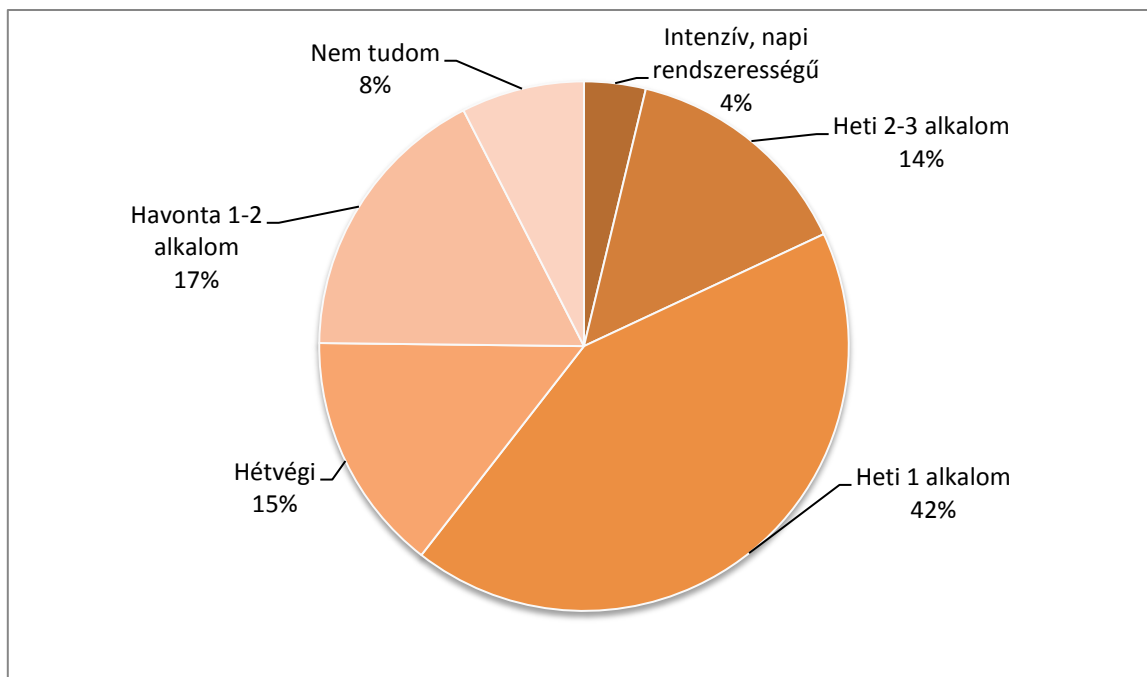
Egyértelműen látszik a válaszokból, hogy a munkaerő-piaci oldal meghatározó szereplőjének a vállalatok többségének a rövidebb 60 óránál alacsonyabb óraszámú képzési programokra van igénye. Ennek hátterében több tényező is áll, például a vállalatoknak gondot okoz pótolni a képzés ideje alatt a munkából kieső munkavállalókat. Másrészt a magasabb óraszámú képzések jóval költségesebbek.



12. ábra Milyen időtartalmú képzés felelne meg leginkább a vállalkozás igényeinek? (%)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

A következő kérdésben arra is rákérdeztünk, hogy milyen intenzitású képzések felelnének meg a munkáltatói oldal szereplőinek. Inkább az intenzívebb, napi rendszerességgel megszervezett, vagy a kevésbé intenzív képzési programokat igénylik. A válaszadó 268 vállalkozás 42%-a heti egy alkalommal tartana igényt képzési programokra. A válaszadók 17%-a havi 1-2 alkalommal, 15%-a hetvégeente, 14%-a heti 2-3 alkalommal megszervezett képzési programokat igényel. Mindössze a vállalkozások 4%-a részesítené előnyben az intenzívebb, napi rendszerességgel megtartott képzéseket.

Összességében a képzés intenzitását tekintve a vállalkozások többségének a kevésbé intenzív, heti 1-2 alkalommal megrendezett képzési programok felelnek meg.



*13. ábra Milyen intenzitású képzés felelne meg leginkább az Önök igényeinek? (%)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)*

A kutatás egyik legfontosabb kérdése a vállalatok konkrét képzési igényeinek feltérképezésére irányult. Arra kértük a régióban működő vállalkozásokat, hogy nevezzenek meg legalább három olyan konkrét képzési programot, amelyre igényt tartanak. Összesen 524 különböző képzési programot soroltak fel a válaszadók. 7 vállalkozás adta azt a választ, hogy nem igényel konkrét képzést. A képzési programokat kategóriákba soroltuk, annak érdekében, hogy képet kapjunk arról, hogy melyek a leginkább igényelt képzések. Az egyéb kategóriával együtt 44 kategóriába soroltuk a megnevezett képzési programokat. Külön csoportosítottuk azokat a képzéseket, amelyek nem szakmai jellegű, nem konkrét foglalkozáshoz, munkakörhöz kapcsolódó, úgynevezett általános kompetenciafejlesztő képzések, melyeknek célja, hogy hozzájáruljanak a személyiség fejlődéséhez, a képzésben résztvevő kompetenciafejlődéséhez. Ebbe a kategóriába soroltuk az alábbi képzési programokat:

A kompetenciafejlesztő képzések kategóriái
Csoportmunka
Együttműködési készség
Idegen nyelv
Informatika
Kommunikációs készségfejlesztés
Konfliktuskezelés
Kreativitás fejlesztése
Prezentációs technikák, előadás
Problémamegoldó készség fejlesztése
Stressz kezelés
Személyes hatékonyság
Szervezőkészség fejlesztése
Tárgyalástechnika
Vezetői készségfejlesztés
Munka, tűz, környezet, balesetvédelem

Összesen 252 általános, kompetenciafejlesztő képzést jelöltek meg a kutatásban résztvevő vállalkozások. A legtöbben (58 vállalkozás) az idegen nyelvi kompetenciafejlesztő képzésekre tartanak igényt. A második leginkább igényelt képzés (42 vállalkozás) az informatikai kompetenciafejlesztő képzés. A harmadik legtöbb jelölést a kommunikációs készségfejlesztés kapta (25 vállalkozás). A negyedik leginkább igényelt képzés a konfliktuskezelés. Az 5. a listában a vezetői készségfejlesztés (20 vállalkozás). Elemezve ezt a nyitott kérdést azt látjuk, hogy az általános, kompetenciafejlesztő képzések szerepeltek leggyakrabban a régió foglalkoztatóinak konkrét képzési igényei között. A kompetenciafejlesztő képzések közül a problémamegoldó készségfejlesztést 16 vállalkozás sorolta fel, a személyes hatékonyságot fejlesztő tréninget 15, a stressz kezelési technikákat 11 vállalkozás nevezte meg. 10 vállalkozás igényli az együttműködési készséget fejlesztő képzéseket, 9 vállalkozás a kreativitást fejlesztő képzésekre tart leginkább igényt, 8 a szervezőkészséget fejlesztő képzési programokra. 5 jelölést kapott a prezentációs készséget fejlesztő képzés, 4 jelölést a tárgyalástechnika tréning. 3-3 vállalkozás nevezte meg a csapatmunkára való hajlandóságot fejlesztő képzést, valamint az általános munka-, tűz-, és balesetvédelem tréninget. Az egyéb (egy-két vállalkozás által említett) képzések között szerepeltek az alábbi általános célú képzések: tanulástechnikai tréning, vállalkozási készségfejlesztő képzés, felelősségvállalást elősegítő tréning.

1. Idegen nyelv
2. Informatika
3. Kommunikációs készségfejlesztés
4. Konfliktuskezelés
5. Vezetői készségfejlesztés
6. Problémamegoldó készség fejlesztése
7. Személyes hatékonyság
8. Stressz kezelés
9. Együttműködési készség
10. Kreativitás fejlesztése
11. Szervezőkészség fejlesztése
12. Prezentációs technikák, előadás
13. Tárgyalástechnika
14. Csoportmunka
15. Munka, tűz, környezet, balesetvédelem

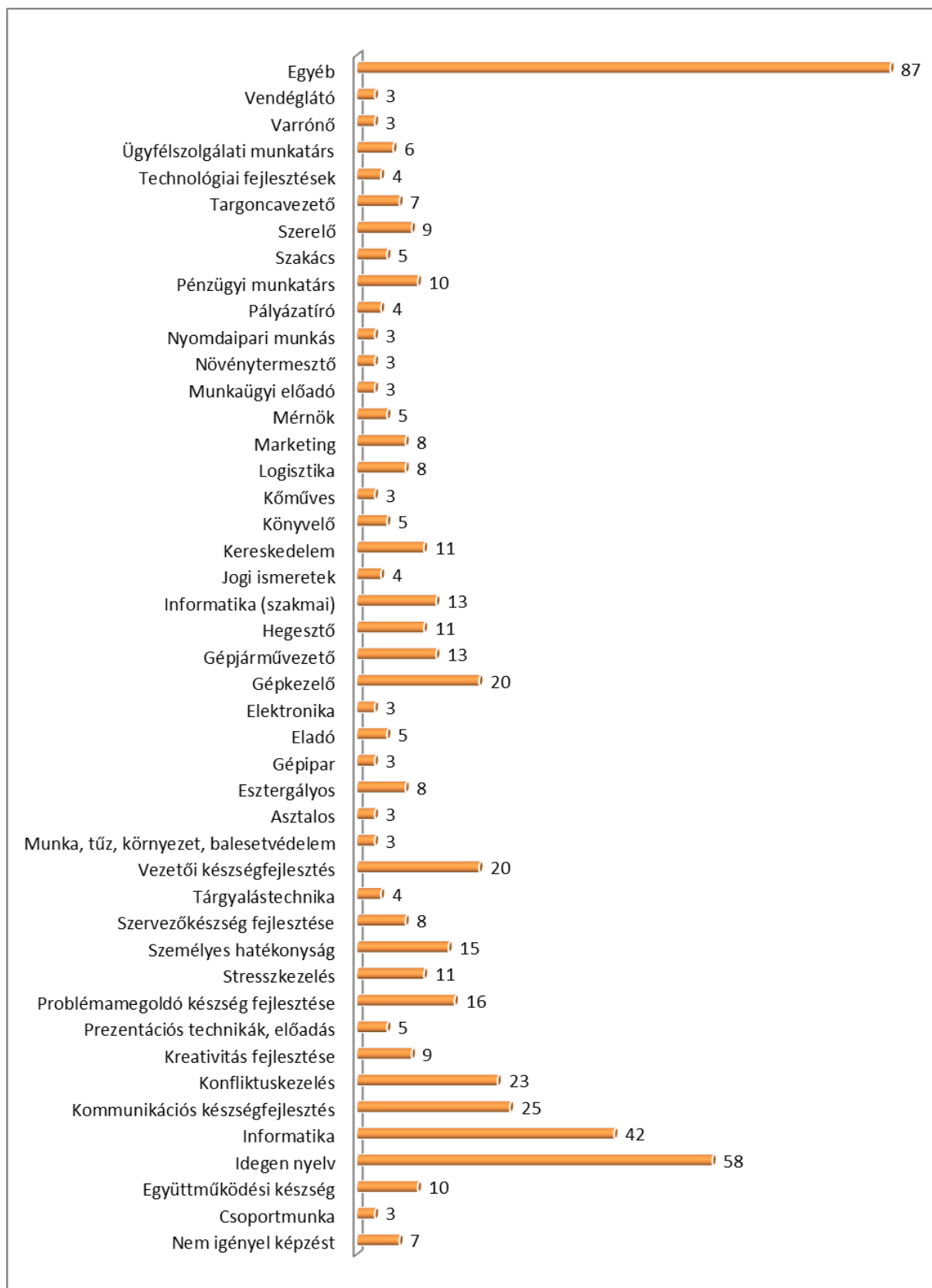
A legtöbb vállalkozás által igényelt kompetenciafejlesztő képzések (a jelölés gyakorisága szerinti sorrend)

Az általános jellegű képzések mellett a konkrét foglalkozáshoz, munkakörhöz kapcsolódó szakmai képzéseket is kategóriákba soroltuk. A legtöbb vállalkozás a szakmai jellegű képzések közül a gépkezelő képzési programot igényli (20 vállalkozás). A második legtöbbet igényelt szakmai képzés a régióban a gépjárművezető képzés, valamint a munkakör beöltéséhez kapcsolódó informatikai képzés (szoftverfejlesztő, animációs szoftverek használata, bioinformatika, térinformatika, stb.), (13 vállalkozás). A harmadik legtöbb jelölést kapta a hegesztő képzés, valamint a kereskedelemhez kapcsolódó képzés (11 vállalkozás). 10 vállalkozás igényli a pénzügyi területhez kapcsolódó képzési programokat, 9 vállalkozás különböző szereléshez kapcsolódó képzési programokat igényel (pl. mezőgazdasági gépszerelő, villanyszerelő, klíma- és hűtőgépszerelő, elektronikus és mechanikus vagyonszerelői rendszerszerelő). 8-8 vállalkozás marketing, logisztika illetve esztétikus képzéseket sorolt fel. A tárgyoncavezető képzést 7 vállalkozás nevezte meg. Ügyfélszolgálati munkatárs képzést 6 foglalkoztató igényel. 5 vállalkozás írta be a mérnök, eladó, könyvelő illetve szakács képzést. 4 vállalkozás igényli az alábbi szakmai képzési programokat: technológiai fejlesztések, jogi ismeretek, pályázatíró. 3-3 vállalkozás nevezte meg az alábbi programokat: vendéglátó, varrónő, nyomdaipari munkás, növénytermesztő, munkaügyi előadó, kőműves, elektronikai műszerész, gépipari munkatárs, asztalos. Az egyéb képzéseknél többek között az alábbi (1-2 vállalkozás által jelölt) szakmai jellegű képzési programok

szerepeltek: ács, lakatos, gépkarbantartó, villanymotor tekercselő, halfeldolgozó, sejtbiológia, génsébeszet, mikrobiológus, szigetelő, tetőfedő, sürgősségi ellátás, 3D animáció készítő, homeopátia, fagyaltkészítés, tortadíszítés, malomipari szakmunkás, HACCP ismeretek, pneumatikai , hidraulikai ismeretek, lakberendező, elektronikus újságírás, kéményseprő, építész, festő, turisztika, áruismeret, közbeszerzési referens, egészségügyi képzések.

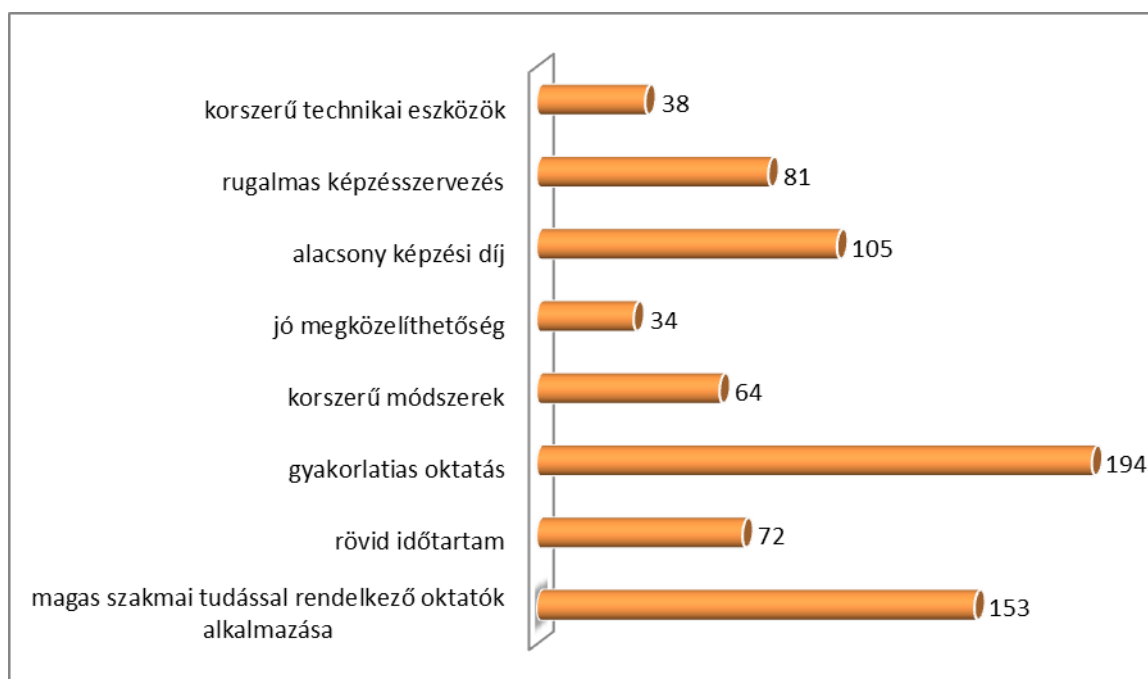
A legtöbb vállalkozás által igényelt szakmai képzések (a jelölés gyakorisága szerinti sorrend)

1. Gépkészelő
2. Gépjárművezető
3. Informatikai képzés
4. Hegesztő
5. Kereskedelmi képzések
6. Pénzügyi munkatárs
7. Szerelő
8. Marketing
9. Esztergályos
10. Logisztika
11. Targoncavezető
12. Ügyfélszolgálati munkatárs
13. Mérnök
14. Szakács
15. Könyvelő
16. Eladó
17. Pályázatiíró
18. Jogi ismeretek
19. Technológiai fejlesztések
20. Vendéglátó
21. Varrónő
22. Nyomdaipari munkás
23. Növénytermesztő
24. Munkaügyi előadó
25. Kőműves
26. Elektronikai műszerész
27. Gépipari munkatárs
28. Asztalos



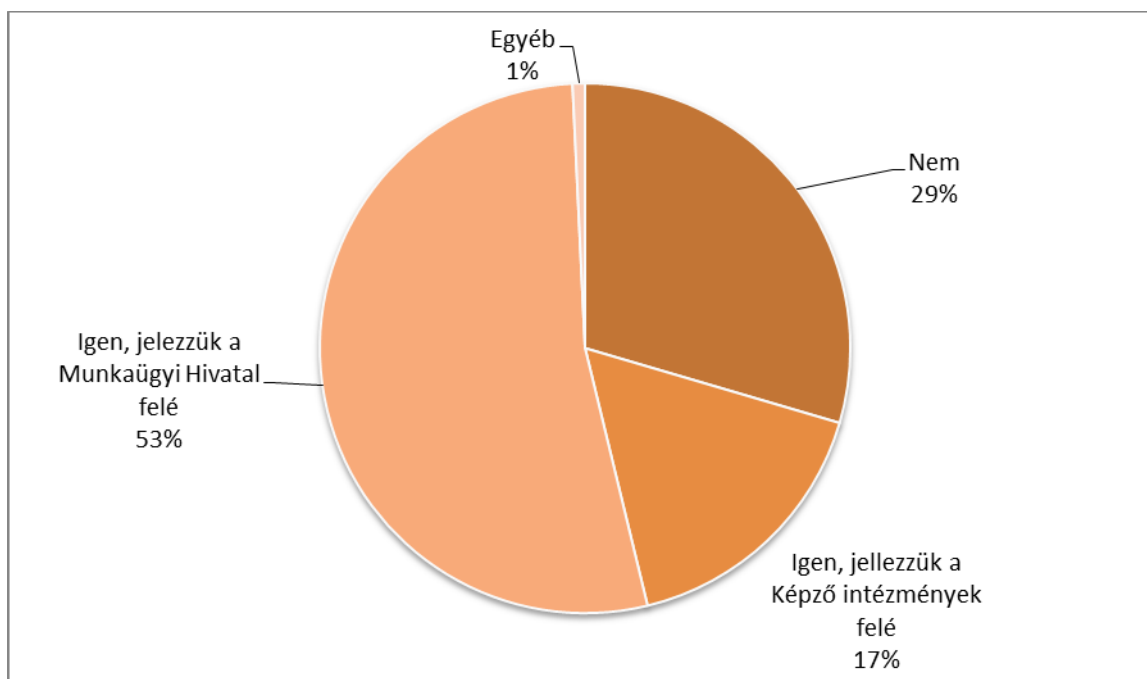
14. ábra A régió foglalkoztatói által igényelt képzési programok (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

A képzés szervezését megelőzően fontos felmérnünk a vállalkozások képzési programmal szemben támasztott elvárásait. Megkértük a vállalkozásokat, hogy az alábbi szempontok közül jelöljék be azt a két szempontot, mely a képzési programmal szemben támasztott legfontosabb elvárásaikat tükrözi: *magas szakmai tudással rendelkező oktatók alkalmazása, rövid időtartam, gyakorlatias oktatás, korszerű módszerek, jó megközelíthetőség, alacsony képzési díj, rugalmas képzésszervezés, korszerű technikai eszközök*. Nem volt könnyű dolga a kérdőívet kitöltőknek, ugyanis egy igazán hatékony képzési programhoz a felsorolt tényezők közül több egyidejű fennállása szükséges. Összességében a leginkább azt várják a foglalkoztatók, hogy gyakorlatias legyen az oktatás (194 vállalkozás), valamint magas szakmai tudással rendelkező oktatók tartsák a képzéseket. Ezt követően a 3. legtöbbet jelölt szempont az alacsony képzési díj (105), ezt követi a rugalmas képzésszervezés (81 vállalkozás), valamint a rövid időtartam (72 vállalkozás). 64-en jelölték meg a korszerű oktatási módszereket, 38-an a korszerű technikai eszközöket, a legkevesebb jelölést (34 vállalkozás) a képző intézmény jó megközelíthetősége kapta.



15. ábra Melyek a képzési programmal szemben támasztott legfontosabb elvárásaik? (db)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

Kíváncsiak voltunk, hogy a vállalkozások szokták-e jelezni a képző intézmények illetve a munkaügyi hivatal felé, hogy milyen képesítéssel rendelkező munkavállalókra van szükségük. A vállalkozások 29%-a egyáltalán nem jelzi, hogy milyen munkavállalókra lenne szükségük. Az intézmények több, mint fele (53%-a) jelzi a Munkaügyi Hivatal felé, 17%-a pedig a képző intézmények felé hogy milyen képzettséggel rendelkező munkavállalókat igényelnek.



16. ábra Jelzik-e, hogy milyen munkavállalókra lenne szükségük? (%)
(a kutatás eredményei alapján saját szerkesztés)

Megkértük, hogy amennyiben nem jelzik munkaadói igényeiket indokolják meg, hogy mi ennek az oka.

22 vállalkozás magyarázta meg azt, hogy miért nem jelzik sem a képző intézmények, sem a munkaügyi hivatal felé, hogy milyen munkavállalókra van szükségük.

Az alábbi indokokat sorolták fel:

- „Nálunk a legfontosabb, hogy a munkavállaló szeressen dolgozni, a többit, mi megtanítjuk neki.”
- „Magas szakmai tudással rendelkező oktatók jelenlegi hiánya. Megélhetési oktatás. Az egyetem jelenleg nem érdekelt a tudásexportban csak az alacsony hozamú idegennyelvű képzésben.”
- „A mai képzettséget igazoló dokumentumok gyakran nem fedik a valóságot.”

- „A megszerzett animációs szakképzettségűek nem felelnek meg általában a gyakorlati követelményeknek. Ezért kell házon belül tanfolyamot szerveznünk.”
- „Ismeretségi körből történik a munkavállalók felvétele.”
- „Nincs munkavállalóra szükségem, a meglévő dolgozót szeretném képezni, ill. magamat is.”
- „Nem kérjük a képzést, mert a mezőgazdaságba a gyakorlat és a rutin a lényeg, amit nem lehet külső képzésen elsajátítani, mi tanítjuk be a 10 munkaműveletet.”
- „Nincs időnk!”
- „Tevékenységünk speciális”
- „Nincs megfelelő fórum erre a célra, vagy nem tudunk róla! Mikro vállalkozás vagyunk. Nálunk nagyobb cégek a piacvezetők, de ismereteink szerint Ők sem jelzik, illetve nincs kikérve vélemény!”
- „Olyan mennyiségű a szakmánkban a gyógyszerész és szakasszisztens hiány, hogy a munkaügyi központ nem tud segíteni!”
- „Ki figyelne oda a munkaadói igényekre?”
- „A hirdetéseink süket fülekre találhatnak.”

Végezetül az utolsó nyitott kérdésben arra kértük a munkavállalókat, hogy jelezzék egyéb megjegyzéseiket a képzési igényekkel kapcsolatban. Az alábbi igények érkeztek:

- „A cég munkája speciális vízkultúrás növényházas termesztés, amire képzés gyakorlatilag helyben megoldható. A megoldást az emberi kapcsolatok finomítása jelentené a tűrő képesség növelése a monotonitás miatt.”
- „Keresünk jelenleg épületgépész mérnök kezdő szakember kollégát. Nincs a piacon. Óriási baj, rossz a jogszabály, hogy minden gépészt egy kalap alá vesz. Ellenben minden gépész mást tanul, egyik autótervező gépész, a másik bányagépész, a harmadik építőgépész mérnök stb., de nekünk épületgépész mérnök kellene.”
- „A gyártókat és forgalmazókat kellene támogatni, hiszen ők hozzák a piacra az újdonságot és nem a képzők, azok évekkal vannak elmaradva, a szakembereik pedig fényévekkel!!! Lásd a mai autószerelőket! Van, hogy azt sem tudják egy autóban, hol annak a motorja!!!, nem hogy javítani!!!”
- „A külföldi sikeres karrierépítés után visszaintegrálódott tapasztalt kutatókat, sok esetben már felfedezésekkel rendelkező gyógyszerfejlesztőket kellene ösztönözni a

sokoldalú tudás, interdiszciplináris tudásuk közösségi és magánerős vegyes hasznosítására.”

- *„Sajnos jó szakmunkásból olyan kevés van, hogy már lassan vezetőkre se lesz szükség! Szerintem a képzéseket nem a főiskolákon, hanem az általános és szakiskolákban kellene bevezetni! Mert pár éven belül a munkaerőhiányba fognak belebukni a vállalkozások és nem az adókba!”*
- *„Az oktatás nem minden, a veleszületett képességek, a hozzáállás, emberség, valódi alkalmasság nem igazán tanítható. Ma az egyetemeken nem gyakorlati képzés van, hanem fejkvótára utazó, a valóságtól elszakadó oktatás folyik, aminek sokszor semmi gyakorlati értelme nincs. S ehhez társul még a mai fiatalság karrierizmusa, munkára való alkalmatlansága. akkor mi miért akarjunk ebben részt venni? Erre kérünk választ.”*
- *„A mai képzési színvonal mellett vergődünk a világpiacon.”*
- *„Helyi munkákra kiírt pályázatoknál előnyben kellene részesíteni a békéscsabai vállalkozókat.”*
- *„Gyakorlati oktatás magasabb színvonalon.”*
- *„Mély a szakadék a piaci szereplők és az oktatás között Nincs kapcsolat.”*

MELLÉKLET

A KUTATÁS KÉRDŐÍVE



Képzési igényfelmérés a Dél-alföldi régió foglalkoztatói körében

A kérdőív kitöltésével Ön segítséget nyújt a munkaerő-piaci igényekre alapozott képzési igények meghatározásában a Dél-alföldi régióban.

A kérdésekre válaszolva kérjük, gondolja át, hogy az Önök által foglalkoztatott munkavállalók milyen témájú képzések elvégzése által végezhetnék hatékonyabban feladataikat.

A kérdőív kitöltése 5-10 percet vesz igénybe. A válaszadás önkéntes, anonim.

Segítő együttműködését előre is nagyon szépen köszönjük!

Melyik megyében található a vállalkozás székhelye?

Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☒ Bács-Kiskun
- ☐ Békés
- ☐ Csongrád
- ☐ Egyéb:

Milyen jogi formában működik a vállalkozás?

Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☒ Egyéni vállalkozás
- ☐ Betéti társaság
- ☐ Korlátolt felelősségű társaság
- ☐ Nonprofit korlátolt felelősségű társaság
- ☐ Részvénytársaság

- ☐ ☐ Közkereseti társaság
- ☐ ☐ Szövetkezet
- ☐ ☐ Egyéb:

Gazdasági tevékenység szerint melyik kategóriába tartozik a vállalkozás?

Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ ☐ Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat
- ☐ ☐ Bányászat, kőfejtés
- ☐ ☐ Feldolgozóipar
- ☐ ☐ Villamosenergia-, gáz-, gőzellátás, légkondicionálás
- ☐ ☐ Vízellátás
- ☐ ☐ Építőipar
- ☐ ☐ Kereskedelem, gépjárműjavítás
- ☐ ☐ Szállítás, raktározás
- ☐ ☐ Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás
- ☐ ☐ Információ, kommunikáció
- ☐ ☐ Pénzügyi, biztosítási tevékenység
- ☐ ☐ Ingatlanügyletek
- ☐ ☐ Szakmai, tudományos, műszaki tevékenység
- ☐ ☐ Adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység
- ☐ ☐ Közigazgatás, védelem
- ☐ ☐ Oktatás
- ☐ ☐ Humán-egészségügyi, szociális ellátás
- ☐ ☐ Művészet, szórakoztatás, szabad idő
- ☐ ☐ Egyéb szolgáltatás
- ☐ ☐ Háztartás munkaadói tevékenysége
- ☐ ☐ Területen kívüli szervezet
- ☐ ☐ Egyéb:

A vállalkozás mérete alapján melyik kategóriába tartozik?

Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Mikrovállalkozás
- ☐ Kisvállalkozás
- ☐ Középvállalkozás
- ☐ Nagyvállalkozás
- ☐ Egyéb:

Tervezi-e a vállalkozás a következő néhány évben munkavállalói képzésben való részvételét?

Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Igen, elsősorban a vezetők képzését tervezzük
- ☐ Igen, elsősorban a szellemi dolgozók képzését tervezzük
- ☐ Igen, elsősorban a fizikai dolgozók képzését tervezzük
- ☐ Igen, minden dolgozó képzését tervezzük
- ☐ Nem tervezzük a munkavállalóink képzését
- ☐ Egyéb:

Amennyiben nem tervezik munkavállalóik képzésben való részvételét, kérjük, röviden indokolja meg, hogy miért nem!

.....

.....

.....

.....

Milyen céllal tervezik munkavállalóik képzésben való részvételét?

Kérjük, válasszon egyet vagy többet a felsoroltak közül!

- ☐ Képzettség, végzettség megszerzése
- ☐ Szaktudás megszerzése
- ☐ Készségfejlesztés
- ☐ Gyakorlati ismeretek bővítése, aktualizálása
- ☐ Elméleti ismeretek bővítése, aktualizálása
- ☐ A munkavállalók beilleszkedésének elősegítése
- ☐ Egyéb:

Kérjük, jelölje meg, hogy milyen jellegű képzésekre lenne leginkább szüksége a munkavállalóiknak?

Kérjük, válasszon egyet vagy többet a felsoroltak közül!

- ☐ Állam által elismert OKJ szakképesítést adó képzés
- ☐ Egyéb (nem OKJ-s) szakmai képzés, továbbképzés
- ☐ Nyelvi képzés
- ☐ Informatikai képzés
- ☐ Hatósági jellegű képzés
- ☐ Vállalaton belüli betanító jellegű képzés
- ☐ Új technológiához, berendezéshez kapcsolódó képzés
- ☐ Készségfejlesztő tréning
- ☐ Felsőfokú iskolai végzettséget adó képzés
- ☐ Szakirányú továbbképzés
- ☐ Felsőoktatási szakképzés
- ☐ Egyéb:

Az alábbiak közül mely területeken lenne szüksége szakmai képzésre a munkavállalóiknak?

Kérjük, válasszon egyet vagy többet a felsoroltak közül!

- ☐ Egészségügy
- ☐ Szociális szolgáltatások
- ☐ Oktatás
- ☐ Művészet, közművelődés, kommunikáció
- ☐ Gépészet
- ☐ Elektrotechnika-elektronika
- ☐ Informatika
- ☐ Vegyipar
- ☐ Építészet
- ☐ Könnyűipar
- ☐ Faipar
- ☐ Nyomdaipar
- ☐ Közlekedés
- ☐ Környezetvédelem-vízgazdálkodás
- ☐ Közgazdaság
- ☐ Ügyvitel

- ☐ Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció
- ☐ Vendéglátás-turisztika
- ☐ Egyéb szolgáltatások
- ☐ Mezőgazdaság
- ☐ Élelmiszeripar
- ☐ Közszolgálat
- ☐ Egyéb:

Az alábbiak közül, mely kompetenciafejlesztő képzésekre lenne leginkább szüksége a munkavállalóiknak?

Kérjük, válasszon egyet vagy többet a felsoroltak közül!

- ☐ Idegen nyelvi készségeket fejlesztő képzés
- ☐ Informatikai készségeket fejlesztő képzés
- ☐ Kommunikációs készségfejlesztő képzés
- ☐ Tárgyalástechnikai készségfejlesztő képzés
- ☐ Prezentációs technikák és előadási készségek fejlesztése
- ☐ Problémamegoldó készségek fejlesztése képzés
- ☐ Konfliktuskezelés
- ☐ Stressz-kezelés
- ☐ Kreativitást fejlesztő képzés
- ☐ Szervezőkészséget fejlesztő tréning
- ☐ Személyes hatékonyság fejlesztő képzés
- ☐ Együttműködési készségeket fejlesztő képzés
- ☐ Vállalkozási készségfejlesztő képzés
- ☐ Tanulástechnika tréning
- ☐ Vezetői készségfejlesztő képzés
- ☐ Egyéb:

Kérjük, soroljon fel legalább három olyan konkrét képzést, amelyet leginkább igényel az Önök vállalkozása!

.....

.....

.....

.....

Milyen képzési formát részesítenének előnyben?

Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Csoportos képzés
- ☐ Egyéni felkészítés
- ☐ Távoktatás
- ☐ E-learning

Milyen időtartalmú képzés felelne meg leginkább a vállalkozás igényeinek?

Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ 30 óra alatti
- ☐ 30-60 óra közötti
- ☐ 61- 100 óra közötti
- ☐ 101- 200 óra közötti
- ☐ 201- 500 óra közötti
- ☐ 501-1000 óra közötti
- ☐ 1000 óra feletti

Milyen intenzitású képzés felelne meg leginkább a vállalkozás igényeinek?

Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Intenzív, napi rendszerességű
- ☐ Heti 2-3 alkalom
- ☐ Heti 1 alkalom
- ☐ Hétvégi
- ☐ Havonta egy-két alkalom
- ☐ Nem tudom

Az alábbi szempontok közül, melyek a legfontosabbak az Önök által igényelt képzésekkel kapcsolatban!

Kérjük, válassza ki a három legfontosabb szempontot!

- ☐ ☐ Magas szakmai tudással rendelkező oktatók
- ☐ ☐ Rövid időtartam
- ☐ ☐ Gyakorlatias oktatás
- ☐ ☐ Jó megközelíthetőség
- ☐ ☐ Korszerű módszerek
- ☐ ☐ Alacsony képzési díj
- ☐ ☐ Rugalmas képzésszervezés
- ☐ ☐ Korszerű technikai eszközök
- ☐ ☐ Egyéb:

Jelzik-e, hogy milyen szakképzettségű munkavállalókra lenne szükségük?

Kérjük, válasszon egyet vagy többet a felsoroltak közül!

- ☐ ☐ Nem
- ☐ ☐ Igen, jelezzük a Képző intézmények felé
- ☐ ☐ Igen, jelezzük a Munkaügyi Hivatal felé
- ☐ ☐ Egyéb:

Amennyiben nem jelzi képzési igényeit, kérjük, röviden indokolja meg, hogy mi ennek az oka!

.....

.....

.....

.....

Képzési igényfelmérés Békés megye foglalkoztatóinak körében

A Szegedi Tudományegyetem projektjén belül, a TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002 „*Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-alföldi régióban*” pályázathoz kapcsolódva több empirikus adatfelvételre is sor került. Ezen kutatások egyike az, melyet a Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzatának együttműködésével végeztünk a megye gazdasági társaságainak mint munkaerő-piaci foglalkoztatóknak a körében.

Kutatásunk során – a többi hasonló adatfelvétellel összhangban – strukturált kérdőívet állítottunk össze és teljes körű mintavételre törekedtünk. Munkánkat az önkormányzat munkatársai segítették. Az önkormányzaton keresztül jutottak el kérdőíveink a válaszadókhoz. A határidő leteltéig Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzatától 146 db értékelhető kérdőívet kaptunk vissza, melyet döntő többségében Békéscsaba székhellyel működő vállalkozások, cégek képviselői töltöttek ki. A kérdőívek másodlagos rögzítése és feldolgozása SPSS statisztikai program segítségével történt, és döntően gyakorisági eloszlások, valamint kereszttábla-elemzések révén igyekeztünk képet kapni a vizsgált területről.

A minta jellemzői

A 146 db kérdőívbe 107 békéscsabai cégen kívül kerültek még gyulai (7 db), békési és orosházi (4-4 db), szarvasi (3) székhelyű cégek, illetve egy-egy egyéb településre bejegyzettek.

A mintáról elmondható még, hogy kétharmad részben (65% - 95 db) korlátolt felelősségű társaságokról van szó, melyeken kívül 21 egyéni vállalkozás, 15 betéti társaság, 10 részvénytársaság és 2 közkereseti társaság szerepel a válaszadók között.

Jogi forma	db	%
Egyéni vállalkozás	21	14,5
Betéti társaság	15	10
Korlátolt felelősségű társaság	95	65
Részvénytársaság	10	7
Közkereseti társaság	2	1,5
Egyéb	3	2
Összesen	146	100

1. ábra

Tevékenység tekintetében meglehetősen heterogén mintát kaptunk. Mindössze néhány olyan tevékenységi forma volt, mely többször is előfordult: kereskedelem (43), építőipar (25), feldolgozóipar (13), mezőgazdaság (5). A minta ilyen mértékű összetettsége miatt a tevékenység mint független változó szerepeltetésével érdemi statisztikák nem voltak készíthetőek.

A vállalkozások mérete alapján a minta a következő képet mutatja:

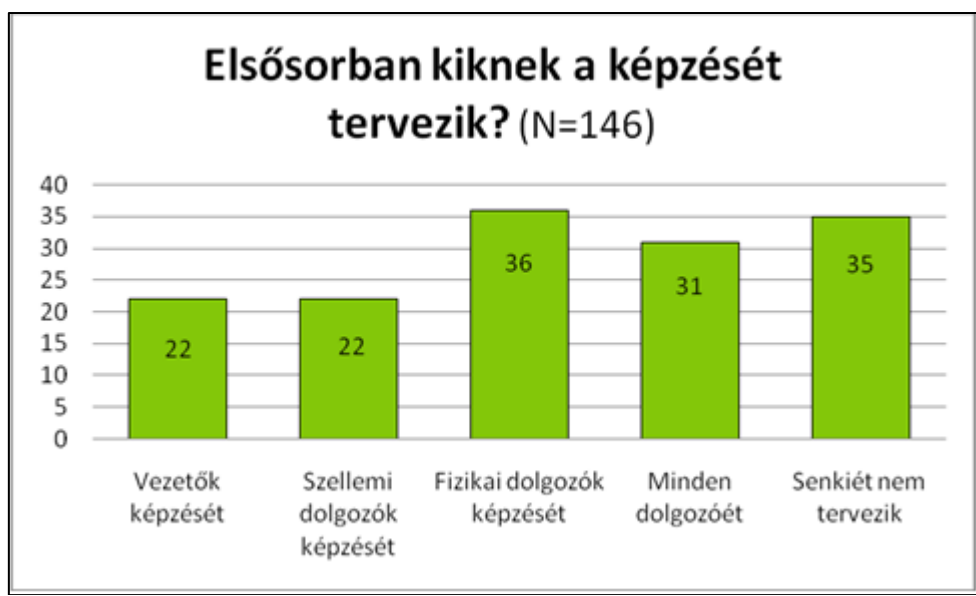


2. ábra

A kérdőívet kitöltők közül mindössze öt nevezte magát nagyvállalkozásnak, húszan középvállalkozásként működnek, a kisvállalkozások száma hatvanhat, míg a mikro-vállalkozásoké ötvenöt volt.

Kutatási eredmények

Az érdemi kérdések sorát azzal kezdtük, hogy vajon tervezi-e a megkérdezett vállalkozás a következő néhány évben munkavállalói képzésben való részvételét. A válaszadók negyede nyilatkozott nemlegesen, melyek közül tizennyolcan (miután megválaszták az okokra vonatkozó kérdést) nem is folytatták a kérdőív további – legalábbis a képzésekre vonatkozó – kérdéseinek kitöltését.



3. ábra

A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a fizikai dolgozók képzésére mutatkozik a legnagyobb igény (ezt a későbbiek folyamán a konkrét képzési igényekre vonatkozó válaszok is megerősítik), és minél nagyobb a vállalkozás, annál inkább kerülnek ők előtérbe. A nemleges válaszok háttérében jellemzően a következő okok állnak: már eleve szakképzett embereket vesznek fel, vagy már kiképezték a munkavállalóikat, illetve egy esetben az importőr cég vállalja azt. Anyagi okokra, forráshiányra is hivatkoznak hárman, valamint van olyan, akit negatív tapasztalatai tartanak vissza: „A képzésben résztvevők röviddel utána elhagyják a céget”.

A következő kérdés arra irányult, hogy azok, akik tervezik munkavállalóik képzését, jellemzően milyen céllal teszik azt. Toronymagasan vezet a gyakorlati ismeretek bővítése, aktualizálása, csaknem feleannyian szeretnék elméleti téren javítani a felkészültséget vagy szaktudás megszerzését elősegíteni.



4. ábra

A két leggyakrabban előforduló profil a válaszadók között a kereskedelem és az építőipar volt. Az ő válaszaikat kérdésenként külön is megvizsgáltuk. A várakozásoknak megfelelően mindkét területen dolgozók esetében a képzési cél szintén leginkább a gyakorlati ismeretek bővítése, aktualizálása.

Amikor arra kértük a válaszadókat, jelöljék meg, milyen jellegű képzésekre lenne leginkább szükségük, az alábbi eloszlásban választották a felkínált lehetőségeket:

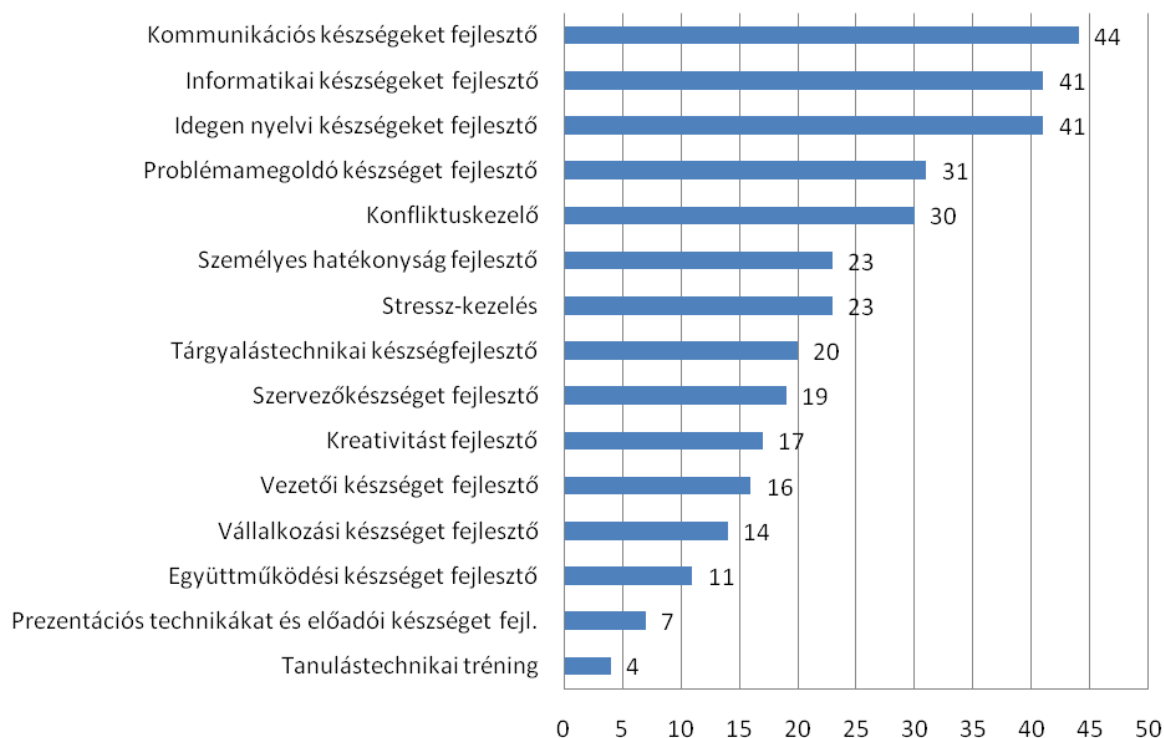
Képzés jellege:	válaszok száma (db)
Szakirányú továbbképzés	52
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó képzés	38
Új technológiához, berendezéshez kapcsolódó képzés	30
Nyelvi képzés	26
Informatikai képzés	26
Készségfejlesztő tréning	16
Egyéb (nem OKJ-s) szakmai képzés, továbbképzés	12
Vállalaton belüli betanító jellegű képzés	11
Hatósági jellegű képzés	6
Felsőfokú iskolai végzettséget adó képzés	3
Felsőoktatási szakképzés	1

5. ábra

Ezt követően arra is kíváncsiak voltunk, konkrétan mely területen lenne szükség további ismeretek megszerzésére. A legtöbb szavazat (38 db) – a minta jellemzőiből adódóan – a „kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció” válaszlehetőségre érkezett, melyet az informatika (35), majd a gépészet (23) követ. Többen igényelnének még vegyipari (19), építészeti (15), ügyviteli és elektrotechnikai-elektronikai (13-13) jellegű képzéseket is, de azok, akiknek a profilja ezt kívánja, szívesen vennének részt vendéglátás-turisztika (7) témájú, művészeti-művelődési, kommunikációs illetve közlekedéssel kapcsolatos (tovább)képzéseken is (6-6). (Részletes táblázatot lásd: függelék)

Igen élénk érdeklődés mutatkozik a válaszok alapján a különböző kompetenciafejlesztő képzések iránt. Lássuk az igényeket diagramba foglalva.

Milyen kompetenciákat fejlesztő képzésekre lenne leginkább szüksége a munkavállalóknak?



6. ábra

Az oly gyakran hallható informatikai és nyelvi képzési igények itt is megjelennek, de még ezeket is megelőzi a kommunikációs készségek fejlesztésének lehetősége, szükségessége. Szembetűnő, hogy problémamegoldás, a konfliktuskezelés és a stressz-kezelés is jellemző igényként körvonalazódik ágazattól függetlenül.

Amikor nyitott kérdésben konkrét – a vállalkozás számára szükséges – képzéseket kértünk megnevezni, a válaszadók többségétől kaptunk ilyeneket. A válaszok között előfordultak – az előbbieken említett – kompetencia-fejlesztésre vonatkozó igények, de sokaktól kaptunk ágazatukhoz kapcsolódó szakemberképzésre vonatkozó konkrét képzési elvárásokat is. A három leginkább igényelt képzés után érdeklődő nyitott kérdésünk alkalmával a 83 válaszadó összesen több mint ötven különböző képzést nevezett meg. Ezek egy része az előző kérdésekben feltűnt válaszkategóriákból származott, de voltak konkrét szakmai képzést megnevező válaszolók is. A kapott feleletek két nagy csoportba oszthatóak: készségfejlesztő (konkrét munkakörhöz, szakmához nem köthetőek) ill. szakmai jellegű képzések. Ez előbbi kategória kapcsán elmondható, hogy Békés megyében a válaszadó vállalkozások leginkább *idegen nyelvi* képzéseket igényelnek (a kérdést megválaszolók közül

23 nyilatkozott így). Szinte minden ötödik válaszadó (19) *informatikai* képzést (is) megnevezett, illetve 13-an *kommunikációs készségeiken* szeretnék javítani. 7-7 esetben előfordult a *konfliktuskezelés* ill. a *problémamegoldó készség fejlesztése* is, 5-5 válaszadónál a *stressz-kezelés* és a *kreativitás fejlesztése* került előtérbe, valamint 4-4 vállalkozás a legfontosabbak közé sorolta a *vezetői készség fejlesztését* és az *együttműködési készség javítására* irányuló képzéseket is.



7. ábra

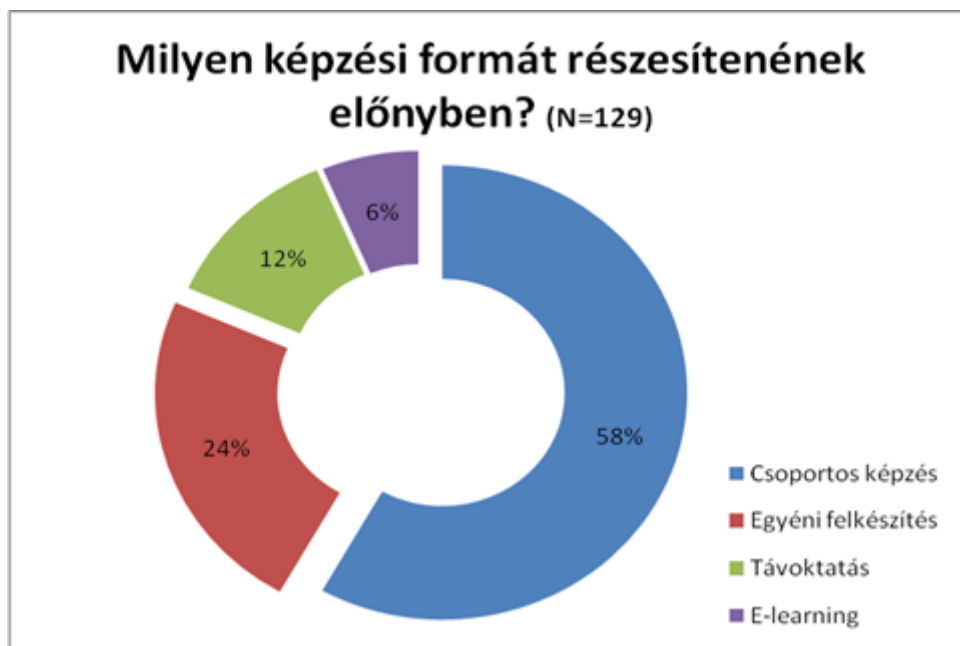
Megemlítve persze, hogy néha nehéz a válaszok besorolása, lássuk, hogy milyen főbb szakmai jellegű képzéseket neveztek meg válaszadóink.



8. ábra

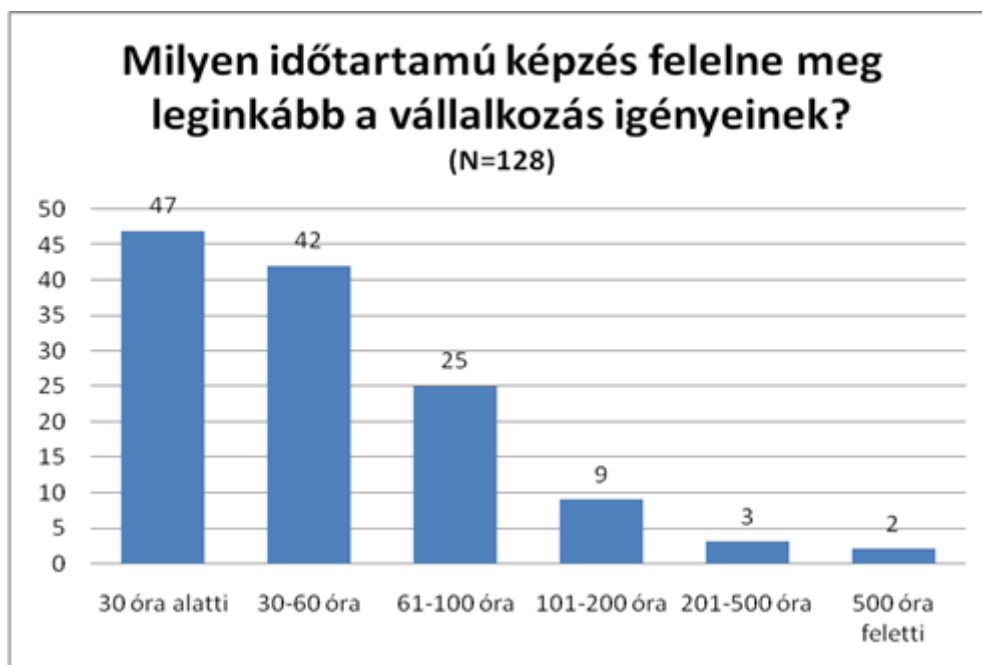
A diagramból is látszik, hogy a különböző *gépipari ismeretek* elsajátítása vezet, melybe olyan képzések kerültek besorolásra, mint pl.: emelőgép-kezelő (ketten is említették), nehézgép-kezelő, mezőgazdasági gépkezelő, rakodógép-kezelő. E mellett az *informatikai jellegű* szakmai ismeretek azok, melyet többen megfogalmaznak igényként. Ide általában azoknak a válaszait soroltuk, akik valamilyen jellegű programozó képzést neveztek meg (pl. *ipari vezérlés programozó*). A *hegesztő* az a szakmai képzés, melyet a legtöbben neveztek azonos néven az igényelt szakmai képzések között, de négyen tartják szükségesnek a *targoncavezető*-képzést és a különböző *szerelők* kitaníttatását (klíma, ill. villanyszerelőt), három-három említés érkezett különböző *gépjárművezetői ismeretek* megszerzésére, *könyvelői képzésre* (friss adóügyi, Tb és jogi ismeretek is szükségesnek bizonyulnak), a *logisztikai* szakemberek képzésére, *eladóra* és *pályázati íróra*. Említést érdemel még, hogy ketten *ácsokat* képeztetnének, ketten *víz- és csatorna*kezelőket, *pénzügyi munkatársat*, ill. *mérnököt*, *kőművest* vagy *asztalost*. (Az összes igényeltként megjelölt képzést lásd.: függelék)

A megkérdezett cégek többsége tehát igényel(ne) képzéseket. Ezeket jellemzően csoportos képzés formájában képzelik el, de – nyilván a képzés jellegének függvényében – sokan jelölték meg az egyéni felkészítés lehetőségét is. Az e-learning még nem tartozik a preferált képzési módok közé, azok, akik ezt jelölték, jellemzően e mellett megjelölték még az egyéni vagy a csoportos képzési formákat is.



9. ábra

Ideális időtartam tekintetében a rövidebb képzések a népszerűbbek. A válaszadók 70%-a maximum 60 órákban gondolkodik, a másik 30% az, aki ennél több időt is szánna e célra. Az erre a kérdésre adott válaszok természetesen csak jelzés-értékűek, hiszen sokan voltak, akik többféle képzést is igényelnének, melyek képzési ideje jelentősen elérő lehet.



10. ábra

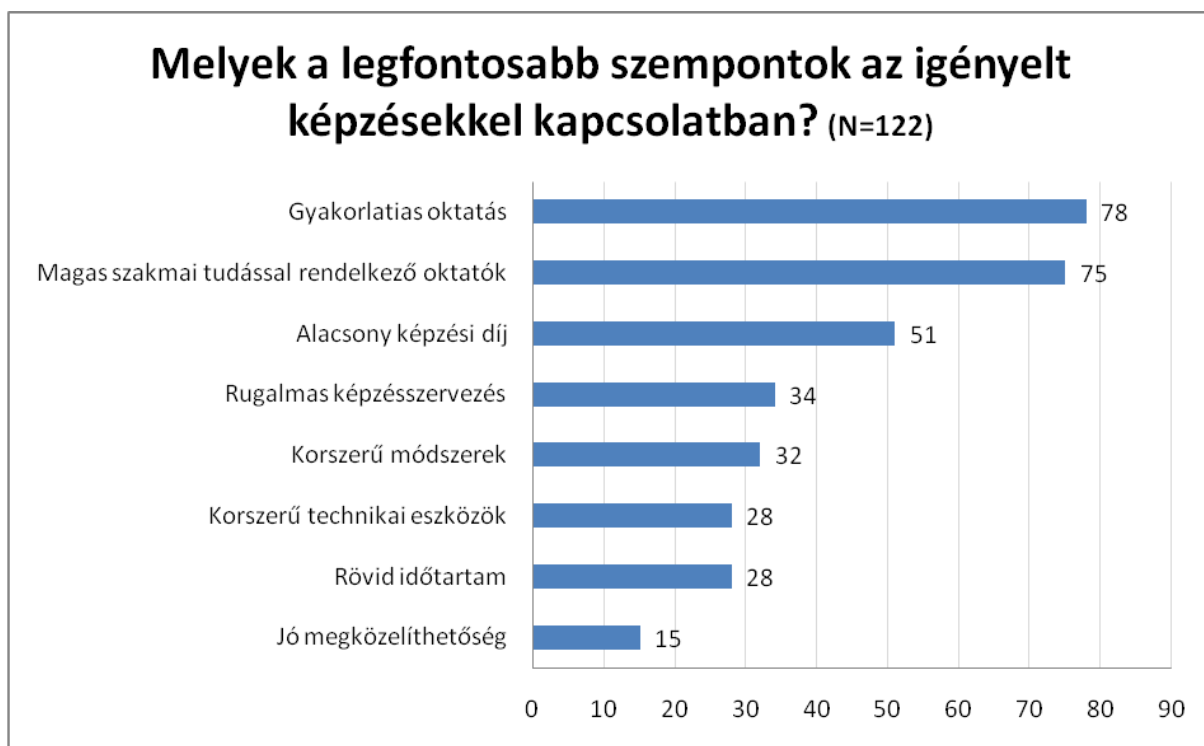
A lehetséges képzéseket – ha az igényekhez igazodnának – lehetőleg heti egy napra kellene ütemezni (58 válaszadó nyilatkozott így), 19-en pedig a hétvégéket szánják erre a

célra. 23 válaszadó havi egy-két alkalmas képzést tart ideálisnak, s szinte ugyanennyien (21-en) akár heti 2-3 alkalmat is.



11. ábra

A válaszadó vállalkozások igen nagy változatosságot mutatnak abban a tekintetben, hogy mely szempontok a legfontosabbak az általuk igényelt képzésekkel kapcsolatban. Nyolc lehetséges szempontot kellett rangsorolniuk saját igényeik alapján (úgy, hogy az 1-es jelentse a legjelentősebb szempontot, a 8-as pedig a legkevésbé mérvadót). Leggyakrabban a *magas szakmai tudással rendelkező oktatók* kerültek a rangsor élére, fej fej mellett az *oktatás gyakorlatiasságával*. Fontosnak bizonyult még az *alacsony képzési díj* is. A kérdésre adott válaszokat két úton elemeztük. Az első ábra azt mutatja, az adott szempontot hányan helyezték a három legfontosabb közé, majd egy táblázatban összefoglaljuk, hogy a rangsorolásnál mely jellemző milyen átlaggal zárt (a nyolc lépcsős rangsorolásnál kapott helyezéseket, mint értékeket kezelve).



12. ábra

Szempont:	Átlag
Magas szakmai tudással rendelkező oktatók	2,74
Gyakorlatias oktatás	2,86
Alacsony képzési díj	3,93
Rugalmas képzésszervezés	4,49
Korszerű módszerek	4,63
Korszerű technikai eszközök	4,94
Rövid időtartam	5,04
Jó megközelíthetőség	6,29

13. ábra

A jó megközelíthetőség tehát kevésbé, míg az oktatók szakmai színvonala és a gyakorlatias oktatás kiemelten fontos válaszadóink körében.

A képzési prioritások tekintetében szignifikáns összefüggést csak egyetlen esetben találtunk, amikor a vállalkozás méretét vizsgáltuk összefüggésben azzal, hogy a képzési díj mennyire döntő szempont náluk. Ebben az esetben azt kaptuk, hogy a 46 mikrovállalkozás közül mindössze 10 (22%), az 53 kisvállalkozás közül 30 (57%), a 18 középvállalkozás közül pedig 11 (61%) esetében szerepel a kis összegű képzési díj a legfontosabb szempontok között.

Az öt nagyvállalkozás egyike sem sorolta ezt vezető okok közé. Ha azt is megvizsgáljuk, mely ágazat a leginkább érzékeny, a kereskedelmi szektor cégei között találunk legnagyobb arányban ilyeneket (a 33 ilyen kitöltő több mint fele kiemelten fontos szempontnak tartja a képzés költségeit).

A Békés megyei kutatás záró kérdéseinek egyike arra irányult, hogy vajon közösségi főiskolák megszerveződése esetén bekapcsolódnának-e a megkérdezettek annak irányításába. Tizenkét válaszmegtagadó mellett háromnegyedük (74%) nemleges választ adott. Az a 35 cég, mely igennel válaszolt, jellemzően eseti konzultációs munkatársként tudja elképzelni az együttműködést (22 esetben jelölték meg ezt), de tizenhárman vállalnának állandó tanácsadói szerepet, négyen pedig szívesen lennének akár az irányító testület tagjai is.

Válaszadóink készséges segítségének köszönhetően sikerült villám-felvételt készíteni a különböző méretű és profilú Békés megyei gazdasági társaságok, mint munkáltatók munkaerőpiaci képzési igényeiről. Összefoglalva a tapasztalatokat elmondható, hogy a megye vállalkozásai igénylik és – többségében – tervezik is munkavállalóik képzését, mely döntően szakirányú továbbképzések formájában fogalmazódik meg, s a már meglévő ismeretek bővítését, aktualizálását célozná. Amikor azonban a kompetenciafejlesztés került szóba, kiderült, hogy e területen is jelentős igények merülnek fel az informatikai és idegennyelvi képzéseken túl is. Árnyalt képet kaptunk még az igényelt konkrét képzésekről, melyek között egyaránt találunk kompetenciákat, készségeket fejlesztőket és munkakörhöz kapcsolható szakmai jellegűeket is (a tanulástechnikai ismeretek megszerzésétől a stresszkezelő tréningeken át a problémamegoldás fejlesztéséig, valamint az úszómestertől a CAD-CAM programozón át hidraulika-rendszerépítésig). Megtudtuk, hogy munkavállalóikat leginkább csoportosan képeznék, s erre átlagosan heti 1-2 alkalmat szánnának, preferálva a 60 órát meg nem haladó képzéseket.

A legfontosabb szempont/ követelemény, melyet a tanfolyamok, képzések terén támasztanak az, hogy gyakorlatias legyen és magas szintű szaktudással rendelkező oktatók végezzék.

A kutatási projekt ezen fejezetének eredményeit érdemes összehasonlítani a jelenlegi képzési kínálattal, piaccal, valamint meggyőződésünk, hogy hasonló felméréseket szükséges rendszeresen végezni, hogy a kínálatot a lehető legjobban sikerüljön igazítani a felmerülő igényekhez.

Végezetül tolmácsoljuk köszönetünket a kutatásban közreműködő Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzatának és ezen belül azon munkatársaknak, akik kérdezőbiztosként segítették munkánkat.

Függelék

1. Mely területeken lenne szükségük szakmai képzésre a munkavállalóknak? (N=127)

Terület	Jelölések száma
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	38
Informatika	35
Gépészet	23
Vegyipar	19
Építészet	15
Elektrotechnika-elektronika	13
Ügyvitel	13
Vendéglátás-turisztika	7
Művészet, közművelődés, kommunikáció	6
Közlekedés	6
Egyéb szolgáltatások	6
Nyomdaipar	4
Egészségügy	3
Környezetvédelem-vízgazdálkodás	3
Közgazdaság	3
Oktatás	2
Könnyűipar	2
Mezőgazdaság	2
Élelmiszeripar	1

Az igényelt képzések teljes listája válaszonként:

2. Első helyen megnevezett képzések:

	Megnevezések száma:		
Valid		Mérlegképes könyvelő	1
Adó, bér, TB továbbképzés	1	Nyelvi	1
Angol nyelv	1	Nyelvi képzés	2
autó elektronika szerelő	1	Nyelvtanfolyam	2
Bolti eladó	1	Nyelvtudást fejlesztő képzés	1
CAD-CAM programozó	1	Nyomdaipari mérnök	1
Egészségügyi felsőfokú Együttműködés	1	Nyomdaipari szakmai képzés	1
Elektronikus újságírás	1	Pályázati struktúrák ismertetése	1
Emelőgép kezelő	1	Pénzügyi vonallal kapcsolatos	1
Faipari, asztalos képzés	1	Problémamegoldás	3
Felelős műszaki vezető	1	Problémamegoldó	1
Felszolgáló	1	Problémamegoldó készség fejlesztése	1
Gépkezelő	1	Stressz	1
Hatóságilag megkövetelt igazolások	1	Szaktanulmányok	1
Hegesztő	1	Számítástechnikai tanfolyam	1
Hidraulika rendszer építő	1	Számítógép-kezelő tanfolyam	1
Idegennyelv	9	Számítógép kezelő	1
Idegennyelvi	1	Számítógép kezelői	1
Informatika	5	Szellőző hűtő és klímaszerelő	1
Informatikai	1	Szerkezetlakatos	1
Informatikus	1	Szervezőképességet fejlesztő tréning	1
Integrált rendszer beépítése	1	Szervezőképességet fejlesztő tréning	1
Jogszabályi változások ismertetése	1	Targonca vezetői	1
Képzőművészeti	1	Targoncavezető	1
Kis és nehézgép kezelői	1	Turisztika	1
Klímaszerelő	1	Vállalkozói készség	1
Kommunikáció	2	Vezetői képzés	1
Kommunikációs	2	Víz és csatorna-kezelő (OKJ)	1
Konfliktuskezelés	2	Vonalkódos készletnyilvántartás	1
Kőműves-hidegburkoló	1		
Közbeszerzési referens	1		
Kreativitás	2		
Logisztikai ügyintéző	1		
Menedzser képzés	1		

3. Második helyen megnevezett képzések:

	Megnevezések száma:		
Valid		Lakástextillel kapcsolatos eladó	1
Ács	1	Logisztikus	1
Adóügyi továbbképzés	1	Mezőgazdasági gépkezelő	1
Anyag és készletgazdálkodó	1	Nehézgép kezelő tanfolyam	1
Áruismeret	1	Nemzetközi fuvarozás	1
Bútorasztalos képzés	1	Önálló munkavégzés képesség	1
Együttműködés	1	Pályázatírással kapcsolatos	1
Eladó	1	Pneumatika rendszer építő	1
Élelmiszerhigiéniai szabályok betar	1	Problémamegoldó	1
Építési beruházásokkal kapcsolatos	1	Rakodógép kezelő	1
Esztergályos	1	Rendszergazda	1
Festő mázoló, ács-állványozó	1	Stressz	1
Gépészmérnök	1	Stresszkezelés	2
Gépi forgácsoló	1	Szakács	1
Hatékonyaságnövelés	1	Szakirányú mesterképzés	1
Hegesztő	2	Szaktuningsképzés	1
Idegennyelv	1	Számítástechnika	1
Idegennyelvi	1	Számítógéphasználat	1
Informatika	3	Személyes hatékonyság	3
Informatikai	1	Szervezőképesség	1
Jogi ismeretek	1	Szoftverüzemeltető	1
Kéményseprő	1	Tanulástechnika	1
Kommunikáció	3	Targoncavezető	2
Kommunikációs	1	Úszómester	1
Kommunikációs fejlesztési tréning	1	Vállalkozási készségfejlesztés	1
Kommunikációs készség	1	Veszélyes anyag kezelés	1
Kommunikációs készség fejlesztése	1	Vezetői készségfejlesztő tréning	1
Konfliktuskezelés	3	Vízellátási, szennyvízkezelési	1
Kreativitás	3		

4. Harmadik helyen megnevezett képzések:

	Megnevezések száma:
Valid	
E kategóriás jogosítvány	1
Együtműködés	1
Együtműködési készség	1
Emelőgép kezelő	1
Építész	1
Felelősségvállalás	1
Forgalomnövekedés a mai kereskedelem	1
Gépészeti alapismeretek	1
Gépészmérnök	1
Gyakorlati	1
Hegesztő	1
Idegennyelv	4
Informatika	1
Informatikai mérnök	1
Informatikai továbbképzés	1
Ipari vezérlés programozó	1
Kereskedő	1
Kommunikáció	1
Kommunikációs tréning	1
Konfliktuskezelés	1
Konfliktuskezelési tréning	1
Kőműves	1
betonacélszerelő	1
Kreativitás	1
Lakberendező képzés	1
Marketing ügyintéző	1
Minősített hegesztő	1
Művezető képzés	1
Nagykereskedelmi munkatárs	1
Pénzügyi ügyintéző	1
Prezentáció	1
Prezentációs technikák	1
Problémamegoldás	2
Problémamegoldó készséget fejl tr	1
Problémamegoldó tréning	1
Stresszkezelés	1
Szakirányú felső	1
Számítógép használat szinten tartó	1
Szervezőképesség	1

Tárgyalástechnika	1
Technológiai fejlesztési képzés	1
Tehergépjármű vezető	1
Termékismeret	1
Úttervezői ismeretek bővítése	1
Ügyfélszolgálati tréning	1
Vevőkapcsolat menedzselés	1
Vezetői készség	1
Vezetői készségfejlesztés	1
Villanyszerelő	1

Képzési igényfelmérés

a Dél-alföldi régió foglalkoztatói körében

A Szegedi Tudományegyetem a TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002 „*Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-alföldi régióban*” projekt keretein belül kutatást folytat a Dél-alföldi régió foglalkoztatói körében a képzési igények feltérképezése céljából. Ezúton kérjük részvételét és támogatását a képzési igények munkaerő-piaci igényekre alapozott meghatározásában.

A kérdésekre válaszolva kérjük, gondolja át azt, hogy az Önök által foglalkoztatott munkavállalók milyen témájú képzések elvégzése által végezhetnék hatékonyabban feladataikat.

A kérdőív kitöltése körülbelül 10 percet vesz igénybe. A válaszadás önkéntes, anonim.

Segítő együttműködését előre is nagyon szépen köszönjük!

Melyik településen található a vállalkozás székhelye?

.....

Milyen jogi formában működik a vállalkozás? Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- Egyéni vállalkozás
- Betéti társaság
- Korlátolt felelősségű társaság
- Nonprofit korlátolt felelősségű társaság
- Részvénytársaság
- Közkereseti társaság
- Szövetkezet
- Egyéb , éspedig:

Gazdasági tevékenység szerint melyik kategóriába tartozik a vállalkozás?

Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat
- Bányászat, kőfejtés
- Feldolgozóipar
- Villamosenergia-, gáz-, gőzellátás, légkondicionálás
- Vízellátás
- Építőipar
- Kereskedelem, gépjárműjavítás
- Szállítás, raktározás
- Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás
- Információ, kommunikáció
- Pénzügyi, biztosítási tevékenység

- Ingatlanügyletek
- Szakmai, tudományos, műszaki tevékenység
- Adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység
- Közigazgatás, védelem
- Oktatás
- Humán-egészségügyi, szociális ellátás
- Művészet, szórakoztatás, szabad idő
- Egyéb szolgáltatás
- Háztartás munkaadói tevékenysége
- Területen kívüli szervezet

A vállalkozás mérete alapján melyik kategóriába tartozik? *Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!*

- Mikro-vállalkozás
- Kisvállalkozás
- Középvállalkozás
- Nagyvállalkozás

Tervezi-e a vállalkozás a következő néhány évben munkavállalói képzésben való részvételét? *Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!*

- Igen, elsősorban a vezetők képzését tervezzük
- Igen, elsősorban a szellemi dolgozók képzését tervezzük
- Igen, elsősorban a fizikai dolgozók képzését tervezzük
- Igen, minden dolgozó képzését tervezzük
- Nem tervezzük a munkavállalóink képzését

Amennyiben nem tervezik munkavállalóik képzésben való részvételét, kérjük, röviden indokolja meg, hogy miért nem!

.....

Milyen céllal tervezik munkavállalóik képzésben való részvételét? *Kérjük, válasszon egyet vagy többet a felsoroltak közül!*

- Képzettség, végzettség megszerzése
- Szaktudás megszerzése
- Készségfejlesztés
- Gyakorlati ismeretek bővítése, aktualizálása
- Elméleti ismeretek bővítése, aktualizálása
- A munkavállalók beilleszkedésének elősegítése
- Egyéb, éspedig.....

Kérjük, jelölje meg, hogy milyen jellegű képzésekre lenne leginkább szüksége a munkavállalóinak? *Kérjük, válasszon egyet vagy többet a felsoroltak közül!*

- Állam által elismert OKJ szakképesítést adó képzés
- Egyéb (nem OKJ-s) szakmai képzés, továbbképzés
- Nyelvi képzés
- Informatikai képzés
- Hatósági jellegű képzés
- Vállalaton belüli betanító jellegű képzés
- Új technológiához, berendezéshez kapcsolódó képzés
- Készségfejlesztő tréning
- Felsőfokú iskolai végzettséget adó képzés
- Szakirányú továbbképzés
- Felsőoktatási szakképzés
- Egyéb, éspedig:.....

Az alábbiak közül mely területeken lenne szükség szakmai képzésre a munkavállalóiknak?
Kérjük, válasszon egyet vagy többet a felsoroltak közül!

- Egészségügy
- Szociális szolgáltatások
- Oktatás
- Művészet, közművelődés, kommunikáció
- Gépészet
- Elektrotechnika-elektronika
- Informatika
- Vegyipar
- Építészet
- Könnyűipar
- Faipar
- Nyomdaipar
- Közlekedés
- Környezetvédelem-vízgazdálkodás
- Közgazdaság
- Ügyvitel
- Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció
- Vendéglátás-turisztika
- Egyéb szolgáltatások
- Mezőgazdaság
- Élelmiszeripar
- Közszolgálat
- Egyéb, éspedig:

Az alábbiak közül, mely kompetenciafejlesztő képzésekre lenne leginkább szüksége a munkavállalóiknak? *Kérjük, válasszon egyet vagy többet a felsoroltak közül!*

- Idegen nyelvi készségeket fejlesztő képzés
- Informatikai készségeket fejlesztő képzés
- Kommunikációs készségfejlesztő képzés
- Tárgyalástechnikai készségfejlesztő képzés
- Prezentációs technikák és előadói készségek fejlesztése
- Problémamegoldó készségek fejlesztése képzés

- Konfliktuskezelés képzés
- Stressz-kezelés képzés
- Kreativitást fejlesztőképzés
- Szervezőkészséget fejlesztő tréning
- Személyes hatékonyság fejlesztő képzés
- Együttműködési készségeket fejlesztőképzés
- Vállalkozási készségfejlesztő képzés
- Tanulástechnika tréning
- Vezetői készségfejlesztő képzés
- Egyéb, éspedig:.....

Kérjük soroljon fel legalább három olyan konkrét képzést, amelyet leginkább igényel az Önök vállalkozása!

.....

Milyen képzési formát részesítenének előnyben? Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- Csoportos képzés
- Egyéni felkészítés
- Távoktatás
- E-learning

Milyen időtartalmú képzés felelne meg leginkább a vállalkozás igényeinek? Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- 30 óra alatti
- 30-60 óra közötti
- 61- 100 óra közötti
- 101- 200 óra közötti
- 201- 500 óra közötti
- 500 óra feletti

Milyen intenzitású képzés felelne meg leginkább a vállalkozás igényeinek? Kérjük, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- Intenzív, napi rendszerességű
- Heti 2-3 alkalom
- Heti 1 alkalom
- Hétvégi
- Havonta egy-két alkalom
- Nem tudom

Kérjük, tegye sorba, hogy az alábbi szempontok közül, melyek a legfontosabbak az Önök által igényelt képzésekkel kapcsolatban! Az első helyre tegye azt a szempontot, amelyet a legfontosabbnak tart!

- Magas szakmai tudással rendelkező oktatók
- Rövid időtartam
- Gyakorlatias oktatás
- Jó megközelíthetőség
- Korszerű módszerek
- Alacsony képzési díj
- Rugalmas képzésszervezés
- Korszerű technikai eszközök
- Egyéb, éspedig:.....

A nemzetközi gyakorlat szerint a közösségi főiskolák vezetésében részt vesznek a helyi munkáltatók is. Bekapcsolódna-e a békéscsabai közösségi főiskola irányításába?

- igen
- nem

Ha az előző kérdésre a válasza igen, melyik formát választaná (jelenlegi munkája megtartása mellett)?

- vezetői megbízás (pl. képzésfejlesztési igazgató)
- irányító testület tagja
- állandó tanácsadó
- eseti konzultáció (pl. új képzés kidolgozása során)

Egyéb észrevétel, megjegyzés:

.....

.....

.....

.....

.....

Köszönjük, hogy válaszaival hozzájárult a kutatás eredményességéhez!

A Dél-alföldi régió felnőttképzési intézményeinek azonosítása, képzési kínálata

Bevezetés

A TÁMOP-4.2.1. D-15/1/KONV-2015-0002 „Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-alföldi régióban” projekt keretein belül kutatást folytattunk le a Dél-alföldi régió felnőttképzési intézményeinek azonosítása, képzési kínálatának feltérképezése, valamint munkaerő-piaci szempontú elemzése céljából.

Jelen tanulmány képet ad a régióban működő felnőttképzést folytató intézményekről, az engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézmények képzési kínálatáról.

A kutatás módszere

A kutatás első lépéseként az OSAP 1665 online statisztikai adatbázis felhasználásával feltérképeztük a felnőttképzést folytató intézmények számát a Dél-alföldi régióban az országos adatokhoz viszonyítva. Az alábbi kérdésekre kerestük a választ: milyen jellegű képzési programokat szerveznek a régió képző intézményei, hányan vesznek részt az intézmények által szervezett tanfolyamokon stb. Az engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézmények adatbázisából kigyűjtöttük a Dél-alföldi régióban működő engedéllyel rendelkező képző intézményeket, s így létrehoztunk egy saját regionális adatbázist. Ezt követően a regionális adatbázisban különböző szempontok szerint (képzési kör, szakmacsoport, felnőttképzést kiegészítő tevékenység stb.) elemzéseket végeztünk a képzési kínálat feltérképezéséhez. A kutatás utolsó szakaszában az engedéllyel rendelkező képző intézmények képzési kínálatát összehasonlítottuk a projekt keretében a Dél-alföldi régió foglalkoztatói körében lefolytatott képzési igényfelmérés eredményeivel. Azzal a céllal tettük ezt, hogy képet kapjunk arról, hogy melyek azok a képzések, amelyekre várhatóan a legnagyobb kereslet lesz a munkaerőpiacon.

Felnőttképzést folytató intézmények

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzést folytató intézmények 2013. augusztus 31-ét megelőzően akkor kezdhették meg felnőttképzési tevékenységüket, ha az akkoriban hatályos nyilvántartásba vételi kötelezettségüknek eleget téve az intézményt és az indítani tervezett képzési programjaikat, felnőttképzési szolgáltatásaikat nyilvántartásba vették a székhely szerint illetékes megyei munkaügyi központoknál. 2013 nyarán közel 10 ezer felnőttképzési

tevékenységet folytató intézmény szerepelt a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásában. A kötelező nyilvántartás mellett önkéntes alapon a képző intézmények kérhették intézményük, illetve programjaik akkreditációját. Körülbelül 1500 felnőttképzést folytató intézmény volt 2013 nyarán az akkreditált intézmények nyilvántartásában.

2013. szeptember 1-jével a 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény hatályba lépésével megváltozott a felnőttképzés rendszere. Megszűnt a kötelező nyilvántartásba vétel és az akkreditáció. Egy új fogalom, a felnőttképzési engedély lépett életbe. A törvény alapján azok a képzések, amelyek a törvény hatálya alá tartoznak, kizárólag hatósági engedéllyel indíthatóak.

Az 1. ábra mutatja, hogy melyik az a négy képzési kör, amelynek képzési programjai engedélykötelesek.

"A" képzési kör: szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény (a továbbiakban: szakképzésről szóló törvény) szerinti, állam által elismert szakképesítés (OKJ szerinti szakképesítés) megszerzésére irányuló szakmai képzés
"B" képzési kör: támogatott egyéb szakmai képzés: olyan államilag el nem ismert szakmai végzettség megszerzésére irányuló képzés, amely valamely foglalkozás, munkakör vagy munkatevékenység végzéséhez szükséges kompetencia megszerzésére, fejlesztésére irányul és nem hatósági jellegű képzés
"C" képzési kör: általános nyelvi képzés és támogatott egyéb nyelvi képzés: az Európa Tanács Közös Európai Referenciakeretben ajánlott hatfokozatú rendszer szintjeiben megfogalmazott követelmények teljesítésére irányuló további követelményekre osztott nyelvi képzés
"D" képzési kör: 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

1. ábra A felnőttképzési törvény hatálya alá tartozó képzések

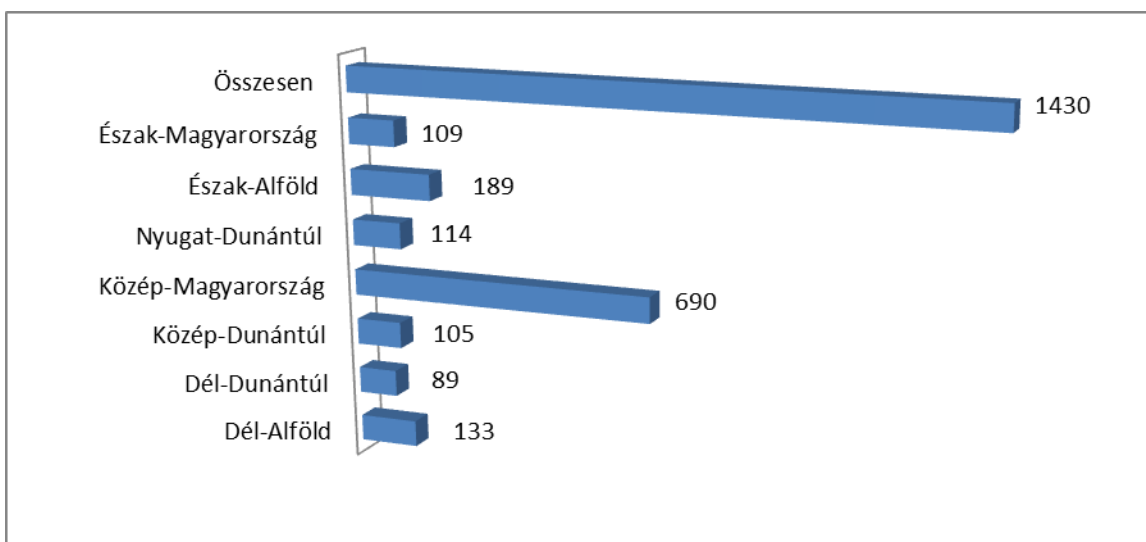
Forrás: 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

A törvény szűkítő jellegű, mivel azoknak a képző intézményeknek, amelyek nem a törvény hatálya alá tartozó képzési programokat terveznek indítani, lehetőségük van arra, hogy a törvény hatályán kívül, nyilvántartásba vételi kötelezettség nélkül szervezzenek képzéseket. Egyedül a 1997. évi CLV. törvény a fogyasztóvédelemről előírásait kell betartaniuk, valamint az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Programba kell adatot szolgáltatniuk. Természetesen lehetőségük van ezeknek a képző intézményeknek is arra, hogy önkéntes alapon engedélyeztessék a képzési programjaikat. Például az az intézmény, amely nem támogatott egyéb képzést (például kommunikációs tréninget) szeretne szervezni, eldöntheti, hogy szerez-e hatósági engedélyt és vállalja-e a törvényi kötelezettségeket. Az ÁFA mentesség illetve egyéb üzleti érdekek miatt több intézmény önkéntes alapon is teljesíti a felnőttképzési törvény kötelezettségeit.

A Dél-alföldi régió felnőttképzési mutatói az OSAP adatai alapján

Minden képzést szervező intézménynek (függetlenül attól, hogy hatósági engedéllyel vagy anélkül szervez képzéseket) a képzés elvégzését követően elektronikus formában adatot kell szolgáltatnia az OSAP 1665 rendszerbe. Ennek köszönhetően az OSAP online felületen keresztül tájékozódhatunk a felnőttképzés aktuális mutatóiról. Megtudhatjuk, hogy hányan vesznek részt évente felnőttképzésben, milyen jellegű képzésekben vesznek részt régióként stb. A következőkben az OSAP adatai alapján mutatjuk be a Dél-alföldi régióban elérhető felnőttképzési tanfolyamokat.

Az OSAP adatai alapján összesen 1430 volt a felnőttképzést folytató intézmények száma. (Megjegyzendő, hogy ennél feltehetően több a képzést folytató intézmények száma, s ennek az oka, hogy vannak olyan intézmények, amelyek nem tesznek eleget adatszolgáltatási kötelezettségüknek.) Az OSAP adatai alapján 133 felnőttképzést folytató intézmény volt 2014-ben a Dél-Alföldön. Ez az összes felnőttképzést folytató intézmény 9,3%-a. A 2. ábrán láthatjuk, hogy az intézmények közel fele (48%-a, 690 intézmény) a Közép-magyarországi régióban található. A Dél-Alföldön található a 3. legtöbb képzést folytató intézmény – a Közép-magyarországi és az Észak-alföldi régiót követően. (OSAP, 2015A).



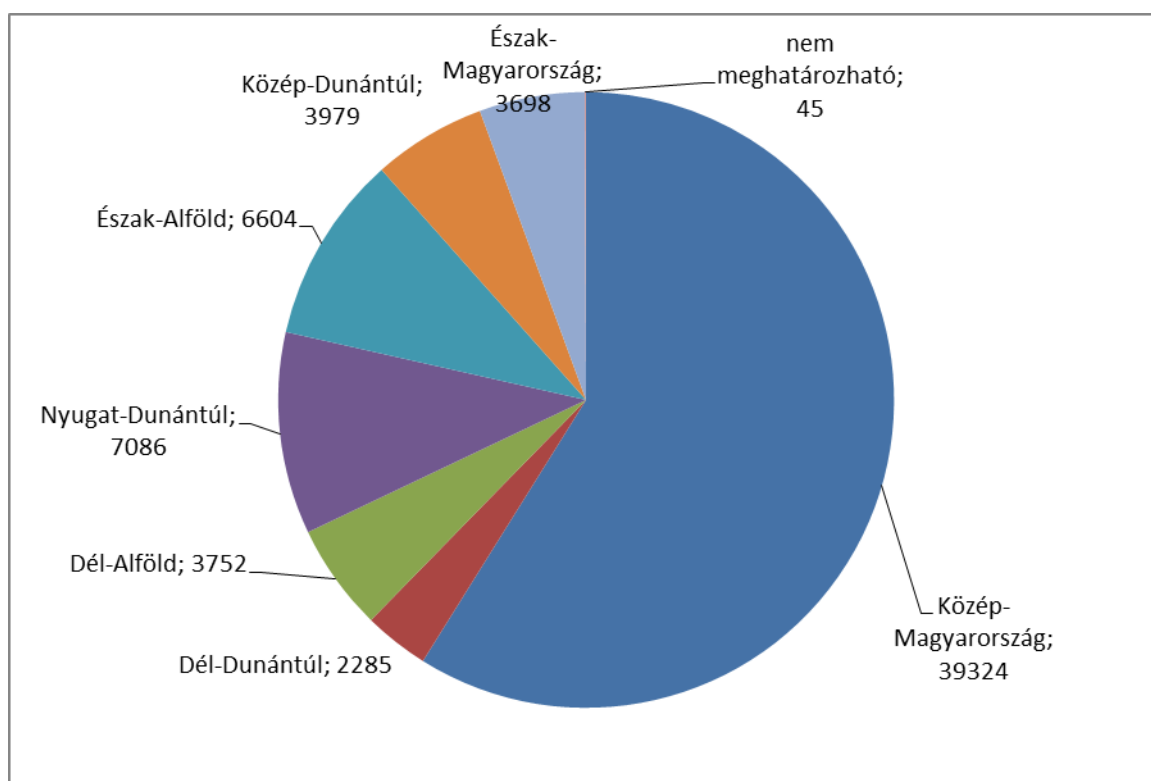
2. ábra A képzést folytató intézmények száma

Forrás: OSAP, 2015A

Megyék szerint a 133 felnőttképzést folytató intézményből a legtöbb (57 intézmény) Csongrád megyében, 47 Bács-Kiskun, és a legkevesebb, mindössze 29 Békés megyei székhellyel rendelkezik (OSAP, 2015A).

Gazdálkodási forma szerint a 133 Dél-alföldi régióban működő vállalkozásból 46 korlátolt felelősségű társaság, 13 betéti társaság, 10 egyesület, 6 alapítvány, 7 egyéni vállalkozás, 7 központilag felügyelt költségvetési szerv, 6 helyi önkormányzati költségvetési szerv, 5 egyéb, jogi személyiségű nonprofit szervezet, 3 közalapítvány intézménye, 4 nonprofit korlátolt felelősségű társaság, 26 egyéb jogi formában működik (OSAP, 2015B).

Az OSAP-ba adatot szolgáltató 1430 felnőttképzést folytató intézmény összesen 66. 773 tanfolyamot indított 2014-ben. A tanfolyamok közel 60%-át a Közép-magyarországi régióban szervezték meg. Ennek 11%-át a Nyugat-Dunántúlon, 10%-át az Észak-Alföldön, 6-6%-át pedig a Közép-dunántúli, valamint a Dél-alföldi régióban indították. 2014-ben a 133 intézmény összesen 3752 tanfolyamot indított a Dél-alföldi régióban (OSAP, 2015C).



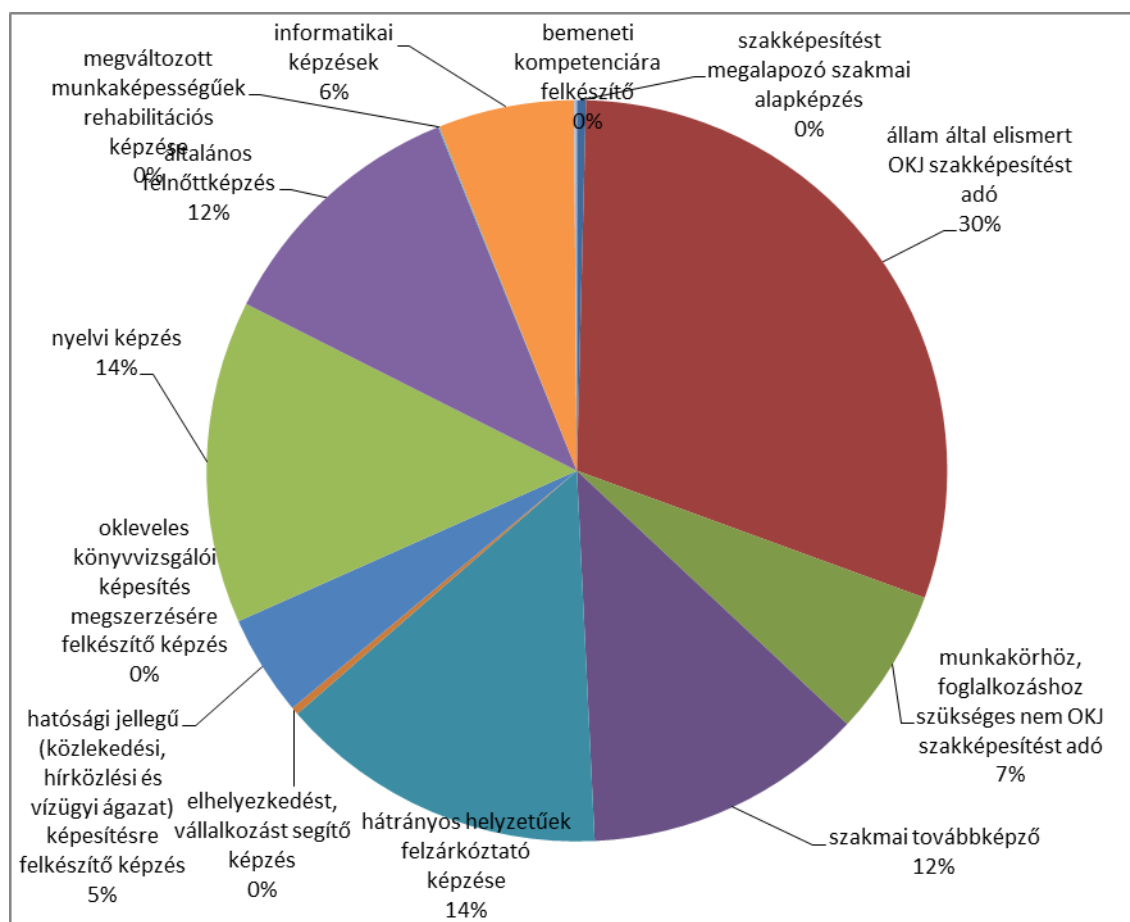
3. ábra A képzések (tanfolyamok) száma régióként – 2014. évi adatszolgáltatások alapján
Forrás: OSAP, 2015B

Ha megnézzük a képzésbe beiratkozottak számát, akkor azt látjuk, hogy 2014-ben 860 283 fő vett részt felnőttképzésben. Ez a szám nem tekinthető kevésnek, ugyanis a gazdaságilag aktív korú lakosság több mint 10%-a évente részt vesz iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben. A résztvevők közel kétharmada (64%-a, 550 495 fő) a Közép-magyarországi régióban vett részt képzésben. A második legtöbben az Észak-alföldi régióban tanulnak. A Nyugat-dunántúli régióban a harmadik legmagasabb (54 256 fő) a képzésben résztvevők száma. A Dél-alföldi régióban 49 318 főre tehető a képzésben résztvevők száma, vagyis az összes képzésben résztvevő 5,7%-a tanul a Dél-Alföldön. A képzés jellege szerint a legtöbb résztvevő (az összes képzésben résztvevő 85%-a, 239 665 fő) szakmai továbbképző tanfolyamon vett részt 2014-ben. A második legtöbben, mintegy 142 051 fő az állam által elismert OKJ szakképesítést adó képzésben tanult. A harmadik legnépszerűbb képzések közé az általános célú, munkakörhöz nem köthető, kompetenciafejlesztő, általános műveltség növelését célzó képzések tartoznak. 120 765 fő vett részt 2014-ben ezeken a képzéseken. (OSAP, 2015D).

Képzés jellege	Dél- Alföld	Dél- Dunántúl	Közép- Dunántúl	Közép- Magyar- ország	Nyugat- Dunántúl	Észak- Alföld	Észak- Magyar- ország	Összesen
szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	194	950	177	2416	390	2698	548	7373
állam által elismert OKJ szakképesítést adó	14882	10502	14701	61034	9457	18940	12535	142051
munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	3158	3326	3876	58253	1190	3940	8028	81771
szakmai továbbképző	6048	16086	5711	179469	18437	7292	6622	239665
hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	7095	1473	84	19141	3047	5425	558	36823
elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	160	832	635	11077	1086	2138	573	16501
hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés	2171	634	1610	30521	5773	4709	3743	49161
okleveles könyvvizsgálói képesítés megszerzésére felkészítő képzés	0	0	0	408	0	0	0	408
nyelvi képzés	6945	2620	10270	50816	10062	13655	5650	100018
általános felnőttképzés	5652	2092	7946	85413	2266	14356	3040	120765
megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	24	105	96	2376	20	139	109	2869
informatikai képzések	2928	595	1257	48791	2528	4235	1215	61549
bemeneti kompetenciára felkészítő	61	26	230	780	0	125	107	1329
Összesen	49318	39241	46593	550495	54256	77652	42728	860283

4. ábra A képzésbe beiratkozottak száma régiók szerint – a 2014. évi adatszolgáltatások alapján
 Forrás: OSAP 2015D adatai alapján saját szerkesztés

Megvizsgáltuk, hogy a Dél-Alföldön a képzésben résztvevő több mint 49 ezer fő milyen jellegű képzési programokon vett részt 2014-ben. Az országos arányoktól eltérően a régióban a hét statisztikai régió közül a Közép-dunántúli régiót követően a Dél-alföldi régióban vettek részt a legkevesebben szakmai továbbképző tanfolyamokon. A régióban a legtöbben (a képzésben résztvevők 30%-a OKJ-s szakképesítést adó képzésben vett részt 2014-ben. A résztvevők 14%-a nyelvi képzésben, illetve a hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzésén vett részt. A résztvevők 7%-a munkakör betöltéséhez szükséges, nem OKJ-s szakképesítést adó képzésben vett részt. A résztvevők 6%-a a képzés jellege szerint informatika képzésben vett részt (OSAP, 2015D).

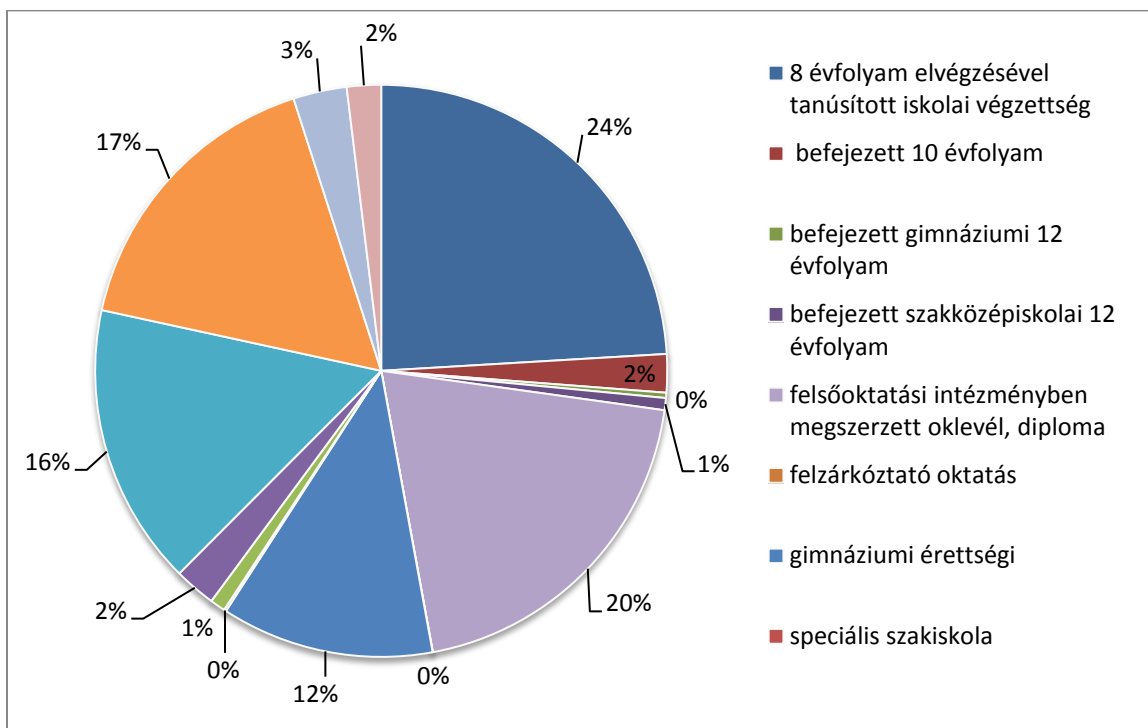


5. ábra A Dél-alföldi régióban résztvevők aránya a képzés jellege szerint (%)

Forrás: OSAP 2015D adatai alapján saját szerkesztés

Országos szinten a képzésben résztvevők nemek szerinti megoszlása: 46% férfi, 54% nő. A Dél-alföldi régióban az országos átlagtól eltérően a képzésben résztvevők 52%-a férfi, 48%-a nő (OSAP, 2015E).

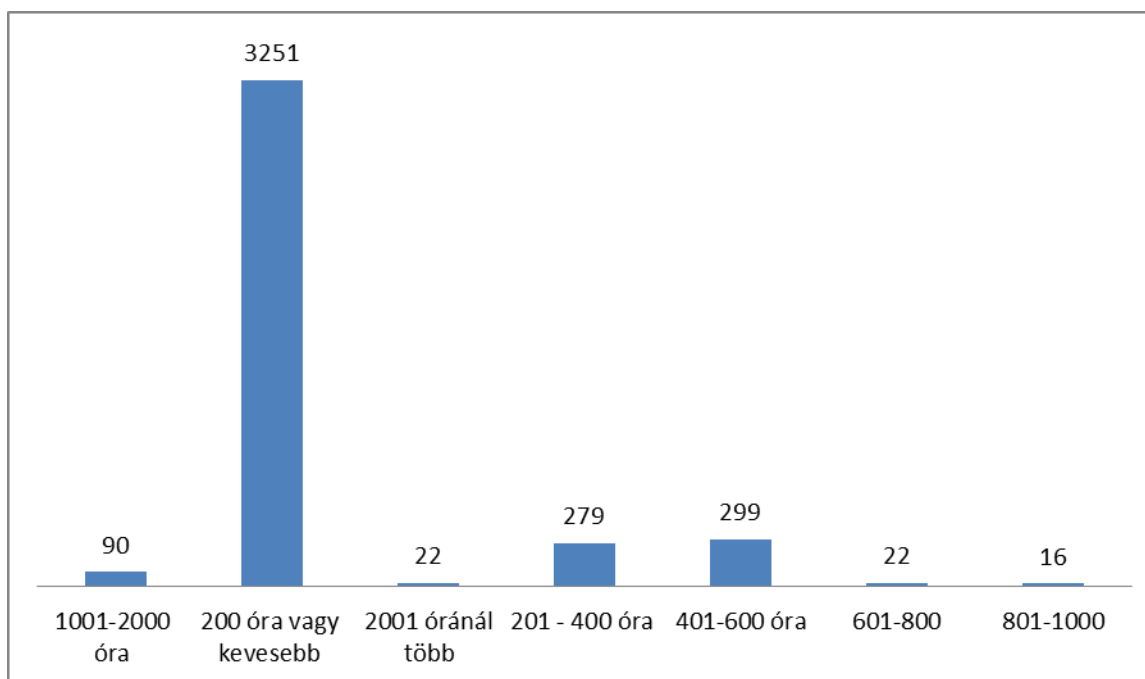
Az 6. ábrán láthatjuk a képzésben résztvevők iskolai végzettség szerinti megoszlását. A képzésben résztvevők közel negyedének a legmagasabb iskolai végzettsége 8 általános iskolai osztály. 2014-ben a képzésben résztvevők ötöde (20%) diplomával rendelkezik a Dél-Alföldön (OSAP, 2015F).



6. ábra A Dél-alföldi régióban a képzésben résztvevők aránya iskolai végzettség szerint
Forrás: OSAP 2015F adatai alapján saját szerkesztés

A Dél-Alföldön a 3752 tanfolyamból 3390 tanfolyam csoportos képzés, 130 egyéni felkészítés, 232 távoktatás (OSAP, 2015G).

Óraszám szerint a régióban indított tanfolyamok többsége (3251) 200 óránál kevesebb óraszámú. 279 tanfolyam 201-400 óra közötti, 299 pedig 401-600 óra időtartamú (OSAP, 2015H).



7. ábra A képzések (tanfolyamok) száma óraszám szerint a Dél-alföldi régióban a 2014. évi adatszolgáltatások alapján

(Forrás: OSAP 2015H adatai alapján saját szerkesztés)

Az engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézmények a Dél-alföldi régióban

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlapján érhető el az engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartása. A nyilvántartás tartalmazza például a felnőttképzést folytató intézmény megnevezését, székhelyét, az intézmény által nyújtott felnőttképzést kiegészítő tevékenység megnevezését, a képzési kört, a képzési program pontos megnevezését, nyilvántartásba vételi számát stb.

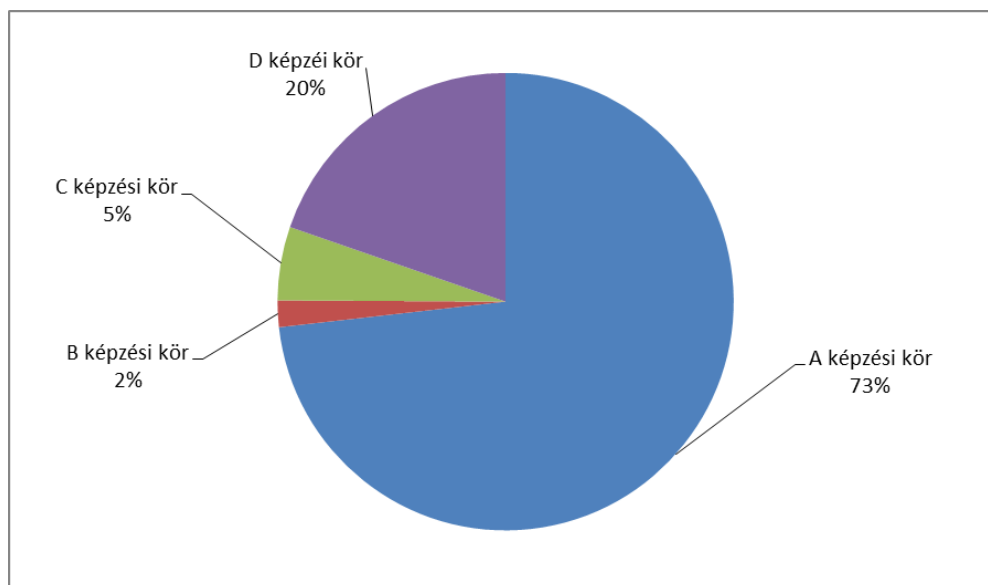
Az engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartásában 14 ezer hatósági engedéllyel rendelkező képzési program szerepel.

A 14 ezer képzési program közül kiválasztottuk azokat a képzési programokat, amelyek a Dél-alföldi régió képzési kínálatát adják és létrehoztunk egy saját adatbázist. A regionális adatbázis elemzéséből kiderült, hogy a Dél-alföldi régióban 118 képző intézmény rendelkezik jelenleg felnőttképzési engedéllyel. Ezen intézményeknél 1385 képzési programot engedélyezett a hatóság (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal) 2015 augusztusáig. A régióban 469 képzési program esetében a képzést folytató intézmény székhelye Szeged. 212 képzési program esetében a képző intézmény békéscsabai székhellyel rendelkezik. Ennél jóval kevesebb, 117 kecskeméti székhelyű képzési program szerepel az engedéllyel rendelkező képző intézmények

nyilvántartásában. 142 képzési program bajai székhellyel rendelkező képző intézmény engedélyezett programja. Azt látjuk, hogy az 1385 képzési programból 940, vagyis a régióban elérhető képzési programok több mint kétharmada négy nagyvárosban érhető el. Egyértelműen látszik, hogy a képzési programok többsége a megyeszékhelyeken koncentrálódik. Kisebb városokban, községekben (pl. Kalocsa, Csengőd, Újszentiván, Szabadszállás stb.) mindössze egy-két felnőttképzést folytató intézmény található.

A régióban működő felnőttképzést folytató intézmények többsége az előzetes tudásszint mérést (897 képzési program), a képzési szükségletek felmérését és a képzési tanácsadást (562 képzési program) nyújtja felnőttképzést kiegészítő tevékenységként a képzésben résztvevői számára. 133 képzési programhoz kapcsolódik álláskeresési tanácsadás, 100-hoz elhelyezkedési tanácsadás, 52 képzési programhoz pályaorientációs tanácsadás, 38-hoz pályakorrekciós tanácsadás, 31-hez karrier-tanácsadás kapcsolódik felnőttképzést kiegészítő tevékenységként.

Az 1385 engedélyezett képzési programból 1014 képzési program az „A” képzési körbe tartozik, vagyis állam által elismert képzési program. Mindössze 26 engedéllyel rendelkező B képzési körbe tartozó egyéb szakmai képzés szerepel a régió képzési kínálatában. 72 darab „C képzési körbe” tartozó engedélyezett nyelvi képzési program van a régióban és 273 D képzési körbe tartozó egyéb képzést engedélyeztek a régió képző intézményei 2015 augusztusáig.



8. ábra Az engedélyezett képzési programok arány a Dél-Alföldön képzési kör szerint (%)

A képzési igényfelmérés és a felnőttképzést folytató intézmények képzési kínálatának összehasonlítása

Ma a képzés, mint stratégiai tényező fontossága elfogadott tény a vállalatok körében, amely hozzájárul a cégek fejlődéséhez és versenyképességük növekedéséhez, továbbá az aktív lakosság munkaerő-piaci esélyeinek megtartásához illetve növeléséhez. Ennek ellenére a képzések nem mindig tükrözik a foglalkoztatók és a képzésben résztvevő felnőttek igényeit, eltérés lehet a képzésre irányuló kereslet és kínálat között. Ennek következtében, előfordulhat, hogy nem hasznosul a munkaerőpiacon a képzésbe befektetett idő, energia.

Egy képzés indítását, lebonyolítását az igények felmérése, a környezet részletes elemzése kell, hogy megelőzze. A képzési szükséglet felmérése, meghatározása piackutatással történhet, amelynek a módszere lehet például a kérdőív. A képzési igények és a képzési kínálat összevetése alapján dönthető el, hogy várhatóan mely képzési programokra lesz a legnagyobb szükség. A kutatás során kérdőíves kutatással felmértük a régió vállalkozásainak képzési szükségletét, melyet összevetettünk a régióban engedélyezett képzési programokkal.

A 9. ábra első oszlopában láthatjuk, hogy a képzési szükségletfelmérés során milyen konkrét foglalkozáshoz, munkakörhöz nem köthető képzési programokat igényeltek leginkább a vállalkozások. A második oszlop azt mutatja, hogy a régióban mennyi engedélyezett képzési program van. A vállalkozások többsége leginkább az idegen nyelvi kompetenciafejlesztő képzésekre tart igényt. A régió 1385 engedélyezett képzési programjából 83 olyan program van, amelynek célja a nyelvi kompetenciák fejlesztése (34 angol, 31 német, 3 francia nyelvi képzési program stb).

A vállalkozások által a második leginkább igényelt képzés az informatikai kompetenciafejlesztő képzés, 58 olyan engedélyezett képzési program van a régióban, amelynek célja a digitális írástudás fejlesztése, alap informatikai ismeretek átadása. A kutatásból kiderült, hogy a régió vállalkozásai igénylik a kommunikációs készségfejlesztő képzési programokat, ezek a vállalkozások 16 engedélyezett kommunikációs készségfejlesztő képzési programból választhatnak. Engedélyezett konfliktuskezelés képzési programja 10 képző intézménynek van a régióban. Jelenleg 8 engedélyezett vezetői készségfejlesztő program van a Dél-Alföldön. Több olyan vállalkozások által igényelt kompetenciafejlesztő képzési program jelent meg a kutatásban igényként, melyekből mindössze 1-2 engedélyezett van a régióban. Ilyen például a problémamegoldó készség fejlesztés, mely a 6. leginkább igényelt kompetenciafejlesztő képzési

program, továbbá a kreativitás fejlesztése, a tárgyalástechnika, a prezentációs technikák a csoportmunka stb.

A munkáltatók által igényelt képzési programok	Az engedéllyel rendelkező képzési programok száma
16. Idegen nyelv	83 képzési program
17. Informatika	58 képzési program
18. Kommunikációs készségfejlesztés	16 képzési program
19. Konfliktuskezelés	10 képzési program
20. Vezetői készségfejlesztés	8 képzési program
21. Problémamegoldó készség fejlesztése	1 képzési program
22. Személyes hatékonyság	5 képzési program
23. Stressz kezelés	5 képzési program
24. Együttműködési készség	3 képzési program
25. Kreativitás fejlesztése	1 képzési program
26. Szervezőkészség fejlesztése	0 képzési program
27. Prezentációs technikák, előadás	1 képzési program
28. Tárgyalástechnika	1 képzési program
29. Csoportmunka	1 képzési program
30. Munka, tűz, környezet, balesetvédelem	1 képzési program

9. ábra A legtöbb vállalkozás által igényelt általános célú képzési programok száma a Dél-alföldi régióban

(Forrás: saját kutatás eredményei alapján)

Ha összehasonlítjuk a vállalkozások által igényelt szakmai képzési programokat és az engedéllyel rendelkező képzési programokkal, akkor azt látjuk, hogy vannak olyan képzési programok, amelyeket a régióban működő vállalkozások igényelnek, az engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézmények képzési kínálatában azonban nem jelennek meg. Ennek oka egyrészt az, hogy több olyan képzési programot igényelnek a foglalkoztatók, amely nem a felnőttképzési törvény hatálya alá tartozik. Ilyenek például a gépjárművezető képzések, melyek hatósági jellegű képzések. Ide tartoznak az olyan képzések is, amelyek nem OKJ-s képzések, hanem felsőfokú iskolai végzettséget igénylő képzések pl. a különböző mérnökképzések. Ezeket a képzési programokat a régió felsőfokú intézményeinek képzési kínálatában találjuk meg.

A 10. ábrán láthatjuk, hogy a szakmai jellegű képzések közül a különböző gépkezelői képzési programokat igénylik leginkább a vállalkozások. 38 képző intézmény képzési kínálatában szerepel az OKJ-s Építő-és anyagmozgató gép kezelője képzés. Az igényfelmérés során kiderült, hogy a foglalkoztatók igénylik az informatika szakmacsoporthoz tartozó képzési programokat. Jelenleg 12 az informatika szakmacsoportba tartozó szakmai jellegű (3 szoftverüzemeltető-alkalmazásgazda, 3 informatikai rendszergazda, 2 CAD-CAM informatikus, 1 webmester, 1 szoftverfejlesztő, 2 számítógép-szerelő, karbantartó) képzési program szerepel az engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásában. A régióban az igényfelmérés eredményei alapján a hegesztő képzés a 4. leginkább igényelt képzési program, 16 képzést folytató intézmény kínálatában szerepel a régióban a hegesztő OKJ-s szakképesítés. A különböző kereskedelmi képzések (pl. kereskedő, boltvezető) 24 intézmény képzési kínálatában szerepelnek. 14 pénzügyi-számviteli ügyintéző OKJ-s képzési program szerepel az engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartásában. 21 szereléshez kapcsolódó képzési program (pl. nyílászáró és árnyékolástechnikai szerelő, villanyszerelő, autószerelő) szerepel a nyilvántartásban. Targoncavezető képzési programból 30 engedélyezett program van a régióban. A régió igényt tart a szakács OKJ-szakképesítéssel rendelkezőkre, 15 képzést folytató intézmény rendelkezik szakács képzési programmal.

A munkáltatók által igényelt képzési programok	Az engedéllyel rendelkező képzési programok száma
29. Gépkészítő	38 képzési program (Építő-és anyagmozgató gép kezelője)
30. Gépjárművezető	hatsági jellegű képzés (nem tartozik a felnőttképzési törvény hatálya alá)
31. Informatikai képzés	12 képzési program (3 szoftverüzemeltető-alkalmazásgazda 3 informatikai rendszergazda 2 CAD-CAM informatikus 1 webmester 1 szoftverfejlesztő 2 számítógép-szerelő, karbantartó)
32. Hegesztő	16 képzési program
33. Kereskedelmi képzések	24 képzési program (
34. Pénzügyi munkatárs	14 képzési program (pénzügyi-számviteli ügyintéző)
35. Szerelő	21 képzési program
36. Marketing	-
37. Esztergályos	6 képzési program (CNC gépkészítő)
38. Logisztika	13 logisztikai ügyintéző
39. Targoncavezető	30 képzési program
40. Ügyfélszolgálati munkatárs	4 irodai asszisztens képzési program
41. Mérnök	-
42. Szakács	15 képzési program
43. Könyvelő	14 képzési program
44. Eladó	32 képzési program
45. Pályázati író	2 képzési program
46. Jogi ismeretek	8 jogi alapismeretek képzési program
47. Technológiai fejlesztések	-
48. Vendéglátás	34 képzési program
49. Varrónő	5 férfi/női szabó képzési program
50. Nyomdaipari munkás	-
51. Növénytermesztő	16 képzési program
52. Munkaügyi előadó	-
53. Kőműves	5 képzési program
54. Elektronikai műszerész	-
55. Gépipari munkatárs	12 képzési program
56. Asztalos	5 képzési program

10. ábra A legtöbb vállalkozás által igényelt szakmai képzési program és az engedéllyel rendelkező képzési programok száma

(Forrás: saját kutatás eredményei alapján)

A képzési igényfelmérésben mindössze néhány vállalkozás írta az alábbi képzési programokat, melyek a felnőttképzési intézmények képzési kínálatában jelentős számmal szerepelnek. Például a régióban 53 engedéllyel rendelkező képzési program ad valamilyen sportedzői OKJ-s szakképesítést. A régióban az engedélyezett képzési programok között több képzés a mezőgazdasághoz kapcsolódik, például aranykalászos gazda, mezőgazdasági munkás, mezőgazdasági gépész, mezőgazdasági gazdaasszony, falusi vendéglátó. 19 intézmény képzési kínálatában szerepel a hiányszakmának számító szociális gondozó és ápoló OKJ-s szakmai képzés, 16 képzési program valamilyen szakápoló OKJ-s szakképesítést ad. 11 intézmény indít virágkötői tanfolyamot.

Összegzés

A kutatási eredmények alapján a következő változtatásokat tartjuk szükségesnek a munkaerő-kereslet és kínálat közelítése érdekében. A munkaerő kereslet és a munkaerő kínálat esetében is szükség van beavatkozásra. Ahhoz, hogy közelíteni tudjuk egymáshoz a különböző igényeket, szükséges az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolat erősítése. Napjainkban jelentős hazai és uniós források állnak rendelkezésre a felnőttképzés fejlesztésére. A források kiaknázásával szükséges egy hatékonyabb foglalkoztatáspolitikai kidolgozása, az egész életen át tartó tanulás népszerűsítése, új technológiák bevezetése. A kereslet oldaláról szükség van a befektetők ösztönzése által az álláshelyek számának növelésére, melynek érdekében támogatni kell az egyéni vállalkozások indítását. Az oktatásnak nagyobb figyelmet kell fordítania a kulcskompetenciák fejlesztésére. Olyan képzési programok támogatására van szükség, mely célcsoportjában, tartalmában, összhangban van a gazdaság igényeivel. Gyakorlatorientált, naprakész ismereteket közvetít, lehetőséget biztosít a jelentkezők előzetes tudásának mérésére és beszámítására.

Ahhoz, hogy közelíteni tudjuk egymáshoz a különböző igényeket, szükséges az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolat erősítése. A foglalkoztatóknak meg kell fogalmazniuk igényeiket, melyet megfelelő kommunikációs csatornán keresztül el kell juttatniuk az oktatási intézményeknek, valamint a potenciális munkavállalóknak. A képző intézményeknek tudásgyárként kell funkcionálniuk, piacképes ismereteket kell közvetíteniük hatékony módszerek alkalmazásával. A cél, a keresletvezérelt piac kialakítása. A felnőttképzés esetében e cél érdekében olyan felnőttképzési piacot kell létrehozni, melyet a foglalkoztatók igényei és a képzésre „szorulóknak” szükséglete indukál.

Véleményem szerint problémát jelent, hogy az igények nem adekvát módon kerülnek megfogalmazásra. A munkaerő-piaci igények értelmezhetetlen formában vannak megfogalmazva. Azt lehet tudni, hogy szükség van például informatikai végzettséggel rendelkezőkre, de hogy azon belül programozóra vagy szoftverfejlesztőre van szükség, nem derül ki a rövid, illetve a hosszú távú munkaerő-piaci prognózisokból. Az igények gyorsan változnak, a munkaerőpiac ma még igényt tart egy szakmára, de holnap már lehet, hogy megváltozik az adott szakma iránti kereslet. A képzés nem tudja követni ezeket a gyors változásokat, hiszen egy képzés tervezése, lebonyolítása mind-mind időigényes folyamat.

Megfelelő információs, tanácsadási, tájékoztatási rendszerre van szükség a kereslet-kínálat közelítésének elősegítése érdekében. El kell érni, hogy az emberek tájékozottak legyenek a munka, a felnőttképzés világában, ismerjék lehetőségeiket. Elengedhetetlen a kommunikációs asszimetriák csökkentése. Amíg nem rendelkezünk a különböző érdekszférák igényeiről, szükségleteikről releváns, megbízható információkkal, addig nem tudunk változtatni a helyzeten. Problémát okoz, hogy a felnőttképzési statisztikai adatszolgáltatási rendszer nem egységes. A statisztikai értékelési rendszerek különböző módszereket használnak. Például a felnőttképzésben résztvevők számát illetően más adatokat szolgáltat a KSH, 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, objektivitással kell kezelnünk. E probléma kiküszöbölése céljából létre kellene hozni egy egységes statisztikai rendszert. Szankcionálni kell azokat a felnőttképzési intézményeket, amelyek nem tesznek eleget statisztikai adatszolgáltatási kötelezettségüknek, nem szolgáltatnak adatot az OSAP-nak.

Fel kell számolni a felnőttképzési rendszer torzulásait, a képzési kibocsátás szakmastruktúráját hozzá kell igazítani a foglalkozási szakmastruktúrához. Közelebb kell vinni földrajzi tekintetben is a felnőtteket a felnőttképzés, a munka világához. Meg kell szüntetni, hogy csak a nagyobb városokban, megyeszékhelyeken lehessen részt venni egy-egy tanfolyamon. Ennek megvalósításában nagy szerepe lehet a kormányzati politikának, valamint a helyi önkormányzatoknak.

A szakmai képzések ma túlsúlyban vannak, azon belül is az OKJ-s képzések, amely egyrészt érthető, mert ezeknek az állam által elismert szakmai képzéseknek van munkaerő-piaci presztízszük. De az általános képzésnek is ugyanolyan fontosnak kell lennie! Sokkal

nagyobb hangsúlyt kell az általános képzésekre, pl. kompetenciafejlesztő képzésekre helyezni, mert ma már úgy tűnik, hogy a jól szocializálható munkaerő és a csapatmunkára való hajlandóság legalább ugyanolyan fontos, vagy talán még fontosabb is, mint maga a szaktudás. A kompetenciákban való gondolkodás lehet a problémák megoldásának egyik kulcsa.

Szorosabb kapcsolatot kell teremteni az oktatási intézmények és a foglalkoztatók között. Máig nem alakult ki az együttműködés, az információcsere a két fél között. Meg kell találni a gyakorlati és elméleti tartalmak helyes arányát a munkavégzéshez szükséges kompetenciák fejlesztését szem előtt tartva. Ennek egyik módszere lehet, ha a gyakorlati oktatást a foglalkoztatókkal együtt valósítjuk meg.

IRODALOM

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

Engedéllyel rendelkező képző intézmények érvényes és törölt programjainak nyilvántartása

<https://www.nive.hu/index.php>

OSAP (2015A): A képzést folytató intézmények száma (db)

<https://statisztika.nive.hu/>

OSAP (2015B): A képzést folytató intézmények száma gazdálkodási forma szerint (db)

<https://statisztika.nive.hu/>

OSAP (2015C): A képzések (tanfolyamok) száma a képzés jellege szerint régióként - 2014. évi adatszolgáltatások alapján

<https://statisztika.nive.hu/>

OSAP (2015D): A képzésbe beiratkozottak száma a 2014. évi adatszolgáltatások alapján

<https://statisztika.nive.hu/>

OSAP (2015E): A képzésbe beiratkozottak száma nemek szerinti megoszlásban- 2014. évi adatszolgáltatások alapján

<https://statisztika.nive.hu/>

OSAP (2015F): A Dél-alföldi régióban képzésben résztvevők aránya iskolai végzettség szerint (%)

<https://statisztika.nive.hu/>

OSAP (2015G): A Dél-alföldi régióban indított tanfolyamok száma a képzés formája szerint

<https://statisztika.nive.hu/>

OSAP (2015H): A Dél-alföldi régióban indított tanfolyamok száma óraszám szerint

<https://statisztika.nive.hu/>

Vajdaság munkaerőpiacának jellemzése a szakképzettségi struktúra kialakulásának tükrében

A szerb társadalomban – a politikai problémák, az elhúzódó gazdasági szerkezetváltás, magánosítás és a tömeges elvándorlás következtében – a humántőke jelentős mértékben sérült, vagyis gazdasági, szellemi, morális súlyvesztést élt meg. A tanulmány szekunder adatelemzési módszerrel taglalja a társadalmi környezetet, munkaerőpiacot és az oktatást.

Abból a feltevésből indulok ki, hogy a gazdasági térszerkezet alakulását, a lassú tranzíciós folyamatokat Szerbiában igen bizonytalanul követik az oktatás és a foglalkoztatáspolitikai proaktív változásai és az egyének (munkavállalók, munkanélküliek is) ad hoc döntéseket hoznak, miközben alkalmazkodnának a munkaerőpiac elvárásaihoz. Ezt a helyzetet csakis úgy javíthatjuk, ha a gazdaság és szolgáltatási szféra mindenkori igényeihez alkalmazkodnak a képzési és felsőoktatási intézmények. Ehhez alapos elemzések, képzésfejlesztési stratégiaépítés és a nemzetközi értékrendek bevonása kell.

1. A munkaerőpiac adatai Szerbiában és Vajdaságban

A szerb társadalom a titói korszak után folyamatosan megéli a munkanélküliségtől való félelmet. A gyors elhelyezkedés esélyei kicsik, a munkanélküliség átlagos „átmeneti” állapota gyakran hosszú évekig tart. A munkanélküliség jelensége többek között a munkaerő nem megfelelő kínálatának (szakképzettség, mobilitás, flexibilitás hiánya) az eredménye. A piac működési zavarai és a társadalom-gazdasági szerkezetváltás bizonytalanságaival a munkanélküliség már évtizedek óta mind nagyobb méreteket ölt.¹

Az idei 2015-ös év első negyedében, Szerbiában² a 15 évnél idősebb munkaképes lakosság 19,2 százalékának nem volt állása, a tavalyi év végén viszont az országos munkanélküliség 16,8 százalék volt (Köztársasági Statisztikai Intézet közleménye).³ Az idei év első félévében, Szerbiában 594 290 munkanélkülit tartottak számon, a tavalyi év utolsó negyedében 469 678-an vártak munkára. A 2014-es év első negyedéhez viszonyítva (612 848-an kerestek munkát) 2015. január és március között kevesebb volt a nyilvántartott munkanélküli. Az idén júliusban a Köztársasági Munkaközvetítő Szolgálat hivatalos nyilvántartásában 739 073

¹ A gazdasági szerkezetváltás és magánosítás következményeként 2001. és 2006. között a munkanélküliség 11%-ról 21,6%-ra emelkedett (Nemzetközi Munkaügyi Szervezet adatai – EUROSTAT 2009).

² Szerbiának a 2011. évi összeírás alapján 7 565 761 lakosa van. Ebből Vajdaságban él 1 995 679 fő (POPIS 2011).

³ A hivatalos statisztika nem mutatja feltétlenül a reális munkaerőpiaci helyzetet Szerbiában, ugyanis a hivatalok csak a frissen regisztrált munkát keresők adatait mutatják ki. A munkaszerződéssel nem rendelkezők hatalmas csoportja nem regisztrálja magát munkanélküliként, mert akkor nem tud külföldi, vagy átmeneti szezonmunkát vállalni. Azok viszont, akik magánvállalatoknál, vagy saját szakállukra feketén dolgoznak, nincsenek feltétlenül az foglalkoztatottak sorában.

munkanélkülit tartottak számon, ez 6 937-tel kevesebb, mint tavaly júliusban. Korosztály szerinti lebontásban a helyzet a következő: a 30 évnél fiatalabbak aránya 25,2 százalék, az 50 évnél idősebbeké 27,1 százalék, a legtöbbjük pedig 30 és a 49 év közötti.

Szerbiában a munkaképes lakosság, vagyis a 15 és a 64 év közöttiek 49,9 százalékának volt állása az első negyedévben, vagyis az országban 2 390 044 bejelentett foglalkoztatottat tartottak számon. Ez a tavalyi év utolsó negyedéhez képest 0,5 százalékos visszaesést jelent, de 1,9 százalékkal több, mint a tavalyi év első negyedében. Ez azt jelenti, hogy a 2015-ös év elején az országban 160 981 személlyel dolgozott több, mint a tavalyi év azonos időszakában.

Megjegyzem, hogy a *szerb-magyar határrégiót* érintő munkaerőmozgás esetében fontosak a határmentén (magyar oldalon Csongrád megye nyugati és Bács-Kiskun megye határhoz közeli része tartozik, szerb oldalon Vajdaság⁴) fellelhető adatok is. Ebben a témában több nemzetközi projektumban dolgozták fel a szakemberek az országhatáron átívelő munkaerőmozgást és a két térség területi adatainak különbségeit. Lásd többek között:

- GÁBRITY MOLNÁR Irén, 2003: *A munkaerőpiac általános tendenciái Szerbiában. Kisebbségi lét és érvényesülés – A magyar lakosság munkaerő-piaci kihívásai a Kárpát-medencében*, Fábri I. (szerk.), Budapest, Lucidus Kiadó, 244-253. p.
- *Strukturne karakteristike i potencijali razvoja ljudskih resursa vezano za proces pridruživanja EU u severnom delu Autonomne pokrajine Vojvodine* (Észak-Vajdaság emberi erőforrásának szerkezeti és fejlődési jellemzése az EU csatlakozás folyamatában). Regionális Tudományi Társaság (Szabadka) és a Vajdasági Autonóm Tartomány, Stručna služba za realizaciju Programa privrednog razvoja AP Vojvodine i Centra za Strateško ekonomska istraživanja “Vojvodina CESS” Novi Sad, támogató Osztrák Fejlesztési Agenció/Austrijska agencija za razvoj (“ADA”) Bécs. 2009–2010.
- INNOAXIS – *The borderline as an axis of innovation*, IPA HUSRB/0901/2.1.3. APPLICATION ID: HU-SRB/0901/213/028. Lead Beneficiary: Centre for Regional Studies of Hungarian Academy of Sciences, Pécs, Alföldi Tudományos Intézet, Kecskemét. Project Partner: Regional Scientific Organisation (Regionális Tudományi

⁴ A határrégió szerb oldalának (Vajdaság) definiálása közigazgatási területek, körzetek szerint lehetséges. Vajdaságban összesen 7 körzet van: Észak-bánsági (Severnobanatski okrug, Севернобанатски округ), Közép-bánsági (Srednjobanatski okrug, Средњебанатски округ); Dél-bánsági (Južnobanatski okrug, Јужнобанатски округ); Észak-bácskai (Severnobacki okrug, Севернобачки округ); Dél-Bácska (Južnobački okrug, Јужнобачки округ); Nyugat-bácskai (Zapadnobački okrug, Западнобачки округ); Szerémségi körzet (Sremski okrug, Сремски округ).

Társaság) Szabadka, Associated Partner: Mórahalom Város Önkormányzata. Oktatás és ifjúság témavezető (2010–2011).

- Project of the co-operation programme IPA “HANDSHAKE – Development of Hungarian and Serbian vocational and adult education systems through competency based training activities” (*Kézfogás – Magyar és szerb szakképzési és felnőttképzési rendszerek fejlesztése, kompetencia alapú képzési tevékenységek*); Probitas Civil Szervezet and Scientific Association for Hungarology Research (HUSRB/0901/221/099-PROBITAS-05). The work period: 15/07/2011-30/09/2011.
- SCOPES nemzetközi projektum: *Integrating (trans)national migrants in transition states* (IMIG) Project of the co-operation programme SCOPES (2010–2012) Submitted to the Swiss National Science Foundation (SNSF) by Department of Geography, University of Bern (Prof. Dr. Doris WASTL–WALTER), Geographical Research Institute, Hungarian Academy of Sciences, Budapest, Centre for Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences, Pécs, Department of Geography, Tourism & Hotel Management, University of Novi Sad, Serbia, Scientific Association for Hungarology Research Subotica, Serbia. Bern. 2010–2012



1. ábra Vajdaság domborzata

Forrás: http://www.htmh.hu/021_terkepek/text027/doc_upload/vajdtaj.jpg

Közigazgatási szempontból Vajdaság hét körzetből áll. Északi részén, Észak-Bácska és Észak-Bánát, mint két vajdasági körzet, tradicionálisan sajátos kistérséget képvisel. A többnemzetiségű lakosság többsége a városokban koncentrálódik, viszont a mezőgazdasági népesség a kistelepüléseken és falun van jelen. Mivel az elmúlt kb. 25 év folyamán gyakorlatilag összeomlott a Jugoszlávia/Szerbia gazdaságában korábban uralkodó nagyvállalati struktúra, azok részegységeiből teljesen új kezdeményezéssel a régió területén is egy alapjaiban megváltozott, messzemenően dinamikusabb és rugalmasabb kis- és középvállalati dominanciájú gazdasági szerkezet épült ki, amely fokozatosan, de nem elegendő mértékben átvette a foglalkoztatottság és a jövedelemtermelés terheinek meghatározó részét.

Gazdaság szerkezete *Vajdaság* egészére vonatkozóan a foglalkoztatottak száma szerint azt mutatja, hogy a mezőgazdasági tevékenységek aránya magas, és jelentős a feldolgozóiparban foglalkoztatottak száma (összesen a két ágazatban foglalkoztatottak aránya a tevékenységek nagyobbik fele). Alacsony viszont a szolgáltatásokban foglalkoztatottaké, nagyon szerény a versenyszféra foglalkoztatottságában a szálloda és vendéglátás, az ingatlan és gazdasági szolgáltatások aránya. Egyébként Vajdaság és a határrégió tevékenységét a mikro- és kisvállalkozások magas aránya jellemzi, e vállalkozások állandósulása a szerb gazdasági reform fontos motorját jelentenék, hiszen a mikro- és kisvállalkozások a munkahelyek kb. egyharmadát adják, de a gazdasági szerepük is jelentős.

1.1. A magyarlakta térség adatai

A további fejlődéshez fontos lesz a mezőgazdaság újrászervezése, valamint a feldolgozóipar revitalizálása. Szinte minden településen működik földműves-szövetkezet, néhány közülük már magántulajdonban, szervezettségük mégis alacsony, mert nem ismerik fel igazán a klaszter rendszer működési előnyeit. A térség mezőgazdasági lakossága az összlakosság 12,4%-a.⁵ Vajdaság és azon belül az Észak-vajdasági régió számára mindenekelőtt a biomasszákra épülő *megújuló energiaforrások* hasznosítása jelent kitörési lehetőséget. Ez megszüntetné az energiaimport-függőséget, logisztikailag jól kiszolgálható nyersanyag hátteret igényelne, ami alkalmas a kis- és középvállalatok, egyéni vállalkozók számára. Megjegyzem, hogy a biomassza energetikai felhasználását szinte minden község fejlesztési terve tartalmazza.

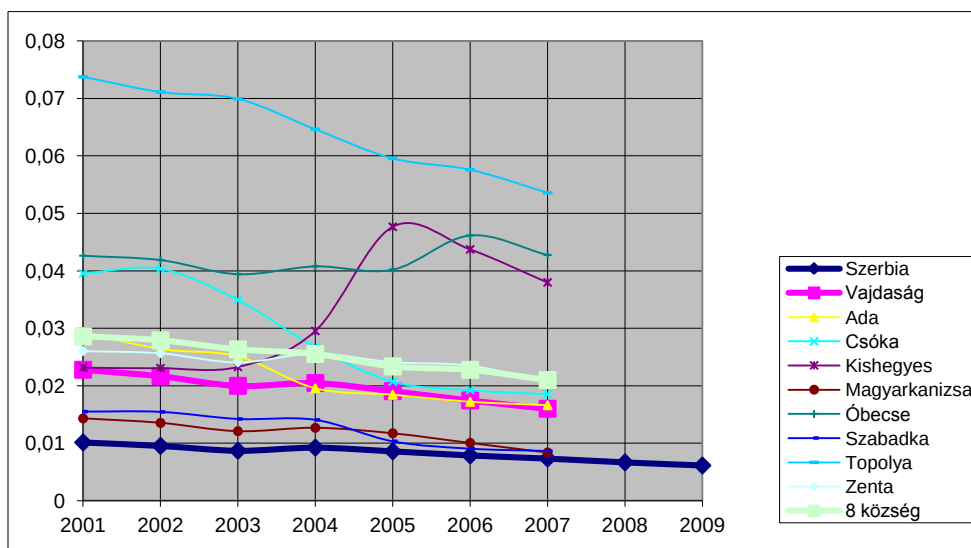
⁵ Negyvenezer fölött mozog és legnagyobb százalékban Magyarkanizsa községben és Csókán él a mezőgazdasági népesség (22,7%), majd Törökkanizsa községben (20,8%), Adán (16,3%) és Zentán (16,1%). Zombor (11,7%) és Szabadka községeiben (8,1%) a legkisebb a mezőgazdasági össznépességhez viszonyított százalékos arányuk. POPIS 2002. Ukupno i poljoprivredno stanovništvo. Beograd, jul 2005.

A foglalkoztatottak ágazati megoszlása a térség „húzóágazatait” mutatja meg. Vegyük példaként Észak-Bácska körzet foglalkoztatottjainak eloszlását egy korábbi statisztikai megállapítás szerint:

Ágazat elnevezése	Szám	%
Mezőgazdaság, erdészet és vízgazdálkodás	3 998	9,2
Bányászat és érckitermelés	29	0,1
Feldolgozóipar	12 875	29,7
Elektromos áram-, gáz- és vízelőállítás	754	1,7
Építészet	1779	4,1
Nagy- és kiskereskedelem	6 481	14,9
Vendéglátóipar	382	0,9
Közlekedés, raktározás	3100	7,1
Pénzügyi közvetítés	455	1,0
Ingatlanközvetítés	3 103	7,2
Államigazgatás és szociális biztosítás	1 514	3,5
Oktatás	3 334	7,7
Egészségügy és szociális munka	4 287	9,9
Egyéb kommunális, társadalmi és személyi szolgálat	1 277	2,9
Összesen - minden ágazatban	43 367	78,2
Önálló tevékenységek	12 083	21,8
Összesen	55 450	100

2. ábra Észak-Bácska foglalkoztatottainak ágazati eloszlása 2006-b.
 Forrás: A tevékenység bemutatása, 2006. Nemzeti Foglalkoztatásügyi Szolgálat

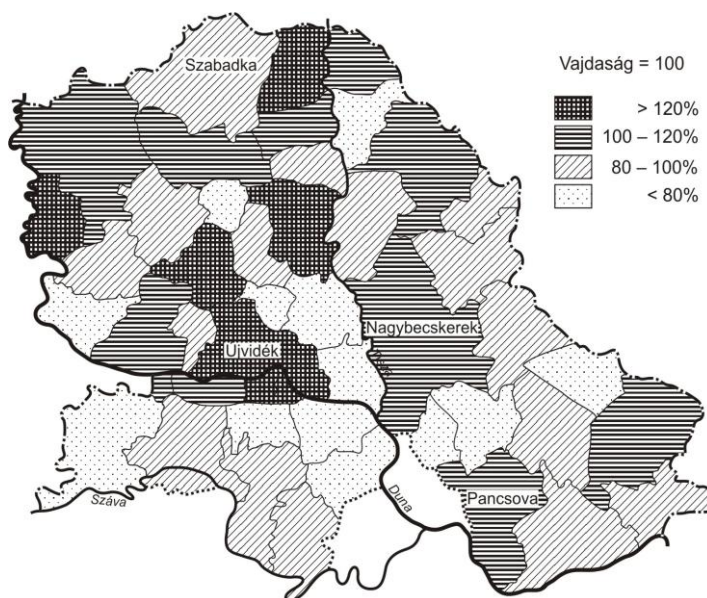
Észak-Bácska természeti adottságai jelentős mértékben meghatározzák a gazdasági ágazatok jelentőségét és ezen keresztül a foglalkoztatottak eloszlását is. Ebben a körzetben, a legjelentősebb a mezőgazdasági termelésen alapuló feldolgozóipar.



3. ábra A mezőgazdaságban dolgozók részaránya az összlakosságban (magyarlakta községek, 2001-2009)

(Forrás: Regionális Tudományi Társaság, Szabadka, CESS projekt archívuma, 2009)

A grafikon alapján látható, hogy a mezőgazdaságban dolgozók részaránya legmagasabb Topolyán, de jóval a tartományi átlag felett van Óbecsén és (2004-től) Kishegyesen is. Csóka községben viszont 2004-ig volt jelentős a mezőgazdasággal foglalkozók száma, de azután alig érte el a vajdasági átlagot. Lásd a vajdasági községek fejlettségi szintjét az alábbi térképen:



4. ábra A vajdasági községek fejlettségi indexei

Forrás: Vajdaság Gazdaságfejlesztési Programja alapján szerk.: NAGY Imre: Szerbia új területfejlesztési törvénye, előadás a Magyar Regionális Tudományi Társaság VII.

vándorgyűlésén: Határ menti és határokon átnyúló együttműködés, Szabadka, 2009. november 12–13.

A 2015. évi adatok alapján, az Észak-bácskai körzet területén csökkent a munkanélküliek száma. A félévi statisztikák szerint 14 449-en szerepelnek a nyilvántartásban, közülük 9 462 a szabadkai, 2 992 a topolyai és 1 995-en a kishegyesi község területén. Egy évvel korábban még 17 046 munkanélkülit tartottak nyilván a körzet területén, 11 201 Szabadkán, 3 557 Topolyán és 2 277 Kishegyesen. A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat szabadkai részlegének tanácsosa elmondta, hogy a munkanélküliek számának csökkenése elsősorban annak a következménye, hogy fél év alatt 2 322 fő állt munkába: 1 773-an a szabadkai, 446-an a topolyai és 173-an a kishegyesi község területén. A munkát keresők 23 százaléka 30 évnél fiatalabb, 32 százalékuk az 50 év feletti korosztályba tartozik, 48 százalék a nők aránya. A munkát keresők 46 százalékának csupán általános iskolai végzettsége van, illetve valamilyen tanfolyamot végzett. Az állástalanok 45 százalékának van középiskolai végzettsége, 9 százalék pedig egyetemi vagy főiskolai diplomával szeretne elhelyezkedni.⁶

A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatai szerint a legtöbben a feldolgozóiparban, a kereskedelemben, az élelmiszer- és a szolgáltatóiparban helyezkedtek el. A 117 ezer foglalkoztatott 17 százalékkal több, mint a munkába állók száma a tavalyi év azonos időszakában. A közmunkaprogram keretében jelenleg mintegy 6 ezer embert foglalkoztatnak, saját vállalkozás indítását pedig mintegy 3 000 esetben támogatják a „start up” programok keretében. A szolgálat támogatja a pályakezdők gyakornokként történő alkalmazását is. Ennek keretében idén országsszerte 2 500 fiatalot alkalmaztak meghatározott időre.

A magyarulta községek (településcsoportok) foglalkoztatottsági adatai 2012-ből azt tanúsítják, hogy a helyzet viszonylag jó Szabadka és Zenta vonzáskörzetében, de nem kielégítő Csóka, Kishegyes, Törökkanizsa, Szenttamás és Ada községekben.

⁶ <http://www.vajma.info/cikk/vajdasag/18881/Jelentosen-csokkent-a-munkanelkuliek-szama-az-eszak-bacsikai-korzetben.html> A foglalkoztatás bővülése elsősorban a Szabadkán megnyílt új cégeknek köszönhető, de vannak olyanok, melyek további személyek foglalkoztatását tervezik, a közeljövőben Topolyán is szeretnék állásinterjút készíteni az érdeklődőkkel. SZÉCSI ERDMANN Elvira arra bátorította a munkát keresőket, hogy egyeztessenek a tanácsadójukkal, valamint felhívta arra is a figyelmet, hogy az állásinterjún nem kötelező a szerb nyelv ismerete sem, magyarul is lesz majd lehetőség az állásinterjúra.

Község neve	Összes lakos	Összes foglalkoztatott	2012/2008
Vajdaság	1 931 809	452 167	-76 032
Szabadka	141 554	38 211	-7 663
Nagybecskerek	123 362	28 654	-2 525
Óbecse	37 351	7 879	-1 144
Topolya	33 321	7 069	-867
Temerin	28 287	5 689	-1 342
Zenta	23 316	5 396	-569
Magyarkanizsa	25 343	4 817	-367
Ada	16 991	3 956	-480
Szenttamás	16 317	2 460	-6
Törökkanizsa	11 269	2 012	-278
Kishegyes	12 031	1 711	-263
Csóka	11 398	1 399	-76

5. ábra A lakosság megoszlása Vajdaság községeiben foglalkoztatottságuk alapján – 2012
Forrás: Nemzeti Foglalkoztatás-ügyi Szolgálat adatai alapján saját szerkesztés (2012)

A regionális foglalkoztatáspolitikai tervezése során a munkanélküliek hatalmas tömegei miatt az ex post intézkedések szükségesek, ugyanakkor a jövőbeli munkavállalókkal szemben a foglalkoztatáspolitikai ex ante intézkedései kellenek (karrierirodák, tanácsadás, felnőttképzés). A Nemzeti Foglalkoztatás-ügyi Hivatal munkájában aktív és passzív foglalkoztatáspolitikai intézkedések is jelen vannak, de hiányzik a hivatal munkájában a monitoring bevezetése és a partnerség kiépítésére a foglalkoztatásban érdekelt intézmények között (iskolák, munkáltatók, munkavállalók). Az egyes régiók lakosságának határon túli mozgása közös foglalkoztatási problémák, országhatáron átívelő munkaerőpiaci és képzési rendszer kialakítását teszik szükségessé.

Az etnikai alapú munkaerő-piaci egyenlőtlenségek is fellelhetők Szerbiában. A magyarság pozícióvesztése kimutatható. Az országos, illetve a vajdasági átlagnál is alacsonyabb a magyarok körében az elitfoglalkozások részaránya (pl.: közalkalmazottak, bírók, rendőrök). A magyarok 1/3-a mezőgazdasági munkás, míg további 1/3-a feldolgozóiparban, építőiparban

dolgozik (GÁBRITY MOLNÁR 2008/a). A leghátrányosabb helyzetű etnikai csoportot a romák képviselik. A teljes roma populáció 60%-a munkanélküli (RZZS 2009).

1.2. Konklúziók a térségfejlesztés esélye terén

1. Szerbia és Vajdaság számára fontos a fenntartható gazdasági modell tervezése, amelyben átláthatóvá válik, hogy mely erőforrásokra lehet felépíteni a gazdaság életképességét (*prioritások*), melyek azok a környező térségbeli érdekek, amelyek vonzáskörzeteket határoznak meg (*nyitott hálózatépítés*). Az egyes községi gazdaságfejlesztési stratégiákat egybe kell hangolni a tartományi, szerbiai, sőt európai tendenciákkal.

2. Vajdaság gazdasági fejlesztésének kulcsterületei, a régiósajátosságok kihasználásával (többnyelvűség, multietnikus kultúra, európai tradícióra és igényekre építkező kistérségi, tartalmilag innovált idegenforgalmi, turisztikai és kereskedelmi, szolgáltató szféra):

- a tradicionális tevékenységként kezelt, de alapjaiban újrafogalmazott mezőgazdasági termelés és termékfeldolgozás, vagyis élelmiszeripari komplexumok együttműködése (a magán és állami vegyes tulajdonú vállalkozások karöltve);
- a feldolgozó-, elektromos, gépgyártó, vegy- és könnyűipar a jövőben a piacorientált, rugalmas kis- és középvállalati struktúrára támaszkodjon;
- beruházási források kellenek a térség élelmiszertermelésébe, a modern technológiába, az organikus bio-termesztésbe és az új öntözőrendszer kiépítésébe;
- a térség gazdaságfejlesztési esélye a megfelelő közlekedési és szolgáltatói infrastruktúra (tranzit áru-, utas- és pénzforgalom és logisztikai tevékenység).

3. A munkanélküliséget csökkentő lehetőségek elsősorban az egyéni vagy a családi, illetve a kisvállalkozások. Az önfoglalkoztatás még akkor is pozitív tendenciát jelent, ha most nagyok az oszcillációk e cégek életképessége terén. Ha nem sikerül előrelépni a munkahelyek teremtése terén, a szakképzettek elvándorlása nem lassítható.

4. Szabadka, Óbecse, Zenta és Magyarkanizsa vajdasági viszonylatban is fejlettnak mondható. Ada, Topolya feltörőben vannak, míg Csóka és Kishegyes a tartomány legszegényebb községei közé tartoznak. 2001-ben az új privatizációs törvény előrelépést jelentett, ugyanis az addig alkalmazott privatizációs technika, amely a vállalaton belüli eladást részesítette előnyben, nem ösztönözte a vállalatok radikális átalakítását, de az elindított piacgazdasági reformokat

követően sok vállalat nem tudott megfelelni a piaci verseny követelményeinek és csődbe ment, a termelőkapacitások összezsugorodtak. A fém-, gép-, vagy a faipar terén kevésbé mondható sikeresnek a privatizáció és a piaci alkalmazkodás. Azok a vállalatok maradtak meg, amelyek a helyi természeti adottságok kihasználására építettek, vagyis az élelem-feldolgozás (fűszerpaprika, szója, italgyár, húsfeldolgozó vagy a cukorgyár, az élesztőgyár, a dohánygyár, a malom és a tésztagyár).

5. A mezőgazdasági tevékenység magas részarányt képvisel az észak-vajdasági községek gazdaságában. 2004-ben Adán, Topolyán, Kishegyesen és Csókán a mezőgazdaság majdnem elérte a helyi gazdaság 50%-át, míg Szabadkán és Zentán csak 16–22%-ot tett ki, Óbecsén és Magyarkanizsán a kettő között, kb. 30%-ot. Szabadkán, Zentán, Óbecsén és Magyarkanizsán az alacsonyabb arányú mezőgazdasági részesedés a viszonylag fejlettebb feldolgozóiparra utal (CESS 2009).

6. Észak-Vajdaságban a megfelelő infrastruktúra előfeltétele a tőkebefektetéseknek. A 10. korridor – autópálya közelsége ellenére a közsgközpontokat összekötő utak minősége rossz. Sőt a vonatközlekedés rendkívül lassú és szállítmányozásra alkalmatlan (a Budapest–Belgrád vasútvonal felújítását kínai beruházásból közösen tervezi a Szerb és a Magyar Kormány), ugyanakkor a folyami közlekedés kihasználatlan.

2. Foglalkoztatottság a határrégióban

„A határrégió lehetőséget teremthet a közös régióban a határ korlátjának az átlépésére, és ennek megfelelő munkaerőpiac kialakítására, előnyeinek kihasználására. A szerb-magyar határrégióban sokféle kapcsolat lehetősége és csírája van jelen, de komoly akadályok nehezítik a jól működő kapcsolatokat. Mindenekelőtt a délszláv háború, majd az azt követő politikai viszonyok, a vajdasági magyarok helyzete és sokak áttelepülése határozta meg a rendszerváltást követő időszakban a szerb-magyar határon keresztül működő kapcsolatokat. A szerb-magyar határ a schengeni övezet határa, elválasztó vonala nehezíti a korábban kedvező határon átnyúló kapcsolatokat és a határátlépést. Mindezek eredményeképpen nem nagyon intenzív a határon átnyúló munkavállalás, kérdés, hogy van-e nyoma és idővel erősödik-e, vagy változik-e a határrégióban valamilyen migrációs kapcsolatrendszer, migrációs pool.” (TÁMOP-1.3.1-07/1. 2008-0002: 43)

Az eddigiekben kialakult helyzet tapasztalatai:

- A határon átnyúló kapcsolatok intézményesült formái erősítik a határrégiók interaktív funkcióit, az infrastrukturális hálózati rendszerek összekapcsolását és közös fejlesztését.
- A régiókapcsolatokat nagyban befolyásolja és lelassítja a központi irányítás (Belgrád, Budapest vagy a tartományi székváros, Újvidék érdekeltsége)
- A határrégiók és az interregionális együttműködések az észak-vajdasági lakosok számára kiemelt prioritások, mert a határon átívelő kooperációk elősegítik az uniós források megszerzését, hatékonyabb felhasználását és a határ menti kettős perifériajelleg felszámolását.
- A gazdasági-társadalmi felzárkóztatás feltétele a gazdasági együttműködés; az új országos és regionális gazdasági kapcsolatrendszerek kialakulása a határ menti régió településeinek *túlélését* és *fejlődését* eredményezhetik.
- Az EU regionális politikája kiemelt figyelmet fordít a határ menti térségek összehangolt fejlesztésére, eddig a Duna–Körös–Maros–Tisza Eurorégió hatékonysága nem kielégítő. A kapcsolatteremtésben a *határátkelőhely nélküli térségek* halmozottan hátrányos helyzetben vannak. A határ menti fekvés csak abban az esetben *előnyös*, ha egy fejlettebb gazdaságú tér érintkezik relatíve fejlettebbel.



6. ábra Duna–Körös–Maros–Tisza Eurorégió térképen

Forrás: Regionális Tudományi Társaság, Szabadka, CESS projekt archívuma, 2009

A határrégió két oldalán gazdaságilag hasonló mezőgazdasági területek húzódnak, demográfiai összetétel szempontjából idősebb népesség jellemzi a magyar oldalt, és a határrégió szerb oldalán, a Vajdaságban a háborút követő időszak megtépázott gazdasága lassan

regenerálódik. A két térség közös jövője függ a határon átívelő munkapiaci tendenciáktól is. A szerb állampolgárok munkavállalási szándéka a dél-alföldi megyékben jellegzetes munkakörökre irányul. „Bács-Kiskun megyében a rendelkezésre álló adatok szerint 2004-ben tipikusan a mezőgazdaságban (spárgaszedés 18 fő), az építőiparban (20 fő), és a vendéglátás területén (25 fő) kaptak munkavállalási engedélyt szerb munkavállalók. 2005-ben is a vendéglátás volt a tipikus célmunkahely (28 fő), amellelt 12 pék kapott munkalehetőséget, és 5 sportoló is. 2006-ban az építőipar volt a tipikus cél (53 fő), ezt továbbra is a vendéglátás követte (32 fő). A többiek elsősorban a szolgáltatások területén dolgoztak. 2007-ben túlnyomó részben szintén az építőiparban vállaltak munkát. A munkahelyek földrajzi elhelyezkedése is ismert, eszerint a Bács-Kiskunban dolgozó szerbek fele a határtól 50 km távolságon belül vállalt munkát, főleg városokban (Tompá, Kiskunhalas, Kiskőrös, Soltvadkert, Baja) (TÁMOP-1.3.1-07/1. 2008-0002: 45).

Érthető, hogy „Csongrád megyében adták ki arányaiban a legtöbb munkavállalási engedélyt szerb állampolgárok részére; 2004-2007-ben tipikusan segédmunkásokra váltottak munkavállalási engedélyeket (40%), túlnyomó részben a mezőgazdaságban és az építőiparban foglalkoztatták őket. Sok szerb állampolgár dolgozott főleg segédmunkás és tehergépkocsi-vezetőként az autópálya építési munkákon. Emellett évente 10-20 szerb állampolgárságú ápoló és asszisztens vállalt munkát Szegeden. A fémipar és az ékszergyártás területére is érkeztek vendégmunkások. Emellett a sportolóknak kiadott engedélyek száma évi tíz fő körüli. A munkavállalók zöme (80 százaléka) férfi és 20 százaléka nő volt a vizsgált időszakban Bács-Kiskun és Csongrád megye eltérő munkaerő-piaci helyzete, és a munkavállalási engedélyek kiadásának helyi gyakorlata alapján részben figyelemreméltó a különbség a két megye között. Bács-Kiskun megyében az engedélyeket a határ közeli városokba adták ki, 452 engedélyből a legtöbb szerb munkavállalási engedélyt Tompa (52), Kecskemét (51) és Kiskunhalas (50) területére adták ki. A többi Bács-Kiskun megyei városban is arányosan megoszlott a számuk, egyedüli kivétel a magas munkanélküliségű határon fekvő Bácsalmás volt, ahol alig dolgoztak szerbek. Ezzel szemben Csongrád megyében a vizsgált időszakban a munkavállalás Szegeden koncentrálódott, a kiadott 1010 engedély döntő többsége, több mint 90 százaléka Szeged területére szolt.” (TÁMOP-1.3.1-07/1. 2008-0002: 45) Az engedéllyel foglalkoztatottak kvalifikáltsága folyamatosan nőtt és az mutatta, hogy Bács-Kiskun megyében több mint 90%-ban szakképzettséget igénylő munkakörökben alkalmaztak szerb állampolgárokat, Csongrád megyében az arány csak 60% volt. A vendégmunkások életkora főleg 25 és 35 év közötti férfi

volt. A munkavállalók nemzetiségéről nincsenek adataink, de a tapasztalatok alapján azt feltételezzük, hogy többségük magyar nemzetiségű.

Hasonlóképpen mint az elmúlt évtizedben, megállapítható, hogy: „A magyar munkaerőpiac tendenciáit vizsgálva azt várhatjuk, hogy a legális foglalkoztatás elsősorban a hiányszakmákat betöltő szakképzett munkaerőt, valamint a mezőgazdasági szezonmunkát célozza, erre fognak várhatóan kiadni munkavállalási engedélyt. Emellett magas a vállalkozásalapítás, és a vállalkozás alapján szerzett tartózkodási engedély a határon. A nem regisztrált munkavállalás is jelentékeny a régióban és változatlanul fontos a szerepe.” (TÁMOP-1.3.1-07/1. 2008-0002: 46)

3. A szakmakibocsátás jellemzői Vajdaságban

A munkaerőpiac alaptörvénye, hogy a munkáltatók munkaerővel szemben állított egybehangzó követelménye az illetékesség – kompetencia (TAKÁCS 2008). Az oktatási rendszer feladata az, hogy felszámolja, és semmiképpen ne gyarapítsa a munkanélküli szakemberek számát. A piaci igényeknek kellene irányítaniuk az oktatási rendszert a megfelelő emberi szakmai kapacitások termelésében. Ha figyelembe vesszük, milyen potenciális munkaerő hagyja el a szakközépiskolákat és a felsőoktatást, megállapíthatjuk, hogy gyakran a munkaadóink munkaerővel szemben állított követelményei irreálisak. Az oktatási rendszer hiányos, a szakközépiskoláink a tanulókat sem a munkába állásra, sem a továbbtanulásra nem készítik föl. A hiány okai a nem megfelelő tanári gárdában, az elavult oktatási programokban keresendők (GÁBRITY MOLNÁR 2008). A középfokú oktatás elsődleges problémái a szakmai standardizálás (tudás+képesség) hiánya, sok elméleti, kevés gyakorlati oktatás, modern szakok hiánya, merev tantervek, programok.

Empirikus kutatáseredmények⁷ igazolják a régió oktatási intézményeinek viszonylagos felkészületlenségét a munkaerő-piaci elvárásokhoz képest. A vajdasági intézményekben a konvencionális középiskolai oktatás helyett hiányzik az aktív iskolamenedzselés, gyakorlatorientált képzés. Inkább jellemző a kapacitásfeltöltő magatartás, miközben a régió

⁷ A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában: empirikus kutatáseredmények, 2008: készült DR. GÁBRITY MOLNÁR Irén koordinálásával. A kutatást a szabadkai Regionális Tudományi Társaság kutatócsoportja végezte: GÁBRITY MOLNÁR Irén, KOVÁCS Krisztina, MOLNÁR Verona, RICZ András, RICZ DENCS Tünde, SOMOGYI Sándor, SZÜGYI Éva, TAKÁCS Zoltán, VERÉB MISKOLCI Zsófia. Lásd: *Képzettek a jövő, A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában*, GÁBRITY MOLNÁR Irén (szerk.), Regionális Tudományi Társaság, Szabadka 2008.

iskoláinak többsége nem rendelkezik a nyilvánosság felé bemutatott, egyszerű és követhető felnőttképzési tervvel, programjaik ad hoc működnek. Főleg iskolarendszerű oktatásról, szakképzésről (átképzés, továbbképzés, kiegészítő képzés), szakosodásról beszélhetünk. Kapcsolatokat szinte alig ápolnak a gazdaság képviselőivel. Esetenként a Nemzeti Foglalkoztatás-ügyi Hivatallal szerveznek néhány hónapos átképzést munkanélküliek részére. Az iskoláknál hiányzik a piaci viselkedésforma, mert ragaszkodnak a (minisztérium által delegált) hagyományokhoz, berögződött iskolarendszerű képzéseikhez, és nehezen nyitnak a kommerciális képzések felé. Megjegyzem, hogy a középiskolák esetében nem megfelelő a tantestület szakmai kompetenciája, szerkezete sem.

Regionális összehasonlításokban Vajdaság népessége fejlettebb képzettségi szerkezettel rendelkezik, mint Közép-Szerbia, illetve összességében Szerbia (de lemarad Belgrád mögött). Az írástudatlanok részaránya a 15 évnél idősebb lakosságban alacsonyabb (2,52%), mint Szerbiában (3,64%), vagy Közép-Szerbiában (4,05). Befejezett általános iskolai végzettség 1%-kal nagyobb, mint a két említett régió esetében. A középiskolai végzettség mintegy 3%-kal jobb az országos átlagtól és a közép-szerbiai képzettségi szinttől. Viszont a felsőfokú (főiskolai, egyetemi) végzettségük körében a Vajdaság esetében 2%-os lemaradást tapasztalunk. Ez az egyetemi végzettség esetében még kifejezettebb (GÁBRITY MOLNÁR 2008).

Azokban a községekben, ahol minőségi oktatási intézmények működnek (középiskolák, főiskola vagy kar), ott meghaladja a lakosság iskolai végzettsége a vajdasági/szerbiai átlagot is, viszont azokban a kistérségekben, ahol nincs felsőoktatási intézmény, a fiatalok karrierépítése akadózik, vagy magas elvándorlási hajlamot mutat (pl. Magyarkanizsa, Óbecse, Kishegyes, Ada). A magyar lakosú kis mezővárosok a továbbképzés terén nem mutatnak elégséges részarányokat. Ugyanakkor Szabadka, mint Észak-Vajdaság regionális központja, a középiskolai és főiskolai végzettségű lakosság részarányával meghaladja a vajdasági képzettségi adatokat; mégsem tud olyan képzettségi struktúrát elérni, mint pl. a Dél-bácskai régió, ahol az egyetemi végzettséggel rendelkező lakosság aránya 8% körül mozog (az Újvidéki Egyetem a tartományi székhely vonzásközpontjában). Vajdaságban, Dél-Bácska kivételével minden körzetben (NUTS3) az országos átlag alatt marad a felsőfokú végzettséggel rendelkező lakosság részaránya.

Régió	Iskolai végzettség nélkül	Általános iskola 3. osztályáig	4-7. osztály	Befejezett általános iskola	Középiskola	Főiskola	Egyetem
Vajdaság	4,4	2,0	14,4	24,9	43,9	4,3	5,2
Észak-Bácska	2,6	2,0	16,2	27,0	43,1	4,4	4,7
Észak-Bánát	3,5	3,5	2,8	18,8	39,4	3,8	3,6
Községek							
Szabadka	2,2	1,6	15,3	26,5	44,3	4,8	5,1
Topolya	3,8	3,0	19,0	28,0	39,1	3,5	3,6
Kishegyes	3,5	3,1	17,2	29,3	41,0	3,0	2,6
Ada	2,2	2,6	20,6	28,8	38,5	3,8	3,1
Magyarkanizsa	2,1	3,2	23,8	30,9	34,8	3,0	2,1
Zenta	2,3	2,0	18,8	26,2	41,3	4,8	4,5
Csóka	2,7	4,5	24,3	27,9	35,1	2,9	2,2
Óbecse	3,6	3,0	17,4	30,3	37,6	3,4	3,8
Törökbecse	4,6	3,5	19,5	28,9	37,2	3,0	2,5
Nagybecskerek	1,6	2,6	5,0	24,1	48,7	3,9	3,8
Temerin	4,7	2,0	10,8	23,8	50,8	3,6	3,0
Szenttamás	4,5	3,8	18,3	30,9	36,6	2,6	2,1
Zombor	1,8	1,6	5,6	23,9	48,9	5,4	6,6

7. ábra Egyes vajdasági régió/község 15 év feletti lakosságának iskolai végzettsége – %
 Forrás: Népszámlálás, Stanovništvo Knjiga 4. 2002.

A községi adatok (2002) szerint a legtöbb egyetemet és főiskolát végzett lakosa Zombornak, Szabadkának és Zentának van. Iskolavégzettség szempontjából a vizsgált községek közül viszonylag nem kielégítő a helyzet Szenttamáson, Csókán, Magyarkanizsán és Törökbecsén.

A magyarok esetében Vajdaságban a főiskolai végzettség 3,3%, az egyetemi végzettség 3% (2006). A vajdasági magyar kisebbség iskoláztatási szintjének a lemaradása így jelentős. A főiskolát befejezett magyarok száma átlag 1,5%-kal marad el a többségi nemzet mögött. Azok az érettségizett magyar fiatalok, akik bejutnak a felsőoktatásra, inkább a főiskolát választják, mint a

sokéves egyetemet. Egyéb adatokból látni fogjuk, hogy főleg a szabadkai közgazdászképzők (állami és magánkarok) és a Műszaki Szakfőiskola a népszerűek a számukra.

2.1. Az oktatás hatékonysága Vajdaságban

A lakosság iskolavégzettségi szintje nem kielégítő a gazdasági elvárásokhoz képest. A lakosság kevesebb, mint a fele rendelkezik középszintű szakképesítéssel. A szerbiai felsőoktatás⁸ reform-orientált és tömeges. Vajdaságban Újvidék egyetemváros mellett Szabadka a második számú felsőoktatási központ. A hallgatói létszám Vajdaságban 2001–2009 között átlagosan 44%-ot nöött; ezen belül Újvidéken 1997–2009 között 68%-os, Szabadkán viszont mindössze 13%-os a növekedés (az országos adatokhoz képest ez 12%-kal alacsonyabb hallgatói növekedés). Az ezer lakóra jutó hallgató-mutató Magyarországon 37,0 Szerbiában 32,2. Szegeden kimagasló 129,5, míg Szabadkán csak 30,7. A többi kistérségben jóval az országos átlag alatt marad az egységnyi lakóra jutó hallgatók száma (INNOAXIS 2011).

Szerbia felsőoktatási intézményei között szerepelnek állami, külföldi és hazai kihelyezett és magánkarok. Észak-Vajdaság felsőoktatása látszólag szerteágazó. A szakmaiság, a társadalom-gazdasági térszerkezet, a munkaerő-piaci elvárások ugyanakkor koncentráltabb megoldásokat igényelnének. A magyarlakta régióban a felsőoktatási intézmények megosztódnak. Egyébként a felsőoktatás nem mutat egységes képet a szerb határ mentén, ugyanis az állami tulajdonú tradícióval rendelkező, kihelyezett egyetemi karok és a főiskola képzés programjait 2004-től kezdve „felhígították” a belgrádi, újvidéki, Novi Pazar-i magánkarok. A hallgatók így „szétszóródnak”. A kevés szakválaszték miatt a magyar hallgatók elsősorban az újvidéki, szabadkai, szegedi és budapesti felsőoktatási intézményeket, továbbá a szabadkai magánintézményeket részesítik előnyben. A hivatalos statisztika szerint, valamint a magánkarokon hallgatói jogviszonnyal rendelkező hallgatók számát megbecsülve a teljes észak-vajdasági hallgatói kontingens körülbelül hétezer fő.

A továbbképzésben a társadalomtudományok és a humántudományok terén nő az érdeklődés, míg a mezőgazdaságban, a műszaki tudományokban csökken, habár Vajdaságban az érdeklődéskörben maradtak a természettudományok és a műszaki mesterképzés. Csökkenő

⁸ Szerbiában az egyetemisták száma 235 940 fő (2010). 93% állami felsőoktatási intézményben (222 000), 7% magánkarokon tanul (16 710) (Ivošević–Miklavič, 2009). A tanárok száma 12 884 (ebből 8 150 oktató és 4 734 tudományos munkatárs). Szerbiában a tanár-hallgató arány 1:29, amely rossz mutató. Megjegyzem, hogy Magyarországon a 2009/2010-es tanévben a hallgatók létszáma 370 331, a felsőoktatási oktatók száma 21 934.

tendenciával specializálnak az egészségügyesek, de még mindig ők vannak legtöbben a posztgraduális képzésben; őket növekvő tendenciával követi a társadalomtudományi, közgazdász-menedzseri és a jogi szakma. Szerbiában/Vajdaságban a felnőttképzési reform terén még zömében *felkészületlenek az állami oktatási intézmények*, ugyanis nem eléggé hatékonyak a felnőttképzési programok a munkanélküliek átképzésének megszervezéséhez, az oktatási rendszer hiányos és nem gyakorlatias. A legnagyobb problémát a szakközépiskolák szakmakínálata képezi. Ezt erősíti az a tény is, hogy a 19-25 éves középiskolát végzettek képezik a munkanélküliek 12,1%-át.

Az európai tendenciáknak megfelelően Vajdaságban is tapasztalható az iskolarendszer reformjának köszönhető expanzió, de ez még nem csökkentette jelentősen a kisebbségek esélyegyenlőtlenségét. A magyar tannyelvű közoktatási iskolahálózat nem autonóm, hanem része a szerb iskolarendszernek. Legtöbb magyar tanuló Szabadka és Zenta községekben tanul. A tömbben magyar középiskola-központnak számít még Topolya, Magyarkanizsa, Óbecse és Ada. A legtöbb magyar középiskolás a gimnáziumok után érdeklődik, majd a szakiskolák profiljaiban a mezőgazdaság, élelmiszer-feldolgozás szak, aztán az elektrotechnikusok következnek, majd az egészségügyi technikus. Népszerű még a gépész és a közgazdász. Legtöbb első éves egyetemista/főiskolás azokra a karokra iratkozik, ahol legalább részben magyar oktatás is folyik. Évenként, mintegy félezer elsős magyar egyetemista közül legtöbben a szabadkai közgazdaságit választják, majd a Természettudományi-matematikai Kar valamely szakirányán szóródnak szét. Az újvidéki műszaki fakultás tradicionálisan közepesen vonzza a magyarokat, míg a többi karon már csak kiscsoportokban vannak.

Az egyetemen diplomázott magyarok száma aggasztóan kevés a többségi nemzet egyetemi diplomásainak számához viszonyítva. A *lemaradás* kb. 3%. A magyar egyetemisták részaránya Vajdaságban alig több mint 6%. A vajdasági magyarok viszonylagos lemaradása az iskolai végzettség alapján (főleg az egyetemi végzettség terén) nem a gyengébb képességeik miatt van, de esélyegyenlőségük csökken az államnyelv ismeretének hiánya és az anyanyelvű iskolai tagozatok, vagy a minőségi tanárok, tankönyvek nélkülözése miatt. A vajdasági magyar oktatás javításához fontos: a megfelelő közoktatási hálózat, a jól képzett oktatók, fejlett infrastruktúra, anyanyelvi és szakkönyvellátottság, szakkollégiumi rendszer, iskolabuszok; a magyar nyelvű tanítói-tanári kézikönyvek és tankönyvek.

Vajdaságnak a további marginalizálódás fékezéséhez mobil, a munkaerő-piaci változásokra gyorsan és hatékonyan reagálni tudó munkaerő kell. A szakképzés piaci igényekhez való igazítása (mezőgazdasági, élelmiszeripari, feldolgozóipari, vendéglátási gyakorlat-orientált képzés fejlesztése), üzemek, vállalkozások, kamarák és szakiskolák közötti szoros együttműködést feltételez. Kutatásaink (GÁBRITY MOLNÁR 2006) szerint a magyar fiatalok *több mint a fele tanulna tovább* valamilyen felsőoktatási formában. Elsősorban közgazdasági, műszaki és informatikai szakon tanulnának. Tervezik a pedagógia, illetve a bölcsészeti szakokat is, de a természettudományi, mezőgazdasági és jogi képzést már jóval kevesebben (az utóbbiak képzése nem folyik magyar nyelven). A fiatalok szeretnék piacorientált szakon anyanyelvű oktatásban részesülni. Ebben csak a pedagógusszakok, üzleti főiskola, kertészeti és mérnökképzés áll a rendelkezésükre (GÁBRITY MOLNÁR 2006).

Szerbiában önálló, magyar felsőoktatási rendszer nincs. Magyar felsőoktatás csak a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon működik Szabadkán. Még néhány intézményben van részleges magyar oktatás: Építőmérnöki Kar, Közgazdasági Kar (mindkettő Szabadkán) és a Bölcsészstudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén, kétévenként a Művészeti Akadémián (Újvidéken), illetve a szabadkai Műszaki Szakfőiskolán és az Óvóképző Főiskolán. Az anyaországi kihelyezett tagozatok konzultációs központokban folytatott távoktatási formaként működnek (Kertészeti Főiskola Zentán). Az ott szerzett diplomák honosítása elkezdődött.

2.2. Felsőoktatási szakkibocsátás

A szerb felsőoktatás jelen intézményi fölállásában regionális egyenlőtlenségeket hoz felszínre a lakosság képzettségi struktúrájában. Vajdaság felsőoktatási kapacitásai a nemzeti (legfőképp a nemzetközi) mutatókhoz mérten is elégtelennek bizonyulnak. Szerbiában összesen 7 állami egyetem van.⁹ A hallgatók teljes létszáma 238 710 fő (2006/07-es iskolaévben). A tanárok száma 12 884 (ebből 8 150 oktató és 4 734 tudományos munkatárs), amivel Szerbiában a tanár-hallgató arány 1:29 (a délkelet-európai országokban egyike a legrosszabb mutatóknak).

Vajdaságban a teljes felsőoktatói létszám 2012-ben 4 887 (3 596 oktató/kutatóval, 1 291 adminisztrátorral).¹⁰ A kutatóintézetek száma 2005-ben Szerbiában 163 volt. Közép-Szerbiában 141, míg a Vajdaságban mindössze 22 kutatóintézet működött. Ezek közül kettő önálló tudományos kutatóintézet, 5 vállalati illetve intézményi kutatásfejlesztési egység és 15 felsőoktatási tudományos kutatóintézet (GÁBRITY MOLNÁR 2008).

A 2012/13-as tanévben a tartományban összesen 62 647 egyetemista tanult (7 739, vagyis 12% magán felsőoktatási intézményekben). Az elsőéves hallgatók száma 12 476 volt, a négyéves középiskolát befejezőké pedig 14 373 (ebből magyar nyelven 1 261 tanuló fejezte be a középiskolát). Alapképzésen 41 477, mesterképzésen 4 843 (10%) és doktori képzésen 1 398 (3%) tanult. A hallgatók eltérő finanszírozási rendszerekben tanultak, állami költségvetésen és költségtérítéssel: főiskolákon 45:55, egyetemi alapképzésen 54:46, mesterképzésen 64:36 és doktori képzésen 25:75 arányban. Főiskolai diplomát 2 014, egyetemi diplomát 5 358 és mesterfokozatot 2 281 személy szerzett (TAKÁCS 2013: 104).

A felsőoktatás jellemzése (TAKÁCS 2013):

- A kifejezett felsőoktatási expanzió: a 90-es évektől kezdve, a hallgatói létszám 120%-kal növekedett meg ('90-es évektől 2008-ig), miután az állami karokon mérsékelt hallgatói csökkenés tapasztalható.
- Minőségbeli változások, koncepcióváltás érezhető a bolognai folyamatokat követően (új szakok, flexibilisebb, gazdagabb, nyitottabb programokkal, diplomaszerzés átlagos

⁹ Szerbiában (2007.) 7 állami egyetem van 86 karral; 2 állami kar nincs az univerzitás kereteiben. 7 magánegyetem lett akkreditálva 44 fakultással, míg 5 magánkar nem kapcsolódik egyetemhez. Az akkreditált főiskolák (42 állami és 7 magán) közül 49 megkapta az akkreditációs bizonylatot, egy pedig kari szintre emelkedett. Forrás: <http://site.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/sistem-obrazovanja-u-celini>

¹⁰ A 2012/2013. iskolaévben az Újvidéki Egyetemen összesen 47.810 egyetemista járt (évről évre mérsékelt csökkenési tendenciával), ebből a mester akadémiai stúdiumokon 4.843, a specializációs szakstúdiumon 36, a specializációs akadémiai stúdiumokon 56 és a PhD kurzusokon pedig 1.398 hallgató volt. Forrás: <http://www.uns.ac.rs/sr/>

idejének lerövidülése), miközben a multidiszciplináris, kompetens és piacigényes szakok bevezetése/akkreditálása nehézkes.

- A tartomány felsőoktatásában az etnikai közösségek felsőoktatása anyanyelvükön nem megoldott; a választható szakok között eltérő az egyes tudományterületek megoszlása (a magyarok esetében például a társadalom-, és humántudományok részaránya kimagaslik, részben megoldott a műszaki képzés, míg a többi tudományterület esetében alulreprezentáltság a jellemző).
- Vajdaság felsőoktatására jellemző az intézmények tartományközpontban történő koncentráltsága, ami a többi körzet marginalizálódásához vezet. Az Újvidéki Egyetem 70,3%-ban, míg Szabadka 17,7%-ban vesz részt a felsőoktatási hálózat kapacitás-megosztásában.

A térség felsőoktatása igen „vegyes”. Az intézmények között szerepelnek állami, állami kihelyezett, egyházi és magánkarok. A magyarországi határrész jóval homogénebb, sok képzési igényt lefedő kínálattal. Látszólag az Észak-vajdasági régió felsőoktatása is szerteágazó, azonban a munkaerő-piaci elvárások koncentráltabb, igényesebb diplomakínálat mellett érvelnek. Az magyarul lakta Észak-vajdasági régióban a felsőoktatási intézmények megoszlának. A tradícióval rendelkező egyetemi karok, főiskola képzési programjait "felhígították" az újonnan (2004-től) megjelenő magánegyetemek, magánkarok, belgrádi, Novi Pazar-i székhellyel. A magyar hallgatók így "szétszóródnak". A hiányos választék miatt (sorrendben) a következő városokban koncentrálódnak: Újvidék, Szabadka, Szabadka-magán intézmények, Szeged, Budapest (GÁBRITY MOLNÁR 2008/b és TAKÁCS 2010).

A régióban az oktatási szakválasztást figyelve jellemző a pedagógia, művészet, bölcsész-, és humántudományok szerbiai átlag feletti képviselése. Ugyanúgy a természet-, matematika-, és informatikatudományok, az egészség-, és szociális szakok kimagasló részaránya. Az országos átlag alatt alakul a technika-, termelés-, építészeti tudományok, agrár- és állategészségügyi tudományok részaránya. A határ menti régiót vizsgálva, Észak-Vajdaság hiányosságai szembetűnőek: magas humán és társadalomtudományi, de alacsony technikatudományi részarány (GÁBRITY MOLNÁR 2011).

A szerbiai/vajdasági felsőoktatás aktuális helyzetét néhány jelentős tényező nehezíti:

- A magyar diákok egyre nagyobb számban iratkoznak főiskolákra, míg az egyetemen tanulók száma stagnál. Összességében a magyar hallgatók száma stagnál, vagy csökkenő tendenciát mutat. Az összes egyetemista részarányában a magyarok száma ma is alig haladja meg a 6%-ot, ami elenyésző a magyarság 13%-os arányához a Vajdaság lakosságában. A 2012/13-as évben a vajdasági magyarok a tartomány 9 főiskoláján és az Újvidéki Egyetem 14 karán tanultak, összesen 3 563-an (TAKÁCS 2013:104).
- A felsőoktatás rendezetlen helyzete miatt az etnikai közösségek hallgatói korlátozott lehetőségekkel szembesülnek (iskolaválasztási preferencia, tannyelv, földrajzi és racionalitási elveken alapuló iskolaválasztás, költséghatékony viselkedés). A tartomány felsőoktatásában az egyes tudományterületek megoszlása az etnikai közösségek között eltérő. Így például a társadalom- és humántudományok részaránya kimagaslik a magyar egyetemi hallgatók esetében (44,7%), míg a többi tudományterület alulreprezentált (GÁBRITY MOLNÁR 2006/b).
- A műszaki és technológiai tudományok iránt van érdeklődés. Itt felvetődik a megfelelő, minőségi oktatás problémája, illetve az ágazat társadalom-gazdasági térszerkezeti státusza, perspektívája, a régióigény hosszú távon.
- 2008/09-ben a közgazdász-menedzser képzés állt a legkeresettebb szakmák élén (61%-os túljelentkezés), majd a bölcsészeti karok (56%), művészet (36%), továbbá az orvostudományi kar (17%), és a természettudományi és matematika kar (10%) következett.
- Az iskolapreferenciák, valamint a szűkös kínálat miatt a Szabadkán lévő karokon (főiskolákon) túljelentkezés alakul ki, függetlenül attól, hogy a szakmának van-e piaci létjogosultsága. Így például a közgazdász és menedzserképzés párhuzamosan 4 felsőoktatási intézményben zajlik Szabadkán (akár sok esetben minőségtelen és kétes eredetű magánkarokon is, magas tandíjak mellett) (GÁBRITY MOLNÁR 2008/b).
- A műszaki képzés iránt kevesebben érdeklődnek az utóbbi időben. Erre megoldás lehet egy dinamikus szakváltás, vagyis multidiszciplináris, új szakpárok beindítása a régió gazdasági és piaci igényeivel összhangban.

- A magyarországi felsőoktatási intézményekben tanuló szerbiai/vajdasági magyar hallgatók száma jelentős. Visszatérésük, itthoni elhelyezkedésük nehézkes és problémás, ezért nagy az emigrációs veszteség (GÁBRITY MOLNÁR 2008/a).

2.3. Az anyaországban képzett migránshallgatók

A vajdasági magyarok tanulmányi célú migrációja a '90-es években kezdődött. Az elvándorlási motívumok között vannak: politikai instabilitás, háború okozta elszegényedés, gazdasági kilátástalanság, jövőkép hiánya, magyar tannyelvű felsőoktatási lehetőségek szűkössége, a szerb nyelvtudás hiánya. A magyarországi vagy más külföldi diploma megszerzésével kevesen térnek haza (becslés: 30%). A potenciális migrációs veszteség nagy, ugyanis (különösen az országhatárhoz közel lakók számára) a dinamikus tanulási célú mozgás később emigrációs csatornát jelent. Nehéz megállapítani, hogy pontosan hány itthon érettségizett fiatal kezdi meg közvetlenül az érettségi után tanulmányait Magyarországon, de ez a szám jóval meghaladhatja a százat. 2010-ben Magyarországon a felsőoktatási intézményekben 1 385 szerbiai állampolgárságú hallgató tanult. A nappali tagozatos hallgatók száma 1 009. Alapképzésen 905, mesterképzésen 84, osztatlan képzésen 97, szakirányú képzésen 29, doktori képzésen 40 hallgató tanul, míg 230 hallgató egyéb képzési formában vesz részt (felsőfokú szakképzés, főiskolai képzés). A szerbiai származású magyar hallgatók, a külföldi állampolgárságú hallgatók 7,6%-át teszik ki. Származási térségük főleg a Tisza-mente, vagyis Vajdaság többségében magyar lakta községei. Az Újvidéki Egyetemen (állami karokon és főiskolákon) összesen 3 152 magyar nemzetiségű hallgató tanult. Tehát a mintegy 4 500-4700 fős teljes magyar hallgatói kontingens 30-35%-a tanul Magyarországon (*Nemzeti Erőforrás Minisztérium*, 2011 alapján GÁBRITY MOLNÁR 2013).

A tanulmányi célokkal Magyarországhoz kötődő fiatalok három karakteres csoportot alkotnak: egyesek a tanulmányuk befejeztével hazatérnek szülőföldjükre, azután azok csoportja, akik a diplomázást követően Magyarországon telepednek le, és végül azok, akik friss diplomájukkal valamelyik európai országban igyekeznek munkához jutni. Az Európai Unió diploma megszerzésének az előnye is megjelent, ami rámutat a tranzit migráció táguló jelenségére (GÁBRITY MOLNÁR 2006). A Szegeden tanulók esetében fontos tényező volt a választott város közelsége, az ingázás lehetősége. Számukra az anyaországban való továbbtanulás nem jelenti a végleges elszakadást a szülőföldtől. A központi felvételi információs rendszer adatbázisa szerint (EDUCATIO 2012) a vajdasági magyar fiatalok leginkább Szegedre

(52%), Budapestre (22%), Pécsre (5%), Gödöllőre (1%) és Kecskemétre (1%) jelentkeznek felsőoktatási tanulmányok céljából.¹¹

A felsőoktatási intézményekbe jelentkező szerbiai állampolgárságú hallgatók felvételi adataiból láthatjuk, hogy a Szegedi Tudományegyetem jelenti a legnagyobb „elszívó erőt”. 2010-ben 293 tanuló nyert felvételt a Szegedi Tudományegyetem karaira. A sikeres felvételizők tudományterületi rangsorában első helyen a bölcsész szakok (21,5%), majd a természettudományi szakok (16,4%), informatika (8,2%), orvos- és egészségtudomány (20,1%) és társadalomtudományok (13,3%) állnak. A tanulók tudatosan válogattak a Szerbiában (magyarul) rendelkezésre nem álló képzési lehetőségek közül. (INNOAXIS 2010)



8. ábra Együttműködő határrégiók a szerb-magyar határtérségben. Map 1 Eligible area of Hungarian-Serbian CBC

(Forrás: Hungary-Serbia IPA Cross-border Co-operation Programme 2007-2013. CCI: 2007 CB16 IPO 004)

¹¹ Az adatbázisban szereplő hallgatók (N=2 806) 85%-a általános és normál felvételi eljárással, 1%-a keresztfelvétes eljárással, 14%-a pótfelvételi eljárással jelentkezett a magyarországi felsőoktatási intézményekbe, a 2005–2010-es időszakban. A vajdasági felvételizők 12%-a gimnáziumot, a többiek szakközépiskolát fejeztek be. Alapsokaságuk nemi eloszlása: 56% nő, 44% férfi. Felvételt 2 161 hallgató nyert (77%-os felvételi sikeresség); 84%-uk tanul Magyarországon, míg 16%-uk kihelyezett képzésen (Zenta). A felvételt nyert hallgatók 83,4%-a alapképzésen volt: nappali (71,2%), levelező tagozaton (24,9%), az egyéb munkarendek (távoktatás, esti oktatás) nem jellemzőek. A felvételt nyert hallgatók 70,1%-a tanul állami finanszírozottként Magyarországon (a vizsgált időszakban 1 514 hallgató), míg 29,9% költségtérítéssel tanult az anyaországban (647 fő). Az adatbázisból idézi TAKÁCS, 2013: 111.

A vajdasági magyarok körülbelül fele-fele arányban tanulnak itthon és Magyarországon (az elsőéves hallgatók statisztikái): 30% Magyarországon, 50% szerbiai állami karokon, részben magyar nyelven, 20% szabadkai magánkarokon. A régióban maradó fiatalok egyoldalú iskolavégzettséget produkálnak: 1/4-e műszaki végzettségű, 1/4-e tanító, óvónő, 1/4-e közgazdász, menedzser.

A határrégióban működő felsőoktatási intézmények az egységes felsőoktatási piacon egymással versenypozícióban állnak. A vajdasági magyarok számára Szeged, Újvidék és Belgrád egyetemei az igazi versenytársak, bár a szabadkai székhelyű állami karok presztízse pozitív. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző anyaországi vagy a Szabadkai Műszaki Szakfőiskola együttműködése a budapesti műszaki és informatikai szakosokkal bejáródott. Fontos, hogy a magyar hallgatók számára biztosított legyen a könnyű átjárhatóság a teljes felsőoktatási vertikumon (mester, PhD-képzés). Annak ellenére, hogy vannak paralel működtetett szakok-programok a határ két oldalán (Szabadka-Kecskemét műszaki tudományok, Szabadka–Szeged közgazdaságtudományok vagy az építészeti és a pedagógiai tudományok), mégsem veszik tudomásul a konkurenciát ezek az intézmények. Ennek egyik oka a nemzetállamok országhatárainak „felszámolhatatlansága”, Szerbiának pedig az Európai Unió távlatok bizonytalansága. A határ menti régióban kifejezésre jut a verseny mezőgazdasági képzésben: Újvidéken (Mezőgazdasági Kar), Zentán pedig a Kertészeti Főiskola (Budapesti Corvinus Egyetem Zentai Kihelyezett Tagozata) verseng a Magyarországon működő más kertészeti és állattenyésztési szakirányokkal. A párhuzamosságok elkerülése érdekében hatékony felsőoktatási együttműködésekre (hálózatos kapcsolatteremtésre) lenne szükség.

Általánosságban *a szerb igazgatású szabadkai székhelyű* intézmények vezetősége nem eléggé nyitott a külföldi együttműködésekre. A diákcseré gyér. Hátráltató körülmény, hogy a bolognai folyamatok nehézkesen kelnek életre. Az oktatócsere csak személyi kapcsolatokon keresztül működik. Közös kutatási projektek vagy folyamatos hálózati kapcsolatban működő kutatások, inkább csak alkalmi pályázati feladatok kereteiben léteznek. Ennek oka (a szerb érdekeltségű intézmények esetében) főleg az indifferens iskolavezetési hozzáállás, passzivitás, bezártság („nem beszélünk angolul”), egyéni anyagi érdek.

A magyar érdekeltségű intézmények elsősorban az anyaország felé orientálódnak, ebből kifolyólag nyitottak és sok esetben kreatív együttműködések vannak. Nemzetközi konferenciáknak adnak helyet (pl. a pedagógiai és SISY konferencia Szabadkán). A BCE

Kertészettudományi Karának zentai kihelyezett képzése támogatja a diákcsere programokat, bekapcsolva az újvidéki Mezőgazdasági Kar diákjait, akik Budapesten tanulhatnak néhány héten át. Szabadka-Budapest, ritkábban Szeged és Pécs között intenzív magyar-magyar tanárcsere is zajlik. Az együttműködések sok esetben vendégtanári foglalkoztatásban (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadkai Műszaki Szakfőiskola) nyilvánul meg. Közös képzési programok akkreditálása van folyamatban, amely a határon átívelő kapcsolatok egyik leginnovatívabb tartalmi formája.

Szeged regionális felsőoktatási szerepe a vajdasági magyarok szemszögéből nézve fontos, mégis az intézményi kapcsolatok nem kielégítőek. Szabadka-Szeged reláción nincs kellő együttműködés az orvosi, műszaki, gazdasági tudományok területén. A műszaki, határon átívelő tudományszervezés intenzív együttműködési célpontjai inkább Kecskemét, Budapest. PhD-képzést folytatnak Szegeden, de intézményi formális és folyamatos kapcsolat nem működik. Mezőgazdasági tudományok, pedagógia tudományok és gazdaságtudományok területén kutatási együttműködések léteznek. A humán- és társadalomtudományok területén elsősorban személyi kapcsolatok működnek. A szabadkai székhelyű intézmények erős budapesti együttműködési igényeket fogalmaznak meg. A határrégió Szeged–Szabadka reláción, a felsőoktatási intézmények vonatkozásában nem kooperál elégségesen. Jellegzetes együttműködési relációk alakultak ki: Szabadka–Baja, Kecskemét, Budapest, Debrecen, Pécs, Győr és Szeged–Újvidék, Belgrád között (INNOAXIS 2010). Az együttműködési szerződéskötésekben a magyarországi felsőoktatási intézmények figyelme Újvidék és Belgrád felé irányul. Megvannak a tanár- és diákcserek formájában működő bejáródott intézménykapcsolatok, de nem funkcionál a hálózatos intézményi kooperáció.

A határrégió szerepe akkor definiálódik, ha az ott élő *egyének és csoportok közötti társadalmi, kulturális és gazdasági kapcsolatok* jönnek létre, sőt folyamatosan *revitalizálódnak*. A szerb–magyar határrégióra jellemző a folyamatos mozgás, amely eltérő intenzitással, iránnyal, tartalommal volt jelen (SCOPES, WASTL-WALTER et al. 2011). Az elmúlt időszakban vállalkozók, feketézők, turisták, fiatal ingázók, Magyarországon tanuló hallgatók és transznacionális migránsok jelentek meg a szerb–magyar határrégióban (RICZ–GÁBRITY MOLNÁR 2010).

A felsőoktatás terén Szegednek térformáló szerepe van. Az európai területi együttműködési csoportosulások (EGTC-k) által biztosított határrégiós intézményi keretben

fejleszthető tovább a határ régió felsőoktatása. Bármilyen jellegű, határon átvágó együttműködések lehetnek *sokrétűek*, miközben társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális formában, hozzájárulnak a gazdasági növekedéshez is. A terület így válik *funkcionális régióvá*, az európai területi együttműködési csoportosulások intézményrendszere által egy szupranacionális közigazgatási rendhez igazodik.¹² Az EGTC több éves gyakorlata azt bizonyítja, hogy várható a sikeresség pl. foglalkoztatás, oktatás és innováció, illetve a környezetvédelem, turizmus és egészségügy területén.

4. Munkavállalási lehetőségek Szerbiában/Vajdaságban

A friss diplomások többsége Szerbiában úgy véli, hogy tanulmányai befejezése után *több évig kell várnia megfelelő munkára*. A fiatalok többsége nem végez a képzettségének megfelelő munkát, mert megfelelő munkalehetőség hiányában kénytelenek mást elfogadni. A kedvező munkalehetőségért a fiatalok készek szakmailag tovább képezni magukat, új készségeket elsajátítani, idegen nyelvet tanulni, de akár külföldre távozni is (GÁBRITY MOLNÁR 2007). A presztízsszakmák a vajdasági tapasztalat szerint: menedzser, banki/pénzügyes, informatikus, programozó, szakorvos, fogorvos, állatorvos, patikus, közgazdász, könyvelő, ügyvéd, egyetemi tanár, logista, építészmérnök. Nem igényelt szakmák általában a pedagógus (óvónő és tanító, nem pedig tanár), fémmegmunkáló munkás, fodrász, vegyész, gépkocsivezető, kertész, bölcsész (kivéve a pszichológust és az angol nyelvészt), kereskedő-eladó. A piacorientáltságot figyelembe véve az intézmények hiányszakmákként a következőket emelik ki: útépítő szak, városrendezési és kommunális szak (erre van részleges kapacitás Vajdaságban), mechatronika, műszaki kommunikációs menedzsment, logista, környezetgazdálkodói agrármérnöki szak (INNOAXIS 2010).

A felsőoktatás alapvető funkciója, hogy a gazdaság számára biztosítson megfelelő emberi erőforrást a piac és a gazdaság elvárásaival összhangban, de Vajdaságban nincs hagyománya a diplomás pályakövetésnek, munkaerő-piaci monitoringnak. *Szerbia munkaerőpiacán 2012-ben több mint ezer munkaadó lekérdezésével kialakult a prioritásszakmák listája. A legkeresettebbek: (Softver developer) programozók, számviteli szakember és revizor, pénzügyi tanácsadói, informatikus rendszerelemző, emberi erőforrás menedzser, adminisztrátor, dizájnér, piackutató marketing specialista, főelőadó, gépészmérnök, logista, tervező, farmakológus, gyermekgyógyász, aneszteziológus. A jövő szakmája: szak-környezetvédő, környezetminőség*

¹² INNOAXIS projektrégió példája

ellenőr, fizikai-kémikus, mechatronika mérnök, biztonsági menedzser, pénzügyi analitikus, pénzügyi közvetítő, ügyviteli tanácsadó, turisztikai menedzser, esztétika-sebész.¹³

A gazdasági térszerkezet, valamint a társadalmi (politikai) közeg változásával alakul a régió humántőke iránti igénye is. A piacorientáltságot figyelembe véve az intézmények hiányszakmákként a következőket emelik ki (INNOAXIS 2010): útépitő szak (akkreditációs feltételeknek oktatói hiányosságok miatt nem tud megfelelni az Építőmérnöki Kar); városrendezési és kommunális szak (erős műszaki kiegészítő képzést igényelne); mechatronika; műszaki kommunikációs menedzsment; logista; környezetgazdálkodói agrármérnöki szak.

	<i>Képzési terület</i>	<i>Fokozat</i>	<i>NUTS 3 Észak Bácska</i>	<i>NUTS 3 Észak Bánát</i>	<i>NUTS 3 Nyugat Bácska</i>	<i>A profil %-os részaránya a felsőfokú munka- nélküliekben</i>
1	Agrárképzési terület (agrárgazdaság, állategészségügy, élelmiszeripar)	Összesen	123	103	188	10,9
		Főiskola - VI	49	35	52	
		Egyetem- VII	74	68	136	
2	Műszaki képzési terület (Gépészet, elektrotechnika)	Összesen	153	89	101	9,0
		Főiskola - VI	138	70	66	
		Egyetem - VII	15	19	35	
3	Műszaki képzési terület (technológia, vegyészet, textil, grafika)	Összesen	49	47	67	4,3
		Főiskola - VI	35	33	45	
		Egyetem - VII	14	14	22	
4	Műszaki képzési terület (Építészet, közlekedés, vízügyek)	Összesen	59	19	42	3,2
		Főiskola - VI	22	7	18	
		Egyetem - VII	37	12	24	
5	Gazdaságtudományi-, jogi- és igazgatási képzési terület (közgazdaság, jog, menedzsment, ügyviteli informatika)	Összesen	601	364	682	43,4
		Főiskola - VI	216	203	347	
		Egyetem- VII	385	161	335	
6	Pedagógiai-, bölcsész-, természet- és társadalomtudományi képzési terület (osztálytanító, tanár, jságíró)	Összesen	315	219	407	24,8
		Főiskola - VI	169	109	121	
		Egyetem - VII	146	110	286	
7	Orvos-, egészség- és sporttudományi képzési terület (orvos, fogorvos, gyógyszerész, edző)	Összesen	50	41	77	4,4
		Főiskola - VI	23	23	45	
		Egyetem - VII	27	18	32	
		Mindösszesen	1350	882	1564	100,0

9. ábra A diplomás munkanélküliek képzési területek szerint Észak-Vajdaságban, 2010.

(Forrás: Saját szerkesztés, NSZZ, 2011. alapján)

¹³ Forrás: http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2012&mm=12&dd=13&nav_id=668837 [2012. 12. 13]

A diplomás munkanélküliek legnépesebb csoportjai a következő végzettségek területéről kerülnek ki (Észak-Bácska, Észak-Bánát, Nyugat-Bácska területén): főiskolai végzettségű mezőgazdasági mérnök, okleveles mezőgazdasági mérnök, főiskolai végzettségű mérnökök (gépész-, elektronika-, elektrotechnikai mérnök), okleveles építőmérnök, főiskolai végzettségű pénz- és bankügyi közgazdász és ipari menedzser, okleveles közgazdász, okleveles jogász, főiskolai végzettségű óvónő, tanítónő, okleveles osztálytanító. Látható, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliként nyilvántartott személyek 43,4%-a közgazdász-menedzser, illetve jogi és igazgatási képesítéssel rendelkezik, majd minden negyedik diplomás munkanélküli (24,8%) főiskolai végzettségű óvónő vagy diplomás osztálytanító. Minden tízedik munkanélküli rendelkezik agrártudományi felsőfokú képesítéssel.

A munkaközvetítő irodák friss adatai alapján a munkáltatók által bejelentett (regisztrált) szabad munkahelyek betöltésére 86% esetében egyetemi (diplomás, mester, doktori) végzettséget igényelnek. Ez képzési területek szerint a következő profilokat jelenti: agrárképzési terület (állattenyésztés, állategészségügy, földmegmunkálás, növényvédelem, élelmiszeripari technológia), műszaki képzési terület (okl. gépészmérnök, okl. villamossági mérnök, technika tudományok VII2, VIII fokozat, okl. grafikus, okl. vegyészmérnök, okl. földmérnök, építész, építőmérnök, közlekedési mérnök (diplomás, mester, doktor), azután gazdaságtudományi-, jogi- és igazgatási képzési terület (főiskolai végzettségű menedzser, kereskedő, vállalati jogász, statisztikai szakértő, informatikus-statisztikus), majd pedagógia-, bölcsész-, természet-és társadalomtudományi képzési terület (szerb-horvát nyelvtanár, angoltanár, némettanár, zenetanár, matematika, fizika, kémia, biológia, néprajz, történelem, földrajz és környezetvédelem, gyógypedagógus, pedagógus, pszichológus egyetemi végzettséggel, mesterfokozattal), végül kell az orvos, az egészség- és sporttudományi képzés területén (főiskolai végzettségű egészségügyi nővér, orvos, gyógyszerész, szakorvos).

5. Konklúziók

A szerbiai/vajdasági lakosság képzését érintő intézkedésekben fontosnak tartom a tartományi és lokális térségfejlesztés összehangolását. A községek szerepe az igényfeltárásban, a munkáltatói vélemények elemzésében, az érdekegyeztetések kezdeményezésében van. Vajdaság és Szerbia gazdaságfejlesztésében fontos az is, hogy az európai és a Kárpát-medence léptékű növekedési stratégia (*Wekerle Terv*) céljaival összhangban törekedjen a szomszéd országokkal való partneri viszony kiépítésére, kölcsönös előnyök elvén alapuló közösen megvalósítható

gazdaságfejlesztési programok azonosítására. Mivel az Európai Unió által nyújtott fejlesztési forrásokra is lehet támaszkodni, ezért a humán erőforrást fejlesztő tervek prioritást élvezhetnének. *A tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-alföldi régióban jelentős előrelépés lenne.*

4.1. A tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozásához kapcsolódó feladatok

Általános feladatok:

- A magyar népesség iskolai és szakmai képzésének hatékony feljavítása a munkaerőpiac igényeinek megfelelően, saját erőforrásaink bevetésével és az elérhető anyaországi/EU támogatások tudatos összpontosításával lehetséges.
- Tervezni kell a (magyar) oktatási intézmények régióban működő hálózatát, kikerülve ezzel az átfedéseket, párhuzamos szakok és szakirányok létesítését (Szabadka–Szeged mellett Újvidék–Pécs–Eszék–Temesvár között). A többnyelvű egyetemek keretében is nélkülözhetetlen folyamatosan fenntartani a magyar (részben magyar) intézményeket. Prioritás megoldani Szabadkán a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar szakirányainak fejlesztését (az alapképzéses pedagógusszakmát kívánatos interdiszciplináris mesterkurzussal vagy másoddiplomával kiegészíteni), valamint a tanár- és színészképzés bevezetését (Újvidéken és/vagy Szabadkán, Szegeden), valamint a presztízsszakmákat kibocsátó karok együttműködését (Közgazdasági Kar, Orvosi Kar, BTK, Műszaki Szakfőiskola stb.).
- Az oktatás és regionális intézmények támogatásában a versenyképességre fókuszáljunk. Előnyös volna, ha a határon túli magyar felsőoktatás (a vajdasági is) integrálódhatna egyfajta „magyar felsőoktatási térbe”, rajta keresztül pedig az egységesülő európai felsőoktatási térbe. Az egységes európai felsőoktatási térség új összefüggéseket helyez előtérbe, melynek következtében *nemzeti felsőoktatási stratégia kidolgozására van szükség*. E célból újragondolandó a térség magyar-magyar és magyar-nem magyar nyelvű intézményei közötti regionális együttműködések gyakorlata, finanszírozása, amely nyomán egy olyan *regionális felsőoktatási tömörülés* jöhet létre *a Kárpát-medencében*, amely az egységes európai felsőoktatási piacon is megállja helyét.
- A szerb-magyar határrégióban elégtelen a határon átívelő intézményesen (oktatói és kutatói státusban) szervezett hálózati kapcsolattartás. Támogatandó a kutatói és

felsőoktatási intézmények hálózatos nemzetközi tevékenysége közös projektumok, konferenciák és kiadványok révén. Ehhez fontos, hogy a vajdasági tudós elit megfogalmazza a saját *tudásalapú regionális fejlesztési* elképzeléseit, meghatározza a megvalósításhoz szükséges teendőket, prioritásokat, körvonalazza a realizáláshoz szükséges *forrásstruktúrát* (szerbiai, magyarországi és uniós csatornák).

- *A szakemberi mobilitás és cirkuláció mellett fontos a tudományos információcsere.* Fontos a különböző profilú tudományos *kutatóműhelyek (kari és tanszékkapcsolatok) létrehozása*, egyes felsőoktatási programok keretében azért, hogy *találkozhassanak az érdekelt szerb régióbeli és magyarországi tudományos és felsőoktatási intézmények képviselői*. Így kidolgozhatók az *összehangolt kutatási projektek (tematikai prioritások)*, közös kutatási tervcsomag (kivitelezőket és forrásokat megjelölő kutatási terv).

Gyakorlatias feladatok:

- Megteremteni a *szakmai továbbképzés és felnőttképzés* regionális és helyi irányítási rendszerét, kivitelezésének szervezeti kereteit, mert így lehet reálisan áttekinteni a munkaerő-piaci igényeket. Megtervezni a kivitelező szervezetek akkreditációját és újra akkreditációját a minőségmenedzsment követelményei alapján.
- Szakmákra bontva elfogadni a megfelelő *oktatási terveket*, minimális elméleti és gyakorlati óraszámokat egyes szakmák elsajátításához, vizsgakövetelményeket és minőségi elvárásokat. Támogatni a szakmaszerkezet korszerűsítését, az átjárhatóságot és a korábbi képzésekben megszerzett ismeretek elismerését. Előrelépni a gyakorlati képzés korszerűsítésében, a hatékonyság és minőség javításában.
- Bevezetni a *csoportos pálya és szakmai orientációs foglalkozásokat* a köz- és felsőoktatás minden szintjén. Megteremteni a szakképzés irányainak és szerkezetének rövid és középtávú tervezését, a kereslet – kínálat összhangját megteremtő előrejelző, statisztikai és monitoring rendszerét.
- Megoldást kell találni a *magyar tanárképzés* jelenlegi gondjaira. Ezen kívül szükség van minőségi magyar nyelvű üzleti-menedzseri főiskolára, humán szakirányú kétszakos tanárképzésre, felsőfokú mérnökképzésre (építésmérnök, mechatronika és műszaki-informatikai képzés), felsőfokú mezőgazdasági-kertészeti képzésre, teológiai karra.

6. Összegzés

- A gazdasági térszerkezet alakulását és a lassú tranzíciós folyamatokat Szerbiában igen bizonytalanul követi az oktatás és a foglalkoztatáspolitikai reformja. A vajdasági tapasztalatokból kiindulva ennek legfőbb oka az, hogy a régió humántőke fejlesztésében szerepet játszó intézmények és a politikum, valamint a szakemberek között nincs megfelelő kommunikáció, intézményesült kooperáció, sőt egységes EU-kompatibilis fejlesztésstratégia sem.
- Az egyének (munkavállalók, munkanélküliek is) ad hoc döntéseket hoznak, miközben alkalmazkodnának a piac elvárásaihoz. A munkaerőpiac elvárásait a megörökölt, specifikusan ellentmondásos (félresikerült magánosítás, feketegazdaság, korrupció) praxis formálja át, amihez a gazdasági szubjektumok alkalmazkodni kényszerülnek.
- Szerbiában és Vajdaságban is a munkanélküliségtől való félelem uralkodik a lakosságon, ugyanis a fiatal szakemberek elhelyezkedés esélyei is kicsik, a korosabb lakosság munkanélkülisége pedig igen hosszú (3-8 év). A foglalkoztatottak munkájuk megtartása érdekében folyamatos tudás-megújításra kényszerülnek, élethossziglani tanulással biztosítva a szakmai felkészültséget.
- Empirikus kutatáseredményeink¹⁴ igazolják a régió oktatási intézményeinek viszonylagos felkészületlenségét a munkaerő-piaci elvárásokhoz képest. A vajdasági közoktatási intézményekben hiányzik az aktív iskolamenedzselés, gyakorlatorientált képzés (konvencionális középiskolai oktatás helyett). Iskoláinkra jellemző a kapacitásfeltöltő magatartás, illetve a régióra jellemző nem megfelelő regionális szakmai munkamegosztás.
- A régió iskoláinak többsége nem rendelkezik a nyilvánosság felé bemutatott, egyszerű és követhető felnőttképzési tervvel, programjaik ad hoc működnek, gyakran kizárólag iskolarendszerű oktatásról, szakképzésről, ezen belül pedig átképzésről, továbbképzésről, kiegészítő képzésről és szakosodásról beszélhetünk. Kapcsolatokat alig ápolnak a gazdaság képviselőivel, gazdasági szubjektumokkal. Esetenkénti kapcsolatot a Nemzeti Foglalkoztatásügyi Hivatallal létesítenek, néhány hónapos átképzés megszervezésére

¹⁴ A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában: empirikus kutatáseredmények, 2008: készült DR. GÁBRITY MOLNÁR Irén koordinálásával. A kutatást a szabadkai Regionális Tudományi Társaság kutatócsoportja végezte: GÁBRITY MOLNÁR Irén, KOVÁCS Krisztina, MOLNÁR Verona, RICZ András, RICZ DENCs Tünde, SOMOGYI Sándor, SZÜGYI Éva, TAKÁCS Zoltán, VERÉB MISKOLCI Zsófia.

munkanélküli személyek részére. Az iskolák esetében hiányzik a piaci viselkedésforma, ezért ragaszkodnak a (minisztérium által delegált) hagyományokhoz, berögződött iskolarendszerű képzéseikhez és nem nyitnak a sokkal könnyebben „eladható” képzési formák felé.

IRODALOM:

- ARANDARENKO, M. – OGNJENOVIC, K. (szerk.) (2008): *Reforma tržišta rada u Srbiji i Slovačkoj*. Beograd: Ineko
- EDUCATIO – Országos Felsőoktatási Információs Központ, Educatio Kht. adatbázis-elemzések, Budapest. (2010). www.educatio.hu
- EUROSTAT (2009): www.epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes
- GÁBRITY MOLNÁR Irén (2006): *Oktatásunk jövője*. In: GÁBRITY MOLNÁR Irén – MIRNICS Zsuzsa (szerk.): *Oktatási oknyomozó*. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka. 61-122.
- GÁBRITY MOLNÁR Irén (2006/a): *Oktatásügy – a tudásalapú társadalom felé*. In: GÁBRITY MOLNÁR Irén – RICZ András (szerk.): *Kistérségek életereje, Délvidéki fejlesztési lehetőségek*. Regionális Tudományi Társaság. Szabadka. 103-130.
- GÁBRITY MOLNÁR Irén (2006/b): *A vajdasági magyar felsőoktatás szerveződése*, In: JUHÁSZ Erika (szerk.): *Régió és oktatás, A „Regionális egyetem” kutatás záró-konferencia tanulmánykötete*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete Debrecen. 105-113.
- GÁBRITY MOLNÁR Irén (2006/c): *Migrációs folyamatok*. In: GÁBRITY MOLNÁR Irén – RICZ András (szerk.): *Kistérségek életereje – Délvidéki fejlesztési lehetőségek*. Szabadka: Regionális Tudományi Társaság. 69-72 p.
- GÁBRITY MOLNÁR Irén (2007): *Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei*. In: MANDEL Kinga – CSATA Zsombor (szerk.): *Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát-medencében*. MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet. Budapest. 132-172. Apáczai Közalapítvány honlapja: http://www.apalap.hu/letoltes/kutatas/karrierutak_vagy_zarojelentes.pdf [2008.02.15.]
- GÁBRITY MOLNÁR Irén (2008): *A régió felnőttoktatási rendszerének jellegzetességei*. In: GÁBRITY MOLNÁR Irén (szerk.): *Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában*. Szabadka: Regionális Tudományi Társaság. 31-108. p.
- GÁBRITY MOLNÁR Irén (2008/a): *Oktatásunk láttelepe*. Újvidék–Szabadka, Fórum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 1-176. p.

GÁBRITY MOLNÁR Irén (2008/b): *A magyar nyelvű (felső)oktatás helyzete és esélyei a Vajdaságban* In: Társadalmi Együttélés, A kisebbségi lét dimenziói 2012/1. Interdiszciplináris e-folyóirat. Budapest.

http://www.tarsadalmiegyutteleles.hu/id-19-tarsadalmi_egyutteleles_2012_1_szam_gabrit.html
[2012]

GÁBRITY MOLNÁR Irén (2011): *A felnőttoktatás helye a humántőke társadalom-gazdasági felerősítésében Szerbiában – Észak Vajdaságban*. IPA – HANDSHAKE 2011 – Development of Hungarian and Serbian vocational and adult education systems through competency based training activities. Project of the co-operation programmed (Kézfogás - Magyar és szerb szakképzési és felnőttképzési rendszerek fejlesztése, kompetencia alapú képzési tevékenységek); Probitas Civil Organization and Scientific Association for Hungarology Research Subotica. 15/07/2011-30/09/2011

GÁBRITY MOLNÁR Irén (2013): *A magyar nyelvű felsőoktatás és a munkaerőpiac a Vajdaságban*, In: *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eszményektől a kompetenciák felé*, In: DARVAI Tibor (szerk.) Szeged: SETUP Belvedere Meridionale. 229–240. p.
<http://meridionale.hu/letolt/felsooktatasesmunkaeropiac.pdf> [2014. 06. 14.]

INNOAXIS (2011): *The borderline as an axis of innovation*, IPA HUSRB/0901/2.1.3. APPLICATION ID: HU-SRB/0901/213/028. Lead Beneficiary: Centre for Regional Studies of Hungarian Academy of Sciences, Pécs, Alföldi Tudományos Intézet, Kecskemét. Project Partner: Regional Scientific Organization (Regionális Tudományi Társaság) Subotica. Associated Partner: Mórahalom Város Önkormányzata. *Oktatás és ifjúság záró javaslatok* (2010-2011).

IVOŠEVIĆ, Vanja – MIKLAVIĆ, Klemen (2009): *Financing higher education: comparative analysis*. In: VUKASOVIĆ, Martina (ed.): *Financing higher education in South-Eastern Europe: Albania, Croatia, Montenegro, Serbia, Slovenia*. Centre for Education Policy. Belgrade. 64–110. p.

NAGY Imre (2009): *Szerbia új területfejlesztési törvénye, előadás a Magyar Regionális Tudományi Társaság VII. vándorgyűlésén: Határ menti és határokon átnyúló együttműködés*, Szabadka. 2009. november 12–13.

POPIS/Népszámlálás, Stanovništvo Knjiga 4. 2002/ Statistical Office of the Republic of Serbia, Beograd.

POPIS stanovništva, domaćinstva i stanova u Republici Srbiji 2011. Prvi rezultati, Republički zavod za statistiku/ Statistical Office of the Republic of Serbia, Beograd.

GÁBRITY MOLNÁR Irén – RICZ András (2010): *A Vajdaság régiókapcsolatai a Dél-Alfölddel* In: SOÓS Edit és FEJES Zsuzsanna (szerk.): *Régió a hármashatár mentén, Dél-Alföldi Régió*, Szegedi Tudományegyetem, Állami- és Jogtudományi Kar, Politológiai Tanszék, Szeged. 76–93. p.

RSZZ (2009): *Nezaposlenost i zapošljavanje u Republici Srbiji*. Saopštenje br. 85. Beograd: Nacionalna služba za zapošljavanje.

STATISTIČKI BILTENI NSZ (2012): *Nacionalna služba za zapošljavanje*, Beograd. http://www.nsz.gov.rs/live/dokumenti/statisti_ki_biltenei_nsz_-_2012._godina.cid21230

TAKÁCS Zoltán (2008): *A munkaerő-kompetencia és az oktatás viszonya*. In: GÁBRITY MOLNÁR Irén – MIRNICS Zsuzsa. (szerk.): *Regionális erőnlét – a humánerőforrás befolyása Vajdaságban*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság. 267-292. p.

TAKÁCS Zoltán (2010): *Egyetemalapítási helyzetkép a Délvidéken. Abszolutóriumai dolgozat – összegzés*. In: SOMOGYI S. (szerk.): *Évkönyv 2009*. Regionális Tudományi Társaság. Szabadka. 61-85. p.

TAKÁCS Zoltán (2013): *Felsőoktatási határ/helyzetek*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság

HÁRS Ágnes (2010): *A szerb-magyar határrégió; „A Foglalkoztatási Szolgálat fejlesztése az integrált munkaügyi és szociális rendszer részeként”* c. kiemelt projekt, 3.6 alprojekt, Kopint-Tárki, Budapest, 2010. június. TÁMOP-1.3.1-07/1. 2008-0002. Nemzetközi es határ menti együttműködések támogatása, Tanulmányok a határ menti régiók gazdasági es munkaerő-piaci helyzetéről es lehetőségeiről, a foglalkoztatást segítő támogatásokról.

WASTL WATER, Doris – CVETANOVIĆ, Milan – ERŐSS Ágnes – FILEP Béla – GÁBRITY Eszter – GÁBRITY MOLNÁR Irén – KICOŠEV, Saša – KOCSIS Károly – NAGY Imre – RÁCZ Katalin – TAKÁCS Zoltán – TÁTRAI Patrik – M. VÁRADI Mónika (2011): *Transnationale Migration und grenzüberschreitende Mobilität als Einflussgrößen der Regionalentwicklung im ungarisch-serbischen Grenzraum*, In: *Grazer Schriften der Geographie und Raumforschung*, Band 46/2011 *Nachhaltigkeit–Regionalentwicklung–Tourismus*. Ed. Suzanne Janschitz, Gerhard Karl Lieb. Institut für Geographie und Raumforschung der Karl-Franzens-Universität Graz, Austria. 247–262. p. www.uni-graz.at/geowww

WEKERLE Terv, *A magyar gazdaság Kárpát-medencei léptékű növekedési stratégiája 2012*. Budapest: Nemzetgazdasági Minisztérium. <http://www.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-ministerium/belgazdasagert-felelos-allamtitkarsag/hirek/wekerle-terv>

<http://site.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/sistem-obrazovanja-u-celini>
[.](#)[2015. 08. 30]

http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2012&mm=12&dd=13&nav_id=668837
[2015. 08. 30]

http://www.htmh.hu/021_terkepek/text027/doc_upload/vajdtaj.jpg [2015. 08. 30]

<http://www.uns.ac.rs/sr/>

Munkáltatói igények a Vajdaságban. A képzési igények és a munkaerővel szemben támasztott elvárások felmérése a Vajdaság foglalkoztatóinak körében.

(A kérdőíves kutatásban és a feldolgozásban rész vettek: Baranyi Renáta, Beszédes Viktória és Ravasz Enikő andragógia MA szakos hallgatók)

A kutatás összefoglalása

Szerbiában a cégek és a vállalkozások gyakran maguk oldják meg az újonnan felvett munkások kiképzését a vállalatban belül. A vállalkozások fele szerint kiemelkedő fontossággal bír a képzéstervezés során kialakított képzési díj, ezért különösen a mikro- és kisvállalkozások számára tervezett képzések során elsődlegesen – a képzési tartalom megfelelő minősége mellett – figyelembe kell venni az adott vállalkozás költségvetését, és ahhoz kell igazítani a képzési díjat. A betanítással legtöbbször egy ott dolgozó egyént bíznak meg, így a legolcsóbb megfelelő munkaerőt képezni. A vállalatok többsége csak a magasan képzett munkavállalóit küldi rendszeresen továbbképzésre, jellemzően ott, ahol a törvényi előírások megkövetelik (egészségügy), vagy ahol a vállalat munkája olyan, hogy a naponta változó törvények/technológiák ezt igénylik (pl. könyvelők, informatikusok), mert a vállalat számára az esetek többségében többletköltséget jelent a munkások utaztatása. A szervezett továbbképzések, tanfolyamok résztvevői általában elégedettek a színvonallal és tartalommal.

A vállalkozások az iskolák oktatásából és a felnőttoktatási képzésekből is hiányolják a gyakorlatorientáltságot. A munkaadók a kommunikációs és szervezőkészséget, informatikai, tárgyalástechnikai és prezentációs technikák elsajátítását, illetve az előadói készségek fejlesztését igénylik. Az információ és kommunikáció területén működő vállalkozások legnagyobb része az informatikai, idegen nyelvi, kommunikációs és kreativitást fejlesztő képzésekre tart igényt. A mezőgazdasági vállalkozók pedig a kommunikációs és tárgyalástechnikai, valamint a problémamegoldó és vezetői készségek fejlesztését tartanak szükségesnek. Az egyéb szolgáltatások területén az informatikai képzéseket jelölték legtöbbször szükségesnek, illetve az új technológiákhoz kapcsolódó képzéseket és a szakmai képzéseket jelölték be jelentős számban.

A törvény kötelezően előírja a gyakorlat megszerzését a tanulók számára, de az iskolák nem mindig biztosítják annak megszervezését. Eddig nyolc szerbiai középiskolában vezették be a duális szakoktatást, vagyis a diákok az iskolapad mellett a gyakorlati órákat különböző gyárak és cégek műhelyeiben végzik el. A gépészeti szak esetében több megnyilatkozó szerint szükség lenne a régi „inasiskolai” rendszer visszaállítására. Néhány munkaadó úgy próbál segíteni a helyzeten, hogy rendszeresen fogadnak gyakornokokat a környező iskolákból. Manapság a hagyományos mesterségekből már hiány mutatkozik: esztergályos, hegesztő. Az állami munkaközvetítő hivatal a munkaadóknak lehetőséget kínál gyakornokok kedvezményes foglalkoztatására, valamint munkanélküliek átképzésére, de ezt a cégek csak nagyon ritkán veszik igénybe, mivel az egyik feltétel az, hogy az így alkalmazott munkás több évig nem bocsátható el.

A munkaadók az állásra jelentkezőknél fontosnak tartják a munkakultúrát és a munkaszokást (ami még az iskolai végzettségénél is fontosabb), különösen, ha a túlórázási hajlandóságot veszik figyelembe. A munkaadók többsége megköveteli az időszerű ismereteket, rugalmas és dinamikus munkavégzést. A munkaerő iránti elvárások közül a kommunikációs készség, megbízhatóság, majd a gyakorlatias tudás, és a számítógépes ismeretek emelhetők ki. Általános vélemény, hogy a falusiak szorgalmasabbak, jobb a munkához való hozzáállásuk, de a kommunikáció az ügyfelekkel nehézséget okoz számukra, az ilyen feladatokra alkalmasabbak a városiak.

Az állásra jelentkezőknél kevesen tesznek különbséget az egyes iskolák minősége között. Jellemzően az egyén szakma iránti érdeklődése, tapasztalata és a korábbi munkahelyei számítanak. A felsőfokú diplomával rendelkezőknél kiemelték, hogy előnyt jelent, ha a középiskolai tanulmányaikat is ugyanazon a szakirányon folytatták. A külföldön szerzett diplomát a legtöbb helyen elfogadják, sőt a magánvállalatok még az oklevél honosítását sem követelik meg.

Az életkort illetően néhányan kiemelték, hogy szívesen alkalmaznának frissen végzett egyéneket, mert lelkesebbek. Vannak munkaadók, akik a tapasztalat és a gyakorlat értékére rámutatva idősebb korúakat keresnek, de 40-45 év felettieket kevesen alkalmaznának.

A vállalatok kapcsolata az oktatási intézményekkel gyenge, gyakran még informális szinten sem létezik. Egy részük ugyan fogad gyakorlatra (praxis) fiatalokat, de a

vállalatok zöme nem valósított meg közös képzést, tanfolyamot, konferenciát, vagy egyéb rendezvényt a szakoktatási intézményekkel. Éppen ezért szükséges erősíteni a munkaadók kapcsolatát az iskolákkal. A kutatás tapasztalatai szerint a cégek nem kezdeményeznek tárgyalásokat, és nem is lépnek fel sajátos igényekkel az iskolákkal szemben, viszont más piaci alapú vállalatoktól igénybe veszik ezeket a szolgáltatásokat. Az iskolák és a munkaadók közötti sikeres együttműködés elindításához gyakran egy informális kapcsolat is elég, de előnyösebb a diákok gyakorlatra küldése a vállalatokhoz.

A munkáltatók számára kényes kérdés az egyetemek, főiskolák nyilvános megítélése. Hivatalosan a vállalatok a „minden diploma és diplomás egyenlő” elv hívei, a felszín alatt azonban a pályakezdők esetében fontos döntési szempont, hogy állami intézményben (karon) tanult. A nagyobb vállalatokban a jelentkezőket a diplomaszerzés helye szerint is rostálják, és a kétes magánintézmények diplomáival rendelkező jelentkezőket rögtön félretolják. Vannak olyan munkaadók, akik előnyben részesítik a külföldön szerzett oklevelet.

A vajdasági munkaerőpiacon az egészségügy, a közgazdasági és az informatikai műszaki képzés terén kielégítőnek tűnik a szakemberlétszám, de a mezőgazdaságban, részben a gépészeti szakmában is, egyszerre beszélhetünk szakemberhiányról és feleslegről is. A mezőgazdasági vállalatokban ma is nagyszámú a képzetlen munkaerő. A továbbképzési szükségleteik csak részlegesen vannak felmérve, és az esetleges bekapcsolódásuk a továbbképzésbe főleg egyéni ambíciók függvénye (vállalati támogatásban, útiköltség-térítésben sem részesülnek).

A vállalati szükségleteket felmérve előbb-utóbb át kell ütemezni a munkaviszonyban lévők továbbképzését, a megfelelő szakképesítés pótlását, célszerű oktatási programok (akár külföldi tapasztalatok alapján) megvásárlásával a szakmai szervezeteken keresztül. A vajdasági munkaadók és vállalatok humánerőforrás menedzsmentje még mindig nem eléggé hatékonyan állapítja meg a képzéspótlási és szakosítási igényeket. A tapasztalt cégvezetők véleménye igen fontos. Az általunk elvégzett empirikus kutatás hasznosulását azért tartjuk jelentősnek, mert hozzájárul a képzési igények és a munkaerővel szemben támasztott elvárások felméréséhez Vajdaság foglalkoztatóinak körében.

Bevezető megjegyzések a projektfeladathoz

Szerbiában a felnőttképzési törvény 2013. január 1-jén lépett hatályba, amely hatalmas mérföldkő az eddig még szabályozatlan keretek között zajló felnőttképzési rendszer kialakításában. Azonban a törvény megjelenése óta nem tapasztalható jelentős változás az oktatás ezen alrendszerében, valamint a köztudatban sem terjedt el a felnőttképzés által nyújtott számtalan pozitív lehetőség és eredmény. Így óriási szükség van arra, hogy foglalkozzunk a témával, és felhívjuk rá a figyelmet. Fényt szerettünk volna deríteni arra, hogy a vajdasági vállalkozók milyen mértékben veszik igénybe a felnőttképzés által nyújtott alternatívákat, és elsősorban milyen jellegű képzéseket éreznének szükségesnek alkalmazottaik fejlesztése céljából.

A kompetens munkaerőképzés problematikájának hátterében jellegzetesen ott van a foglalkoztatottság kérdése, vagyis a munkerőpiaci felmérés szükségessége. Kutatásunk során ezt mértük fel, vagyis kitértünk röviden a régió humán erőforrásának a jellemzésére a képzésük szempontjából, valamint konzultáltuk a korábbi kutatások eredményeit. Statisztikai elemzésre került sor a munkaközvetítői irodák (állami és magán) munkakeresleti és -kínálati adataiból. Lásd a projektanyag első fejezetét: *Munkaerőpiaci felmérés a Vajdaságban*.

A kutatás során két empirikus felmérésre támaszkodunk. Az egyik online kérdőíves felmérés a vajdasági szerb és magyar munkaadók/vállalkozók körében (102 kielemezett kérdőív). A másik lekérdezés egy korábbi interjúzás a munkaadók képviselőivel (cégvezetők és magánvállalkozók), ami alapján esettanulmány született egyes szakmák képzési jellemvonásairól a Vajdaságban. Lásd a projektanyag 2. fejezetét: *Empirikus kutatáseredmények a szakemberek elhelyezkedési lehetőségéről Vajdaságban*.

A kutatás záró szakaszában komparatív analízissel jutottunk azokhoz a következtetésekhez, tanuláshoz, amelyek a dolgozat végén illetve az elejére beiktatott összefoglalásban találhatók.

1. Munkaerőpiaci felmérés a Vajdaságban

1.1. A régió humán erőforrásának a jellemzése a képzés tükrében

Vajdaságnak (Szerbia többi térségéhez viszonyítva) a további marginalizálódás fékezése céljából a változásokra gyorsan és hatékonyan reagálni tudó, alkalmazkodni képes munkaerőképzésre van szüksége. A szakképzés piaci igényekhez való igazítása (mezőgazdasági, élelmiszeripari, feldolgozóipari, vendéglátási gyakorlat-orientált képzés fejlesztése) üzemek, vállalkozások, kamarák, szakiskolák és egyetemek közötti szoros együttműködést feltételez.

A térségben speciális fejlesztési lehetőségek ugyan adódnak, de lemaradnak a tudományos eredmények alkalmazásával. Vajdaságban mindössze egy állami egyetem¹⁵ működik. A vajdasági magyarságot kiszolgáló hazai és anyaországi oktatási intézmények szakember-kibocsátásáról sajnos nincsenek teljességigényű statisztikai összesítők. Szakértői becslések szerint jelenleg kb. 3.500 magyar egyetemi hallgató (az összlétszám 6%-a) tanul a Vajdaságban (a főiskolások száma az összlétszám kb. 10%-a). Mindez visszaesést jelent a nyolcvanas évek részarányhoz viszonyítva. A Vajdaság gazdaságába belépő szakember-kibocsátást a magyar reálértelmiségi réteg pusztta újratermelődési szinten éri el (évente kb. 350-400 fő egyetemi és közel 1.000 fő közép- és főiskolai végzettségű fiatal szakember). Számolni kell a diplomások külföldre vándorlási szándékával is.¹⁶ Ez azt jelenti, hogy a szerbiai magyarság fokozatosan elveszíti korábbi viszonylag előnyös társadalmi, gazdasági szerepét és súlyát, képesítési szintje mind jobban leépül, a közösség egészében pedig marginalizálódik.

A tudományos kutatással foglalkozó szakemberek kb. 200-300 fős tábora relatíve jó adat, de szakmai bontásban és területi megoszlásban már nincs eredményes magyar káderkoncentráció. Amennyiben Szabadka – a tömbmagyarság központja – nem lesz innováció-képes, tudást produkáló egyetemi központ, a térség véglegesen marginalizálódik. Az eddigi magyar vagy részben magyar felsőoktatási képzést (pedagógia, közgazdaság, építőmérnöki, informatika, villamossági, gépészeti szakok) minőségében erősíteni lehet. Szükséges továbbfejleszteni a magyar (kétszakos) tanárképzést, gazdasági-vállalkozói, műszaki-menedzseri

¹⁵ A 2012/13-as évben a tartományban összesen 62 647 egyetemista tanult. A hallgatók eltérő finanszírozási rendszerekben tanultak, állami költségvetésen és költségterítéssel: főiskolákon 45:55, egyetemi alapképzésen 54:46, mesterképzésen 64:36 és doktori képzésen 25:75 arányban. Főiskolai diplomát 2 014, egyetemi diplomát 5 358 és mesterfokozatot 2 281 személy szerzett. Forrás: *Takács*, 2013: 104

¹⁶ A Magyarországon felvételt nyert hallgatók 70,1%-a tanul állami finanszírozottként (2012-ben 1 514 hallgató), míg 29,9% költségterítéssel tanul az anyaországban (647 fő). Az adatbázisból idézi *Takács*, 2013: 111.

képzést. Ehhez a határon átvélő regionális kutató- és oktató központok, nemzetközi felnőttoktatási intézmények, munkaközvetítő irodák kapcsolattartása is fontos.

A Szerb Kormány szerint a felnőttoktatás célja:

1. A felnőttoktatásban érdekelt szociális partnerek hatékony részvétele a programban. A társadalmi dialógushoz a következő feladatok járulnak:

- partnerségi egyezségek megkötése a szakképesítésről, a kormány, a munkaadók és a foglalkoztatottak között országos és önkormányzati szinten. A feladatok és a felelősség megosztása nélkül nem működik a felnőttoktatás rendszere.
- szakképesítési és továbbképzési oktatási tanácsok alapítása a kormány, a reprezentatív szakszervezetek és a munkaadók képviselőiből
- az emberi erőforrás fejlesztése céljából alapított önkormányzati/lokális tanácsok működtetése, amely a kormány, a reprezentatív szakszervezetek, a munkaadók, szakmai egyesületek, iskolai intézmények, kutatóközpontok képviselőiből alakulna. Alapvető feladata lenne az oktatási szükségletek felderítése, kezdeményezés, a tájékoztatás és a pénzelési modellek megajánlása.

2. A felnőttoktatásban érdekelt minisztériumi hatáskörök újrafogalmazása és kiosztása. Ehhez három minisztérium szoros együttműködése szükségeltetik: Oktatási, Munkaügyi, foglalkoztatási, szociálpolitikai, valamint a Pénzügyi Minisztériumé, minisztériumközi munkacsoportok és állandó bizottságok működtetésével. A célhoz tartozó feladatok:

- a felnőttoktatásra fordítható kapacitások és felelősség növelése
- a felnőttoktatási programok pénzelési modelljének és mechanizmusának kidolgozása
- a felnőttképzést vállaló intézmények ellenőrzése és igazgatása, egységes szabványok alapján.

3. A felnőttképzési programokhoz való hozzáférés lehetőségeinek kidolgozása:

- a felnőttek alapképzésének megszervezése
- a szakképzési és továbbképzési programok fejlesztése.

4. A felnőttképzési kapacitások növelése és minőségének ellenőrzése:

- a felnőttképzési törvény és áltörvényeinek meghozatala

- a felnőttképzés pénzelési rendszerének lefektetése
- a képzési és oktatási szabványok meghatározása
- az akkreditációs és certifikációs rendszer bevezetése
- a tanácsadási rendszer meghatározása
- a minőségellenőrző programok rendszerének bevezetése.

A felnőttoktatás potenciális alanyai között elsősorban azokat kell felölelni, akik tudás és képesség nélkül tengődnek a munkaerőpiacon: írástudatlanok, kvalifikáció nélküliek, szakképzetlen munkanélküliek, technológiai feleslegek, új magánvállalkozók, nők, nemzeti kisebbségek (roma), falusi lakosság. Ezeknek a rétegeknek nem elég az általános alapszintű oktatási programok előírása, hanem alternatív és funkcionális programokkal arra kell képesíteni őket, hogy szakmaorientáltságot kapjanak, belépési lehetőséget a munkaerőpiacra.

A felnőttoktatás realizálása az ország különböző régióiban más-más programokat igényel, mert az egyes országrészek fejlődési szintje, emberi potenciálja, sőt igényei sem azonosak. A városokban a diplomás munkanélküliek átképzését is tervbe kell venni.

1.2. A (nem)funkcionális oktatás a gazdasági aktivitás és a foglalkoztatottság szemszögéből

Vajdaságban a 15 év feletti aktív lakosságon belül a munkanélküliek aránya magasabb a szerbiai átlagnál (23,2%). Magas az inaktívak aránya, hiszen a 15 év feletti lakosok majdnem fele e kategóriában van. Szerbia és Vajdaság lakosságának aktivitás szerinti megoszlása nagyjából hasonló. Az összlakosságon belül a magyar aktív lakosok aránya Szerbia átlagától alacsonyabb, de a munkanélküliségük nem. A személyes bevétellel rendelkezők (nyugdíjasok, ingatlan-hasznosításából élők) és a háztartásbeliek száma magasabb, de az eltartott gyerekek száma kisebb. A magyarságon belül tehát kevesebb a gyerek, de több a nyugdíjas.

Nemzeti közösség	Gazdaságilag aktívák		Gazdaságilag inaktívák			
	Foglalkoztatott	Munka- nélküli	Nyugdíjas, egyéb jövedelem	Gyermek, tanuló, egyetemista	Háziasszony	Egyéb
Szerbia	32,07	9,28	23,11	22,16	8,34	5,06
Albánok	28,58	10,38	15,22	22,05	15,08	8,69
Askálok	13,04	14,84	4,61	38,62	18,05	10,83
Bosnyákok	20,00	12,02	12,45	33,34	14,66	7,53
Bolgárok	33,76	9,27	31,96	13,00	7,35	4,65
Bunjevácok	31,28	7,79	35,86	13,26	7,42	4,39
Csehek	28,29	8,33	34,59	13,82	11,07	3,89
Cincárok	27,98	10,29	45,68	7,41	4,53	4,12
Montenegróiak	33,28	8,78	29,88	18,30	5,15	4,60
Egyiptomiak	10,63	10,09	4,47	40,08	19,85	14,89
Goránok	24,40	14,73	9,46	26,92	17,07	7,42
Görögök	32,00	8,55	26,48	23,03	5,52	4,41
Horvátok	27,98	8,13	37,13	11,58	10,60	4,57
Örmények	37,84	12,61	13,06	8,56	20,27	7,66
Zsidók	35,07	6,86	39,90	10,55	2,54	5,08
Jugoszlávok	37,19	10,57	32,16	8,78	5,92	5,39
Magyarok	30,59	8,21	28,22	17,34	10,60	5,04
Macedónok	29,52	9,76	35,63	8,75	12,13	4,21
Muzulmánok	22,39	13,54	17,10	24,13	14,76	8,08
Németek	25,49	7,85	43,01	11,81	7,80	4,04
Romák	11,44	16,50	4,50	35,13	17,27	15,16

Románok	27,08	8,37	21,27	17,29	18,11	7,88
Oroszok	28,46	10,26	22,76	12,07	20,57	5,88
Ruténok	33,18	7,72	27,52	18,67	8,26	4,64
Szlovákok	32,09	7,78	24,51	17,90	12,71	5,01
Szlovénok	23,46	5,93	52,89	7,66	6,77	3,30
Sokácok	25,37	7,25	48,11	6,92	9,56	2,80
Sopok	34,51	17,61	26,76	11,27	3,52	6,34
Szerbek	33,17	9,12	23,47	21,90	7,79	4,55
Törökök	28,75	9,89	20,25	17,47	12,06	11,59
Ukránok	30,70	9,46	27,45	16,34	11,26	4,79
Vlahok	32,19	4,64	33,73	12,27	11,52	5,64
Területi hovatartozás	37,84	10,90	20,60	20,12	6,11	4,43
Egyéb	38,54	8,36	20,00	17,61	8,76	6,73
Nem nyilatkozott	30,78	10,08	17,65	27,48	6,95	7,06
Ismeretlen	22,35	6,70	16,72	34,60	5,76	13,87

*1. táblázat: A lakosság gazdasági aktivitása nemzetiség szerint (%) – 2011.
(Forrás: ĐURIĆ – TANASKOVIĆ - VUKMIROVIĆ – LAĐEVIĆ 2014:138)*

Nemzeti közösségek	Munkával szerzett jövedelem		Egyéb jövedelem			Vegyes jövedelem	Nincs jövedelem
	Mezőgazda- ságból	Mezőgazda- ságon kívül	Nyugdíj	Szociális segély	Egyéb jövedelem		
Szerbia	2,7	30,0	28,8	1,9	4,3	29,5	2,7
Szerbek	2,6	30,8	28,8	1,3	3,9	30,0	2,6
Albánok	1,6	31,7	24,5	3,8	5,7	28,4	4,3

Askálok	1,0	29,9	10,4	15,9	10, 4	27,4	5,0
Bosnyákok	4,0	23,5	17,3	6,5	7,9	37,5	3,3
Bolgárok	4,1	23,1	38,1	2,0	3,7	27,5	1,4
Bunyevácok	2,9	23,8	38,4	1,9	4,7	27,2	1,2
Vlahok	7,3	11,2	35,9	1,4	3,4	37,1	3,6
Goránok	0,2	40,9	14,1	3,6	8,4	29,4	3,4
Görögök	0,0	32,2	32,5	0,7	4,4	22,0	8,1
Egyiptomiak	0,0	22,2	8,2	14,0	21,1	33,0	1,5
Zsidók	0,0	31,1	41,0	0,9	4,6	19,1	3,2
Örmények	0,0	43,5	20,3	1,4	11,6	17,4	5,8
Jugoszlávok	0,9	32,8	32,5	1,5	5,0	25,0	2,3
Magyarok	5,6	24,8	35,5	2,3	5,6	24,4	1,8
Macedónok	0,5	26,4	36,3	1,3	2,7	31,2	1,7
Muzulmánok	2,3	24,2	25,9	7,0	6,8	30,4	3,5
Németek	1,2	23,6	43,8	1,7	3,8	23,7	2,2
Romák	3,5	15,7	8,6	27, 6	13,9	25,6	5,0
Románok	8,9	17,3	24,4	5,0	9,1	31,0	4,2
Oroszok	0,9	33,6	33,5	0,9	5,9	19,7	5,5
Ruténok	4,1	27,8	34,0	1,4	6,5	24,3	1,9
Szlovákok	5,8	25,4	29,1	1,3	6,6	29,4	2,4
Szlovénok	0,5	19,9	50,4	0,5	2,8	24,9	1,1
Törökök	0,4	36,8	23,7	2,0	7,5	25,3	4,3
Ukránok	1,4	28,6	35,3	1,3	3,5	27,7	2,1
Horvátok	2,7	22,0	39,9	1,6	4,3	27,8	1,7
Cincárok	0,0	27,7	42,6	0,0	0,7	26,2	2,8

Montenegróiak	0,5	33,4	30,8	0,9	3,3	28,5	2,6
Csehek	4,0	24,2	38,8	1,8	3,1	26,6	1,4
Sokácok	1,4	15,4	47,1	2,1	2,1	29,3	2,5
Sopok	0,0	28,8	27,3	6,1	7,6	28,8	1,5

2. táblázat: A nemzeti közösségek háztartásainak szerkezete jövedelemforrás szerint (%) – 2011.
(Forrás: ĐURIĆ – TANASKOVIĆ - VUKMIROVIĆ - LAĐEVIĆ 2014:145)

A magyarság pozícióvesztése kimutatható, ugyanis az elit foglalkozások körében (állami szektor, közalkalmazott, szakképzett, szolgáltatásban dolgozó), amelyek presztízsszakmáknak számítanak, a magyarság részaránya alacsonyabb az országos/vajdasági átlagnál. A magyarságon belül – a korábbi lakosság-összeírási adatok alapján is – jóval átlagon felüliek a mezőgazdaságban dolgozók, fizikai munkát végzők, ipari munkások és a kisiparosok aránya.

<i>Gazdasági szektor</i>	Szerbia	Vajdaság	magyarok
Mezőgazdaság	22,0	22,6	33,0
Halászat	0,1	0,1	0,1
Bányászat	1,3	0,5	0,3
Feldolgozó ipar	23,8	26,1	27,6
Energia ipar	1,7	1,4	1,6
Építőipar	4,5	4,7	4,9
Kereskedelem	12,4	12,9	9,9
Vendéglátóipar	2,4	2,3	1,6
Közlekedés	5,5	5,1	3,2
Pénzügy	1,4	1,5	0,8
Ingatlan szolgáltatás	3,1	2,5	1,7
Állami közigazgatás	5,0	4,5	2,4
Oktatás	4,6	4,5	4,1

Egészség- és szociális ügy	6,4	5,9	5,4
Kommunális szolgáltatás	2,9	2,9	2,4
Egyéni vállalkozás	0,1	0,1	0,1

*3. táblázat: Az aktív lakosság gazdasági szektor szerinti százalékos megoszlása (2002)
(Forrás: Szerbia nemzetiségi mozaikja 2003: 191, 234, 269)*

A délvidéki magyar aktív lakosság 1/3-a a mezőgazdaságban és majdnem további 1/3-a feldolgozó- és az építőiparban munkásként dolgozik. Az összes többi helyen alulreprezentált, különösen az állami közigazgatásban, a kereskedelemben, a közlekedésben, a pénzügyben vagy egyéb szolgáltatásokban.

A gazdasági reformtörekvések következményeként Szerbiában a munkahelyek nagy többsége új igényeket fogalmaz meg a munkavállalók szaktudását illetően. Elsősorban gyakorlati jellegű és rugalmas tudáselemeket igényel a termelés, ami a multidiszciplináris képzettség előtérbe kerülését jelenti, és általánossá válik a folyamatos átképzési igény, főleg az ifjúság körében. A szerbiai fiatalok 15–25 éves korosztálya az összes munkanélküli 20–27%-át adja és többségben vannak a nők. A fiatal munkanélküliek túlnyomó többségének középfiskolai oklevele van. A munkanélküliségi és különösen a mobilitási statisztikák egyértelműen a felsőfokú képzés tekintélyének növekedését mutatják, ami tovább erősíti a fiatalok tanulási igényét (GÁBRITY MOLNÁR 2006).

Felméréseink (GÁBRITY MOLNÁR 2007) szerint napjainkban szinte lehetetlen gyorsan elhelyezkedni friss középfiskolai diplomával. Munkaerő-piaci helyzetüket a fiatalok viszonylag borúsán látják. Azonos arányban egyetértenek azzal is, hogy a gimnáziumi végzettség csak az egyetemi felvételnél jelent előnyt, és csak több szakmával boldogulhatnak a munkavállalók a munkaerőpiacon.

Ugyanakkor a középiskola utáni továbbtanulást csak akkor tartják érdemesnek, ha az biztos munkahelyet is jelent. A továbbtanulás helyett a mai fiatalok hiába szeretnének inkább dolgozni, nincs elég kínáló alkalom. Észlehető a fiatalok munkanélküliségtől való félelme. Sokan gondolják, hogy a továbbtanulás elhalasztja a munkanélküliséggel való szembesülést. A vajdasági fiatalok továbbtanulási hajlandósága nem kimondottan munkaerő-piaci megfontolásból származik. Döntésüket az apa végzettsége befolyásolja erőteljesebben. Adataink szerint a

megkérdezettek fele tanulna tovább valamilyen felsőoktatási formában, a városi származásúak nagyobb valószínűséggel, mint a falvakból származók. A következő táblázat megmutatja az iskolavégzettségi különbségeket a nemzeti közösségek között Szerbiában.

Nemzeti közösségek	Iskola-végzettség nélkül	Nem befejezett általános iskola	Általános iskola (8 osztály)	Közép-iskola	Főiskola	Egyetem	Ismeretlen
Szerbia	2,68	11,00	20,76	48,93	5,65	10,59	0,40
Albánok	4,21	8,84	40,22	39,20	2,96	4,10	0,47
Askálok	20,59	21,67	39,78	16,56	0,31	0,15	0,93
Bosnyákok	3,77	7,84	35,83	42,51	2,74	6,49	0,82
Bolgárok	2,66	15,07	24,50	38,98	7,58	11,05	0,15
Bunjevácok	0,90	18,02	26,24	46,50	3,55	4,74	0,05
Cincárok	0,00	3,83	8,51	38,30	14,47	34,89	0,00
Montenegróiak	1,22	4,78	12,46	51,16	9,43	20,83	0,13
Csehek	0,48	9,29	18,10	54,29	6,25	11,61	0,00
Egyiptomiak	20,20	18,34	44,23	14,18	0,85	1,61	0,59
Goránok	1,76	6,12	36,11	48,95	3,19	3,58	0,30
Görögök	0,31	2,98	11,46	45,37	7,38	31,08	1,41
Horvátok	1,73	12,76	21,82	48,85	5,62	9,05	0,16
Örmények	0,48	0,00	8,57	35,24	11,43	43,81	0,48
Zsidók	0,00	0,93	4,77	33, 25	10,60	50,20	0,26
Jugoszlávok	0,57	3,98	13,22	52,25	8,15	21,75	0,08
Magyarok	0,99	15,62	28,85	45,19	4,02	5,20	0,13
Macedónok	1,51	7,40	20,78	50,56	6,37	13,25	0,12
Muzulmánok	4,85	10,68	33,45	43,60	2,86	4,11	0,45
Németek	1,48	14,18	18,49	48,17	5,72	11,58	0,37

Romák	19,51	34,21	33,33	11,54	0,32	0,33	0,76
Románok	3,68	22,36	32,07	29,85	4,21	7,51	0,32
Oroszok	0,37	1,63	7,65	42,33	9,08	38,34	0,60
Ruténok	0,60	13,12	19,27	52,03	4,87	10,04	0,06
Szlovákok	0,75	15,59	31,69	42,52	3,63	5,68	0,14
Szlovénok	0,26	4,27	14,70	50,45	9,70	20,52	0,10
Szerbek	2,41	10,37	19,65	50,39	5,94	11,04	0,19
Sokácok	2,09	20,87	23,13	43,65	4,35	5,91	0,00
Sopok	0,76	14,39	25,00	42,42	5,30	12,12	0,00
Törökök	3,97	5,52	22,93	47,24	7,24	12,59	0,52
Ukránok	2,59	11,35	17,40	52,39	5,38	10,66	0,23
Vlahok	6,89	36,59	30,52	22,17	1,65	1,81	0,38

4. táblázat. A nemzeti közösségek 15 évnél idősebb lakossági részaránya iskolavégzettség szerint Szerbiában (2011.)
(Forrás: Đurić – Tanasković - Vukmirovi – Lađević 2014:134)

A 4. táblázat a magyarok esetében képzettségi lemaradást mutat a szerbiai átlaghoz viszonyítva, ugyanis kevesebb a közép- és főiskolát végzettek, de jóval kevesebb az egyetemi diplomások (5,20 a magyaroknál, míg a szerbiai átlag 10,59) részaránya.

A vajdasági magyar középiskolát végzettek elsősorban a közgazdasági, műszaki és informatikai képzésben gondolkodnak. Második lehetőségként megjelenik terveikben a pedagógia, illetve a bölcsészeti szakok iránti igény is. A természettudományi, mezőgazdasági és jogi képzés terve csak kisebb mértékben jelentkezik, valószínűleg azért, mert e képzések nem magyar nyelvűek. A képzési kínálat korszerűsítése során új szakirányok váltak attraktívvá. Észlehető pl. a közgazdasági és egyéb menedzseri szakok keresése; a műszaki képzés az informatika irányába mozdult el. Ugyanakkor a magyar fiatalok egy része szeretne anyanyelvű oktatásban részesülni: pedagógusszakok, vagy üzleti főiskola, kertészeti és mérnökképzést említve.

A friss diplomások többsége úgy reméli (Szlávit, 2003), hogy tanulmányai befejezése után rövidesen munkát talál, de valójában tisztában vannak (41% gondolja így) azzal is, hogy *több évig kell várni megfelelő munkára*. Csupán 4% hiszi, hogy erre már a tanulmányai alatt van esélye. Elgondolkodtató eredményt mutat, hogy a vajdasági magyar fiatalok mely szempontok szerint választanák meg munkahelyüket. A válaszadók a szakmai fejlődés, a karrier-lehetőség, a megfelelő fizetés, a biztos munkahely, a munkaköri önállóság és a kreativitás fontosságát határozták meg, amit az 5. táblázat adatai mutatnak

Normál	Nagyon fontos (3)	Fontos (2)	Nem fontos (1)	Átlagérték
Szakmai fejlődés	228	87	3	2,71
Karrier	165	135	17	2,47
Fizetés nagysága	284	35	2	2,87
Biztos munkahely	293	23	5	2,89
Önállóság	142	152	22	2,38
Kreativitás	190	109	12	2,57

5. táblázat: A megkérdezettek munkahely-kiválasztási szempontjai
(Forrás: SZLÁVITY 2003)

A fiatal munkavállalók számára a legfontosabb szempont a biztonságot nyújtó munkahely és az anyagi stabilitás. Ezt követi a szakmai fejlődés lehetősége, a munkahelyi kreativitás, a karrier és a munkaköri önállóság. A fiatalok többsége magántulajdonban levő cégben szeretne munkát kapni, főleg kis vagy egyéni vállalkozóként. A vajdasági magyar fiatalok szülőföldjükön való munkavállalását döntően befolyásolja, mennyire tartják reálisnak, hogy elvárásaiknak megfelelő munkalehetőséget találnak lakóhelyükön, Vajdaságban, Szerbiában és külföldön.

	Nagyon valószínű (3)	Valószínű (2)	Nem Valószínű (1)	Átlagérték
Lakóhelyén	57	112	137	1,74
Vajdaságban	77	196	28	2,16
Szerbiában	51	126	99	1,82
Külföldön	113	95	89	2,07

*6. táblázat: A munkanélküli fiatalok meglátásai elhelyezkedési lehetőségeikről
(Forrás: SZLÁVITY 2003)*

Elhelyezkedési lehetőségeiket Vajdaságban tartják legjobbnak, majd következik a kedvezőnek ítélt külföldi munkavállalás. Az átlagérték alapján megállapítható, hogy azt nem tartják nagyon valószínűnek, hogy lakóhelyükön találnak munkát. A külfölddel kapcsolatos kedvező meglátások a vajdasági magyar fiatalok nagy emigrációs hajlamát mutatják.

A felsőoktatásban és a munkakeresésben a vajdasági magyar fiatalok a többségi nemzet fiataljaival veszik fel a versenyt, nem pedig a magyarországi vagy európai mintát követik. Szakma- és munkahelyválasztás terén a szerbiai/régióbeli munkaerő-piacitényezők a döntőek, nem pedig az európai normafeltételek. A fiatalok többsége nem végez a képzettségének megfelelő munkát, mert megfelelő munkalehetőség hiányában kénytelenek voltak mást elfogadni. A többség úgy véli, hogy keresete a szerbiai átlagfizetésnél alacsonyabb, és az elkövetkező 3 évben munkahely-változtatást vagy külföldre távozást tervez. Az anyaországban tanuló vajdasági fiatalok ezt a lehetőséget túlélési stratégiaként választották, főleg anyagi és megélhetési okok miatt, de közrejátszott az Európai Unióba tagosodás ténye is, mint húzóerő. A munkanélküli vajdasági magyar fiatalok többsége 1-2 évig is hajlandó megfelelő munkalehetőségre várni, és addig többen alkalmi munkákat vállalnak. Úgy gondolják, hogy munkanélküliségük fő oka, hogy nem rendelkeznek kapcsolatokkal, ismeretségekkel a többségi nemzet fiataljaihoz képest.

A presztízsszakmákról Vajdaságban (GÁBRITY MOLNÁR 2006) a következő sorrend alakítható ki: menedzser, banki/pénzügyes munkák, marketing-, informatikai munkák, programozó, vállalkozó, közgazdász, képzett könyvelő, ügyvéd, egyetemi tanár, logista, építészmérnök, szakorvos. A vajdasági többnyelvű környezetben előnyös a nyelvtudás

(anyanyelv, környezetnyelv, államnyelv vagy az idegen nyelv funkcionális használata). A térség munkaerejének munkabírásról és lelkiismeretességéről jó vélemény van a régióban.

2. Empirikus kutatáseredmények a szakemberek elhelyezkedési lehetőségéről Vajdaságban

2.1. A kérdőíves kutatás eredményei a kis- és középvállalkozásoknál (2015)

2.1.1. A kérdőívezés körülményei

Csongrád megyében több mint 2000 kérdőívet küldtünk szét online kérdőív formájában, a vajdasági régióban pedig 3000 űrlapot jutattunk el a vállalkozások részére.¹⁷ Igyekeztünk lefedni a Vajdasági régió teljes területét, szem előtt tartva a kutatás reprezentativitását, ezért Szerbia ezen területét tekintve az összes releváns település potenciális vállalkozói részére jutattuk el a kérdőíveket, ami konkrétan 45 várost jelent, illetve néhány falvat. Amíg a Csongrád megyében felkeresett vállalkozások közel 10%-a kitöltötte a kérdőívet, addig a Vajdaságban ez az arány 3%.

Kutatócsoportunk 3000 darabos vállalkozói adatbázist állított össze a kutatási eredmények maximalizálása érdekében. Az elérhetőségeket részben online portálokon keresztül gyűjtöttük össze, de a visszaérkezett kérdőívek darabszáma nem minősült elég reprezentatívnak ahhoz, hogy kutatásunk megfelelő eredménnyel záruljon. Ezért segítségül felvettük a kapcsolatot a vajdasági kisváros, Magyarkanizsa *Cnesa* Oktatási és Művelődési Intézmény felnőttoktatás szervezőjével, aki továbbította a kérdőíveket a vele kapcsolatban álló vállalatoknak. Továbbá a szabadkai székhelyű *Háló Vajdasági Fejlesztési Alapítvány* (koordinátora Molnár Verona mgr.) járult hozzá a kutatómunkánkhoz még több elérhetőséggel. Ezen intézmények közvetítésével a kérdőívet-kitöltők aránya jelentősen megemelkedett (1%-ról 3%-ra). A lekérdezést magyar és szerb nyelven folytattuk le. A magyar nyelvű kérdőívet 24 fő, a szerbet 78 fő töltötte ki.¹⁸

A két ország rendszerében található fogalmi különbségek okán a Magyarországon belül kiküldött kérdőívek kérdéseit részben megváltoztattuk, hogy azok a Vajdaságban a szerb jogi dokumentumokban használt fogalmaknak megfeleljenek, és értelmezhetőek legyenek a vállalkozások számára (ezek: jogi formák, képzési formák).

¹⁷ A kérdőíves kutatásban és a feldolgozásban rész vettek: Baranyi Renáta, Beszédes Viktória és Ravasz Enikő andragógia MA szakos hallgatók (SZTE)

¹⁸ A 2011-es népszámlálási adatok szerint a Vajdaságban élő magyar nemzetiségűek száma 251 136 fő (a vajdasági lakosság 13%-a)

2.1.2. A kérdőív bemutatása

Az empirikus kutatást a Google Drive űrlap segítségével valósítottunk meg. A potenciális válaszadók halmazát a *yellowpages.rs*, *privredni-imenik.com*, illetve a *trzistesrbije.com* online adatbázisok segítségével határoztuk meg. Ezen adatbázisokat egyrészt azért választottuk, mert megbízhatónak és naprakésznek találtuk őket, másrészt általuk hatalmas mennyiségű információ összpontosult egy helyen, amelyek között logikusan felépített rendszerben, könnyedén keresgélhettünk. Kutatásunk a Vajdaságban tevékenykedő vállalkozások körében, az összes városban (45 db) és néhány faluban zajlott az online kérdőívekkel.

A kérdéseket a könnyebb elemezhetőség végett három részbe csoportosítottuk:

- (a) A vállalkozások általános adatai
- (b) Milyen típusú képzésekre van szükség
- (c) A vállalkozások egyéni képzési igényei.

A kérdőív első részében a vállalkozások általános adatait vizsgáltuk, vagyis kitértünk, a jogi formákra, székhelyre, a vállalkozás méreteire, gazdasági tevékenységének besorolására (1-4. kérdés). Ezekkel az adatokkal meghatározhatók, hogy mely típusú vállalkozás általában milyen jellegű képzésekre tart igényt, illetve választ kapunk a kisebb vállalkozások képzési igényeivel kapcsolatban is. A gazdasági tevékenység és a képzési igények megadásával pedig megfigyelhetjük, hogy mely területen tevékenykedő vállalkozások jellemzően milyen típusú képzéseket részesítenek előnyben.

Kérdőívünk második szegmensében arra kerestük a választ, hogy a válaszadók milyen típusú képzésekre tartanak igényt. Ennek segítségével meghatározhatjuk, hogy a Vajdaságban jellemzően mely területen, milyen gazdasági és jogi formában működő vállalkozások választottak ki bizonyos képzéstípusokat. Ezzel effektíve és célirányosan képesek lesznek az oktatási szakemberek kialakítani az egyéni képzési igényeknek megfelelő tartalmakat. A következő kérdés a szakmai képzésekre vonatkozott, azaz kíváncsiak voltunk arra, hogy a vállalkozások mely munkaterületeken igénylik a szakmai képzéseket. Ebből kiderült, hogy Vajdaságban mely munkaterületek szorulnak olyan innovációra, amely szorosan összefügg a humán erőforrás fejlesztésével. A továbbiakban arra kérdeztünk rá, hogy mely típusú kompetenciafejlesztő képzéseket tartanak szükségesnek a válaszadók dolgozóik fejlődése

szempontjából. Abból indultunk ki, hogy a vállalkozás fejlesztésének szükségességéből kiindulva a munkavállalóknak nem csupán elméleti, illetve gyakorlatorientált képzésekre van szükségük, hanem fontos, hogy az elsajátított ismereteket és készségeket a kompetencia szintjén is hasznosítsák (5-7. kérdés).

Az kérdőív utolsó részében a vállalkozók egyéni képzési igényeit szándékoztuk feltárni és megkértük a kitöltőket, hogy nevezzenek meg három olyan konkrét képzést, melyet leginkább szükségesnek tartanak a vállalkozásukban. Ezáltal kiderülnek a legspeciálisabb igények is, melyek hozzájárulnak a jövőbeli képzéstervezéshez. Arra is rákérdeztünk, hogy milyen intenzitású és időtartamú képzések kellenének. A képzések intenzitása és időtartama szorosan összefügg azzal, hogy hogyan alakítjuk ki a képzési tartalmat, így könnyebben megtervezhetővé válhat a vállalkozások igényeinek megfelelő oktatás.

Megkértük a válaszadókat, tegyék fontossági sorrendbe a következő szempontokat aszerint, hogy mik a legfontosabbak számukra egy képzésnél:

(a) Magas szakmai tudással rendelkező oktató,

(b) Rövid időtartam,

(c) Gyakorlatias oktatás,

(d) Jó megközelíthetőség,

(e) Korszerű módszerek,

(f) Alacsony képzési díj,

(g) Rugalmas képzésszervezés,

(h) Korszerű technikai eszközök,

(i) Egyéb.

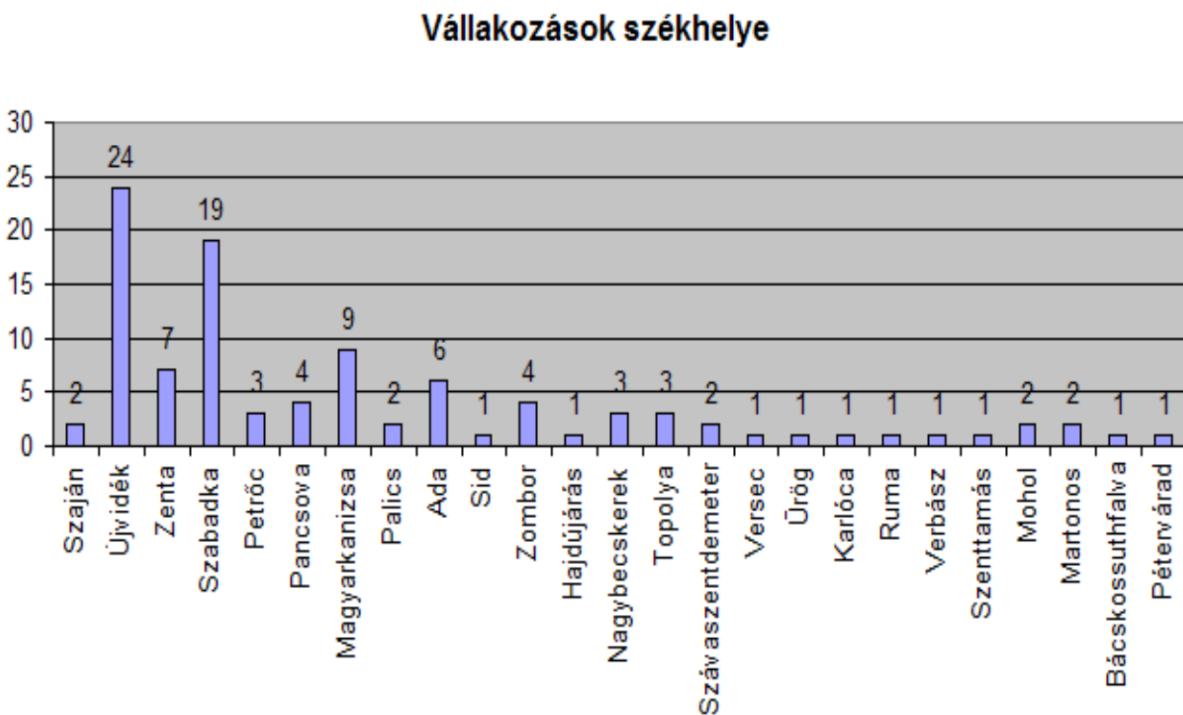
A vállalkozások típusától függően eltérő lehet a fontossági sorrend, ám a legmagasabb százalékot elért válaszok meghatározzák azokat a jellemzőket, amelyeket mindenképp figyelembe kell venniük az illetékes szakembereknek a képzések megtervezése során. Az űrlap végén lehetőséget biztosítottunk a kitöltőknek, hogy megfogalmazhassák további igényeiket, illetve észrevételeiket a témával kapcsolatban (8-12. kérdés).

2.1.3. Lekérdezett minta jellemzése

A válaszadók székhelyei két csoportra bontva a következő településekhez tartoznak:

Városok/kisvárosok: Magyarkanizsa, Palics, Ada, Szabadka, Topolya, Zenta, Nagybecskerek, Zombor, Sid, Újvidék, Pancsova, Pétervárad, Szávaszentdemeter, Versec, Palics, Ürög, Karlóca, Ruma, Verbász, Petrőc, Szenttamás.

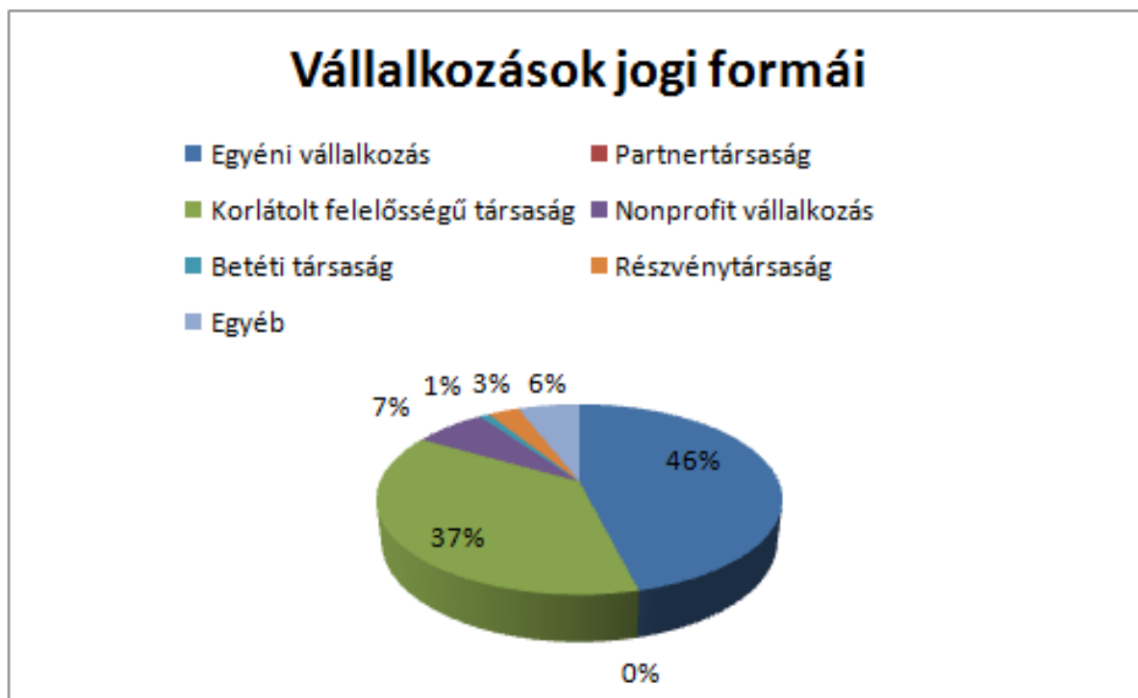
Falvak: Szaján, Mohol, Bácskossuthfalva, Martonos, Hajdújárás. Mindösszesen 25 helységről érkeztek vissza a válaszok, a kitöltők részletes, településekre osztott arányát az alábbi grafikon szemlélteti.



1. diagram: A kérdőívet kitöltő vállalkozások székhely szerinti megoszlása (db.)
(Forrás: saját szerk.)

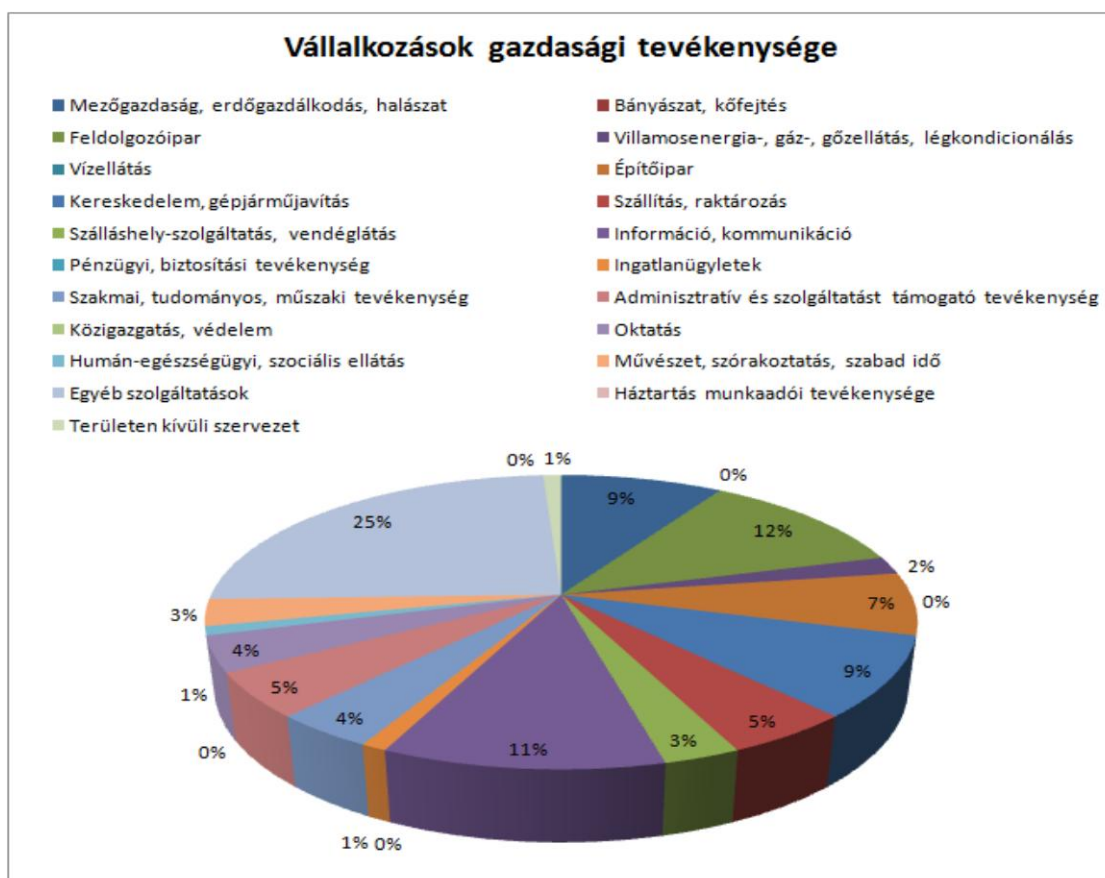
Az 1. diagram alapján Újvidéken töltötték ki legtöbbször kérdőívünket, majd Szabadka és Magyarkanizsa következik a rangsorban. Földrajzi adataik alapján a régió legnagyobb településeiről van szó, a tartományi fővárosról (Novi Sad) és a legnagyobb határmenti településről Szabadkáról (Subotica). Magyarkanizsa azért szerepel szintén a válaszadók száma szerint a 3. helyen, mert a Cnesa Oktatási és Művelődési Intézmény munkatársa feltehetően elsősorban a helyi kapcsolatait mozgósította.

Második kérdésünkben a vállalkozások jogi formájára tértünk ki. Az alábbi grafikonon ennek eredményét mutatja be.



2. diagram: A vállalkozások jogi forma szerinti megoszlása (%)
(Forrás: saját szerkesztés)

Jelentős többségben, 46%-ban (47 vállalkozás a 102-ből) dominálnak az egyéni vállalkozások, majd kisebb arányban (37%) következnek a korlátolt felelősségű társaságok, illetve a harmadik helyen szinte ugyanakkora arányban (6-7%) jelennek meg a nonprofit és az egyéb vállalkozások. Vélhetően azért fordulnak elő a térségben nagyobb számban az egyéni vállalkozások, mert Szerbiában ez a leggyorsabban, legolcsóbban és legegyszerűbben indítható cégforma, valamint a működtetés során felmerülő költségek (pl. könyvelés) is alacsonyabbak. Az ankét 3. kérdésében a vállalkozásokat gazdasági tevékenységükről kérdeztük.



3. diagram: A kérdőívet kitöltő vállalkozások gazdasági tevékenysége szerinti megoszlása (%)
(Forrás: saját szerkesztés)

A 3. grafikon szerint az egyéb szolgáltatásokat jelölték meg a legtöbben gazdasági tevékenységükként (25%). A feldolgozóipar illetve információ és kommunikáció csoportokba sorolható vállalkozások megközelítőleg azonos számban kerültek a második helyre ebben a felosztásban (12-11%), majd a harmadik helyen egyenlő arányban jelenik meg a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és a kereskedelem, gépjárműjavítás (9-9%). A lekérdezett vállalkozások gazdasági tevékenysége tükrözi a térség erre vonatkozó statisztikai adatait, vagyis reprezentatívak.

A régió természeti adottságai jelentős mértékben meghatározzák a gazdasági ágazatok jelentőségét és ezen keresztül a foglalkoztatottak eloszlását is. A legtöbb foglalkoztatott, hagyományosan a mezőgazdasági szektorban vesz részt. A gazdasági szerkezetet Vajdaság egészére a foglalkoztatottak száma szerint azt mutatja, hogy a mezőgazdasági tevékenységek aránya magas, és jelentős a feldolgozóiparban foglalkoztatottak száma (összesen a két ágazatban foglalkoztatottak aránya a vállalati tevékenységek több mint a fele). A térség mezőgazdasági lakossága az összlakosság 14%-a. Viszonylag alacsony a szolgáltatásokban megjelenők aránya

és szerény a szálloda és vendéglátás, az ingatlan és gazdasági szolgáltatások dolgozóinak részaránya. Vajdaság és a határregió térségét a mikro- és kisvállalkozások magas aránya jellemzi (amit tükröznek a 4. kérdésünkre adott válaszok). E vállalkozások állandósulása a szerb gazdasági reform fontos motorját jelentenék, hiszen a mikro- és kisvállalkozások a munkahelyek kb. egyharmadát adják, de a gazdasághatékonysági szerepük is jelentős.

A kérdőív 4. kérdésében arra voltunk kíváncsiak, hogy a vállalkozások méretük alapján mely kategóriába sorolhatók. A összesített válaszok alapján (102 db): mikro-vállalkozás: 37%, kisvállalkozás: 51%, középvállalkozás: 8%, nagyvállalkozás: 4%. A diagramon látható, hogy a vállalkozások domináns része kisvállalkozás (51%), illetve mikro-vállalkozás (37%). E kisvállalkozások döntési mechanizmusa dinamikus, a vezetők és tulajdonosok személye jellemzően megegyezik, kis létszámmal dolgoznak, a dolgozók és a tulajdonosok általában a kisvállalkozáshoz közeli településén élnek (gyakoriak a családi vállalkozások). Feltűnően kevés a nagyvállalkozások száma, hiszen e vállalkozási kategóriának a nagy létszám miatt lassú és nehézkes a vezetése, napjainkban egyre bürokratikusabbá válik az irányításuk, így lassabban is reagálnak a fellépő társadalmi, gazdasági, illetve piaci változásokra, sőt kérdőívünk kitöltésében sem voltak motiváltak.



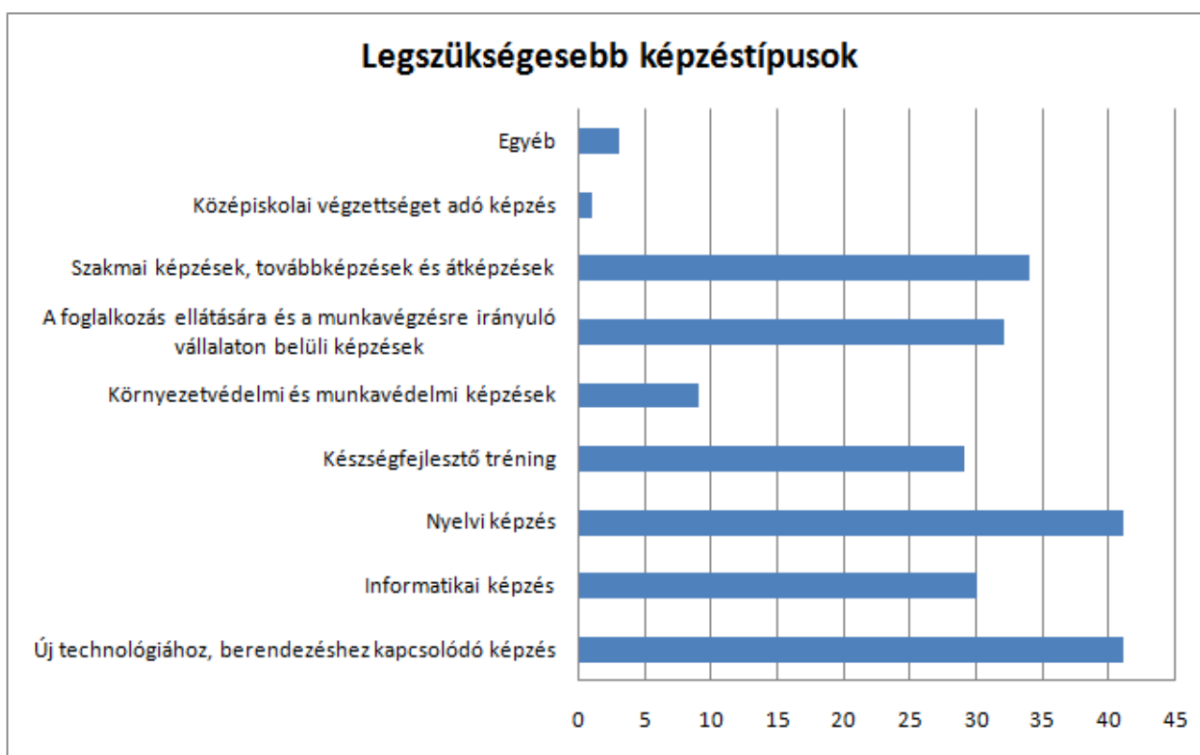
4. diagram: A vállalkozások méretük szerinti megoszlása (%)
(Forrás: saját szerkesztés)

2.1.4. A munkaadók válaszainak elemzése

A következő fejezetben a szubjektív igényekre összpontosító, kutatásunk gerincét alkotó kérdéseink és az azokra adott válaszok kerülnek górcső alá.

2.1.4.1. A legszükségesebb képzéstípusok igénylése

5. kérdésünk így hangzott: Kérjük, jelölje meg, hogy milyen jellegű képzésekre lenne leginkább szüksége a munkavállalóknak! A válaszlehetőségeket szem előtt tartva a következő képzéstípusokat tartották szükségesnek:



5. diagram: A vállalkozások által megítélt legszükségesebb képzéstípusok (db)
(Forrás: saját szerkesztés)

Az új technológiához, infrastrukturális berendezéshez kapcsolódó képzések illetve a nyelvi képzések kerültek a legszükségesebbnek tartott képzések élére, 41-41 jelöléssel. Jelentős számú kitöltő (34 darab) szükségesnek tartja még a szakmai képzéseket, továbbképzéseket és átképzéseket, valamint a foglalkozás ellátására és a munkavégzésre irányuló vállalaton belüli képzéseket (32 voksot adtak). A legkevésbé fontosnak ítélt képzés a középiskolai végzettséget adó, mindösszesen 1 vállalat tartotta ezt elengedhetetlennek. Megjegyzem, hogy a vállalkozások átlagban 2-3 képzéstípust jelöltek be.

6-os kérdés: Az alábbiak közül mely területen lenne szüksége szakmai képzésre a munkavállalóinak?



6. diagram: Az igényelt munkavállalói szakmai képzettségek a képzésterületek alapján (db)
(Forrás: saját szerkesztés)

A 6. diagramból jól látható, hogy a vállalatok igényei sokszínűek a munkavállalók képzési területeinek tekintetében. A válaszadók 15%-a, (azaz a 102 kitöltőből 40 fő) jelölte meg az informatikát, mint szükséges képzést. Nyilvánvaló, hogy a digitális tudást alapelvárásnak tekintjük, hiszen a minél korszerűbb technikai vívmányok használata a munka hatékonyabb és könnyebb elvégzését, továbbá a vállalat versenyképességének növelését eredményezi. Ez a modernizáció és innováció kivétel nélkül megjelenik minden gazdasági tevékenységben, ezért egyértelmű, hogy a válaszadók az efféle képzéseket szükségesnek tartják.

A válaszadók 14%-a (35 fő) a kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció területén szervezett, nem formális képzéseket preferálná. Ez az arány megközelítőleg összhangban van a kitöltők gazdasági tevékenységével, ugyanis 9%-uk a kereskedelem területén működik. A marketing és az üzleti adminisztrálás felőli információszerzés fontosságát annak tulajdonítjuk, hogy az minden vállalat piac- és versenyképességének az alapja. Folyamatosan igénylik a marketing szempontú piacelemzést, a termékpolitika, árpolitika kialakítását, az értékesítés

megszervezését és a fogyasztók befolyásolását. Az üzleti adminisztráció is minden vállalkozás fontos eleme, hiszen ezen belül történik a működési szabályozás, az üzleti partnerekkel történő kapcsolattartás dokumentálása, nyilvántartások vezetése, rendelések és kifizetések könyvelése, stb. Mondhatjuk, hogy a felsorolt és igényelt képzésfeladatok a vállalkozás működésének és fennmaradásának a mozgatórugóját képezik.

A harmadik legtöbb jelölés az elektrotechnika-elektronika (8%) szegmensét érintette, ami logikus, ugyanis a válaszadók 12%-a a feldolgozóipar területén működik. A legkevesebben, azonos aránnyal (1%) a könnyűipari, faipari, közszolgálati és a művelődés, közművelődés, kommunikáció területeket jelölték be. Attól függetlenül, hogy a válaszadók 11%-a az információ és kommunikáció területén működik, nem tartják szükségesnek a művelődéssel, közművelődéssel és kommunikációval (1%) kapcsolatos képzéseket.

A 7-es kérdés eredményeiből kiderül (*Az alábbiak közül mely kompetenciafejlesztő képzésekre lenne leginkább szüksége a munkavállalóknak?*), hogy a válaszadók többsége a harmadik helyre tette a kommunikációs készségfejlesztést (a válaszadók 9%-a). Ezek alapján a vállalatok fontosnak tartják a kommunikációs készségfejlesztést. Megjegyzem, hogy a válaszadók 11%-a ezen a területen működik. A válaszadók 9%-a mezőgazdasággal foglalkozik, azonban csupán 4% szervezne ilyen jellegű képzést a munkavállalóinak.

Összefoglalva, a fentiekből kiderül, hogy a munkavállalóknak igényelt képzések nem feltétlenül vannak összhangban a vállalat gazdasági tevékenységével és a fontosnak ítélt kompetenciákkal. Megmutatkozik, hogy inkább a vállalat fenntartásához és működőképességéhez alapvetően szükséges oktatási elemeket tanítanak a vállalkozásban dolgozóknak, nem pedig egy adott szakmához kapcsolódó ismereteket.

2.1.4.2. Kompetenciafejlesztő képzések igénylése

7-es kérdés: Az alábbiak közül mely kompetenciafejlesztő képzésekre lenne leginkább szüksége a munkavállalóknak?

Rangsor	Kompetenciafejlesztő képzések	Válaszok száma
1	Informatikai készségeket fejlesztő képzés	40
2	Idegen nyelvi készségeket fejlesztő képzés	36
3	Szervezőkészséget fejlesztő tréning	36
4	Kommunikációs készségfejlesztő képzés	35
5	Problémamegoldó készségek fejlesztése képzés	31
6	Személyes hatékonyság fejlesztő képzés	31
7	Tárgyalástechnikai készségfejlesztő képzés	30
8	Kreativitást fejlesztő képzés	27
9	Vállalkozási készségfejlesztő képzés	25
10	Prezentációs technikák és előadói készségek fejlesztése	23
11	Együttműködési készséget fejlesztő képzés	21
12	Stressz-kezelésképzés	21
13	Konfliktuskezelés képzés	15
14	Vezetői készségfejlesztő képzés	14
15	Tanulástechnika tréning	9
16	Egyéb	0

6. táblázat: A vállalkozások által legszükségesebbnek tartott kompetenciafejlesztő képzések rangsora
(Forrás: saját. szerkesztés)

A kérdőív ezen kérdésénél több olyan válaszadó volt, aki a felsorolt lehetőségek közül közel mindegyiket bejelölte. Többségük az informatikai (10%), idegen nyelvi (9%), kommunikációs (9%) és szervezőkészséget (9%) fejlesztő képzéseket emelte ki. A vállalat

vezetői legkevésbé a tanulástechnikai, konfliktuskezelési és a vezetői készségfejlesztő képzéseket tartják fontosnak.

A kérdőív 8-as kérdésében arra kértük a kitöltőket, hogy fogalmazzanak meg legalább három olyan konkrét képzést, amelyre igény mutatkozik az általuk vezetett vállalkozásban és meg is szerveznék az oktatását. Mivel itt a saját vállalatához mért szubjektív vélemény került kinyilvánításra, azt is fontosnak tartottuk, hogy a szerb és magyar nyelvű kitöltők közti esetleges különbségekre is rávilágítsunk, ezért külön-külön, majd összesítve elemeztük ezt a kérdést.

A 78 szerb nyelvű kitöltőből mindössze 36 fő válaszolt erre a kérdésre (46 %), ami azt jelenti, hogy válaszadók 54%-a nem is tervezi a vállalaton belüli képzés indítását. Ez azzal is magyarázható, a válaszadók 50%-a egyéni, ezeken belül 50%-a kis- és 37%-a mikrovállalat, ami miatt elégtelen a humánerőforrás fejlesztésére irányuló hajlandóság és a képzésekre fordított pénzügyi eszközök mértéke.

A magyar nyelvű kérdőívekben (24 fő, többségük korlátolt felelősségű társaság (63%) valamint egyéni (33%), és ezeken belül kisvállalkozás) a válaszadók 12,5%-a nem is tervezi a munkavállalók képzését. Ennek okaiként megjelölték azt, hogy nincs igény a belső képzésre, valamint, hogy alig találnak munkavállalót, akiknek ezt meg lehet szervezni. Feltételezem, hogy a szerb érdekeltségű vállalkozások körében azért kisebb az igény a saját/belső képzésszervezésre, mert egyébként is könnyebben (mint a magyar tannyelvűek) megtalálják a szükséges oktatási programokat az állami iskolahálózat kereteiben.

A szerb vállalatok többsége a kulcskompetenciák fejlesztésére irányuló képzéseket fogalmazta meg: fontosnak tartják az idegen nyelvi (31%), informatikai és technikai (22%), kommunikációs és ezen belül az asszertív kommunikációra irányuló készségek (25%) fejlesztését célzó képzéseket. A visszajelzéseikben jelentős hangsúlyt kapott a vállalkozási, vezetői és szervezőkészségek fejlesztésének igénye, valamint a tárgyalási és előadói technikák, a munkahatékonyság növelésére és a kreativitásra vonatkozó tanfolyamok.

A magyar nyelvű kérdőívekben az idegen nyelvre (20%) és informatikai tudás bővítésére (20%) szervezett képzéseket fogalmazták meg igényként, azonban a szerb nyelvű kérdőívek eredményeivel szemben itt a személyes hatékonyság növelése (20%) nagyobb hangsúlyt kapott, mint a kommunikációs készségek (12,5%) fejlesztése. Mindössze négy vállalat jelölte a vállalkozási készségfejlesztés szükségét, de a szervezési készségek fejlesztésére, a

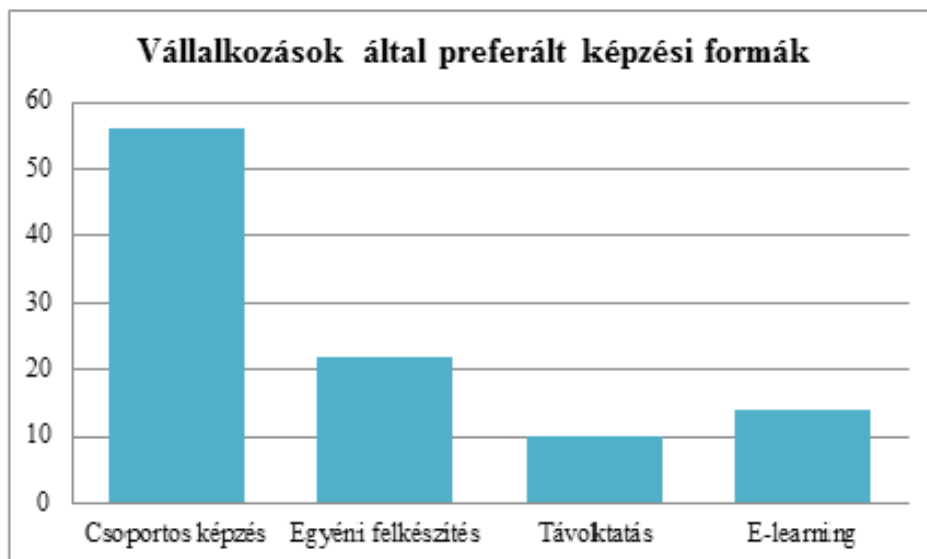
problémamegoldásra, tárgyalástechnikai készségekre, a kreativitás fejlesztésére és a stressz kezelésre irányuló képzések igényei is itt-ott megjelentek a válaszokban.

Összességében elmondható, hogy a kérdésre adott válaszok (60 db) eredményei megegyeznek az előző (8-as) kérdésre adott válaszok eredményeivel, ugyanis összevonva a vállalkozások az informatikai, idegen nyelvi, kommunikációra és a személyi hatékonyság növelésére irányuló képzésekre tartanak leginkább igényt. A válaszadók többsége erre a kérdésre nem válaszolt, feltehetően azért, mert vagy nem tudják konkrétan milyen képzési igény mutatkozik a vállalatban, vagy a felnőttképzés jelenleg hiányos helyzetét tekintve Vajdaságban nem tudják, milyen egyéb lehetőségekkel élhetnek a képzések területén.

A szerb kérőívekben mindössze hat, a magyar kérőívekben pedig öt válaszadó fogalmazott meg olyan konkrét képzést/képzéseket, amelyek a vállalat alkalmazottainak szakmai továbbképzésére vonatkoznak, mint pl. továbbképzés a fafeldolgozás, digitális nyomdaipar, kereskedelmi technológiák, 3D modellek kidolgozása, pénzügyi analízis, formakészítés, fémolvasztás, hegesztés, fémmegmunkálás, valamint az elektronika és gépészet területén.

2.1.4.3. Előnyös képzési formák

9. Kérdés: Milyen képzési formát részesítenek előnyben?



7. diagram: A vállalkozások által preferált képzési formák (db)
(Forrás: saját szerkesztés)

A felnőttképzésben való részvételt nemcsak az határozza meg, hogy milyen képzést kínálnak a felnőttképzési intézmények a vállalatoknak, és ezzel a potenciális tanulóknak, hanem az is, hogy azt *hogyan* kívánják megvalósítani. A 21. században egyre inkább háttérbe szorul a hagyományos oktatási forma, és ezzel szemben a felnőttek igényeihez, idejéhez és a személyiségbeli sajátosságaiknak megfelelő, hatékonyabb képzési módszerek kerülnek előtérbe. Ilyen az egyéni felkészítés, távoktatás és az e-learning. Az utóbbira már a 2000-ben megjelent „A jövő oktatásának tervezése” európai uniós dokumentum és az ezt követő Akcióterv, amelyek az IKT eszközök képzésbe történő bevezetését tűzték ki célul. Több előnnyel jár ez a képzési forma, mint például a függetlenedés a tértől és időtől, az újfajta kapcsolat kialakítás és kapcsolattartás, egyénre szabott tananyag. Azonban, a felsorolt „itt és most”-től való függetlenség nemcsak az e-learninggel, hanem a távoktatással is megvalósítható, amely szintén a tanulás újfajta megközelítését jelenti, kezdve a képzési ütem egyéni megválasztásától a felnőtt számára legmegfelelőbb tanulási mód kiválasztásáig. Az egyéni felkészítés is a felnőtt tanulóhoz való rugalmas hozzáállást, alkalmazkodást teszi lehetővé. Ezek a képzési módok főként akkor jelentősek, ha a résztvevő teljes, vagy részmunkaidőben foglalkoztatott. Ekkor lényeges, hogy a munkáltató és a képző intézmény is olyan lehetőséget biztosítson, amellyel a dolgozó zavartalanul tudja folytatni a teendőit attól függetlenül, hogy továbbképzésről, átképzésről, vagy betanításról van szó.

A kérdőíves felmérés alapján a vajdasági vállalatok a felsorolt, számtalan előnnyel járó képzési formák közül továbbra is a csoportos felkészítést, hagyományos tanítási módot preferálják. A válaszadók 55%-a (56 fő) jelölte ezt a lehetőséget, az egyéni felkészítést a válaszadók 21%-a (22 fő), az e-learninget 14%-a (14 fő), valamint a távoktatást 10% (10 fő) preferálja. A kapott eredményeket egyrészt azzal magyarázom, hogy a szerb közoktatásban és felsőoktatásban is többnyire a hagyományos tanítási formák élnek, a tanórai kereteket tekintve kevésbé praktikusak az oktatók. Ebből kifolyólag a megszokás és a tájékozatlanság az új képzési formákról hatással lehetett a válaszadók véleményére.

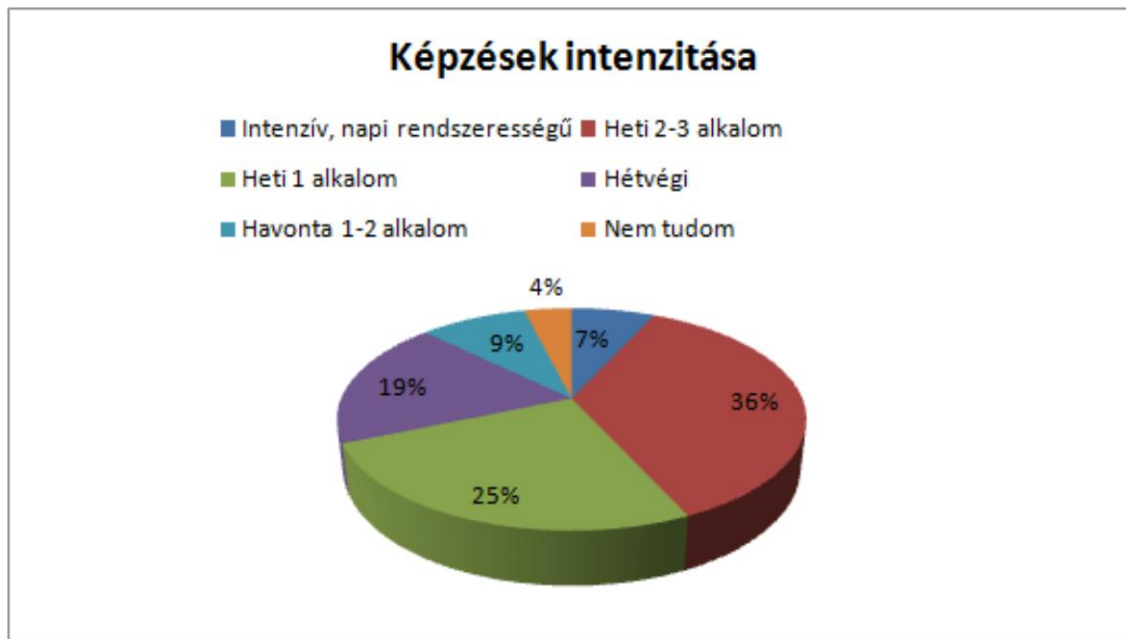
10. kérdésünkben arról érdeklődtünk, hogy milyen időtartamú képzés felelne meg leginkább a vállalkozások igényeinek.



8. diagram: A vállalkozások által preferált képzési időtartamok (%)
(Forrás: saját szerkesztés)

Kutatásunk során kiderült, hogy a vállalkozások a rövidebb időtartamú képzéseket preferálják. A 30-60 óra közötti időtartam mellett 44 cég (43%) döntött, valamint a 30 óra alatti időtartamot 42-en (41%) jelölték be. Összességében elmondhatjuk, hogy a válaszadók 84%-a a rövid időintervallumú képzések mellett döntött. 500 óra feletti időtartamra senki nem voksolt. Felmerül a kérdés, hogy vajon milyen szempontokat vettek figyelembe. Természetes, hogy legtöbben minél rövidebb idő alatt szeretnének a legtöbb információhoz jutni, sőt lehet, hogy költség- illetve időhatékony egy képzés, azonban reálisan meg kell ítélni, hogy adott munkaterületen valóban elég-e rövid intervallum a fejlődés eléréséhez.

11. Kérdés: Milyen intenzitású képzés felelne meg leginkább a vállalkozás igényeinek?



9. diagram: A vállalkozások számára legmegfelelőbb intenzitású képzések (%)
(Forrá: saját szerkesztés)

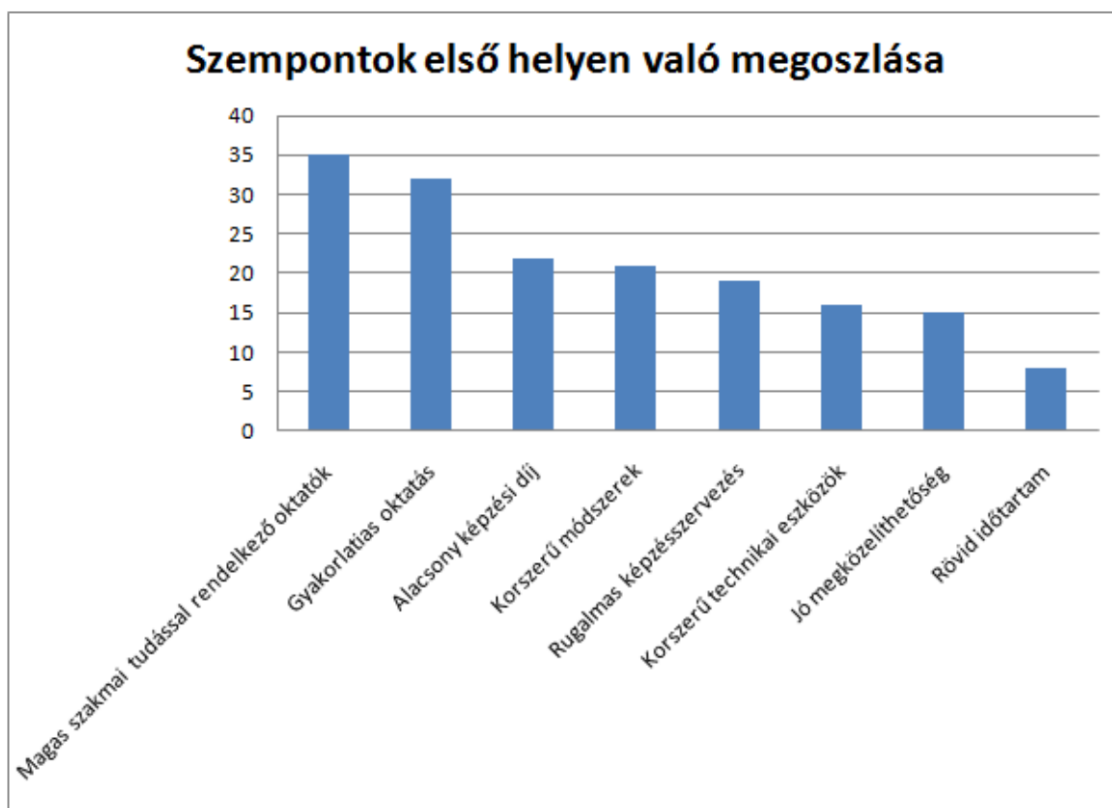
Válaszadóink a heti rendszerességgel zajló képzéseket részesítik előnyben. A legtöbben (35%) a heti 2-3 alkalmas intenzitást találták a legmegfelelőbbnek, valamint a heti 1 alkalom is jelentős mennyiségű jelölést kapott (25%). Kitöltőink harmadik legjelentősebb része (19%) gondolta úgy, hogy a hétvégi gyakorisággal történő képzések a legideálisabbak vállalkozásuk igényeihez mérten. A napi intenzitású képzések vannak a legutolsó helyen a rangsorban, az intézmények mindössze 7%-a érezte ezt a legalkalmasabbnak.

12. kérdésünkben azt kértük, hogy tegyék sorba a megadott szempontokat az alapján, hogy az általuk igényelt képzésekkel kapcsolatban melyek a legfontosabbak.

A következő aspektusokat kellett pontozni:

- magas szakmai tudással rendelkező oktatók
- rövid időtartam
- gyakorlatias oktatás
- jó megközelíthetőség
- korszerű módszerek
- alacsony képzési díj

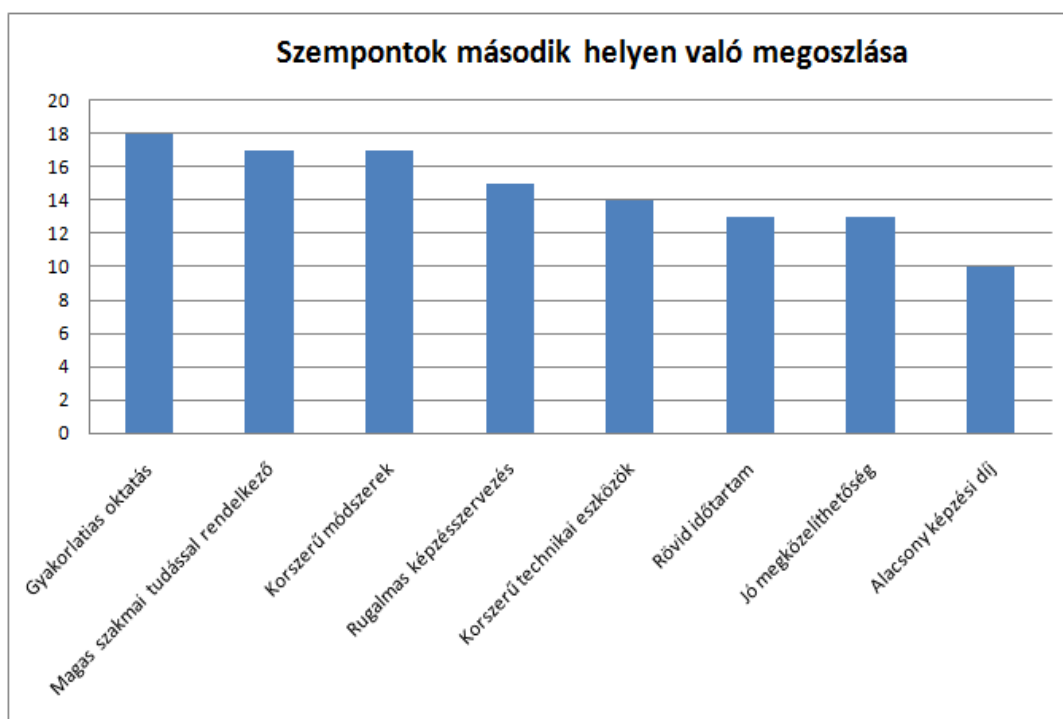
- rugalmas képzésszervezés
- korszerű technikai eszközök.



10. diagram: A kérdőívet kitöltő vállalkozások által igényelt képzésekkel kapcsolatos szempontok első helyen való megoszlása (db)
(Forrás: saját szerkesztés)

A fenti ábra azt mutatja, hogy az egyes szempontokat hányan tették az első helyre. Ez alapján jött létre az a sorrend, miszerint a magas szakmai tudással rendelkező oktatókat (35 db) illetve a gyakorlatias oktatást (32 db) tartják a legtöbben a legfontosabbnak az általuk igényelt képzés kapcsán. A rövid időtartamú opció mindössze 8 cég esetében került az első helyre.

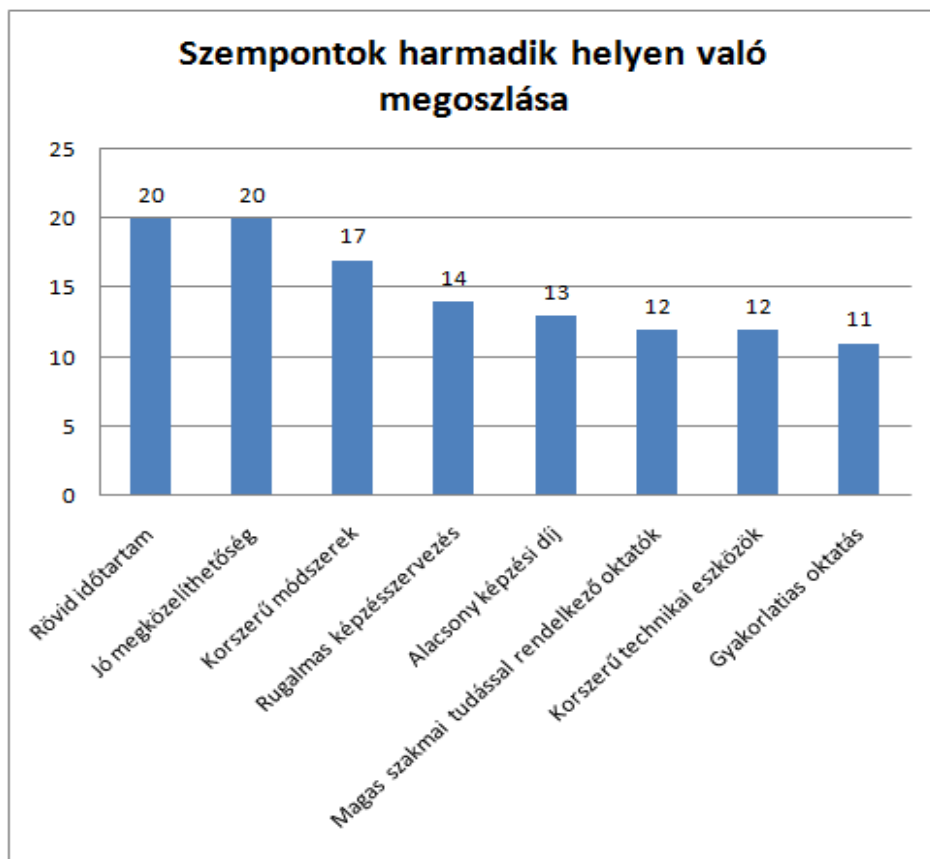
A következő grafikonon (11. diagram) azt láthatjuk, hogy hányan rangsorolták a felkínált szempontokat a második helyre. Az első három jellemző (gyakorlatias oktatás, magas szakmai tudással rendelkező oktatók, korszerű módszerek) hasonlóan magas arányt mutat, míg a rövid időtartamot és az alacsony képzési díjat sokkal kevesebben jelölték meg.



*11. diagram: A vállalkozások által igényelt képzések szempontjainak második helyen való megoszlása (db)
(Forrás: saját szerkesztés)*

Az eredmények alapján az a következtetés vonható le, hogy a vállalkozások számára a második legfontosabb tényező egy olyan jellegű képzés, mely tartalmában jelentősen gyakorlatorientált. Ehhez kellenek a képzés során alkalmazható korszerű módszerek, a magas szakmai – és releváns gyakorlati – tapasztalattal rendelkező oktatók. Fontossági sorrendben következik a rövid időtartamú és az alacsony tandíjas képzés. Ez arra enged következtetni, hogy a vállalkozások számára nagyobb prioritással bír az oktatás színvonala és minősége, mint a felmerülő költségek, vagyis a vállalkozók inkább hajlandóak a költségvetésbe még beilleszthető kiadásokat vállalni azért, hogy munkavállalóik olyan képzésben részesüljenek, mely során a teljesítményüket emelő készségeket, kompetenciákat sajátíthatnak el.

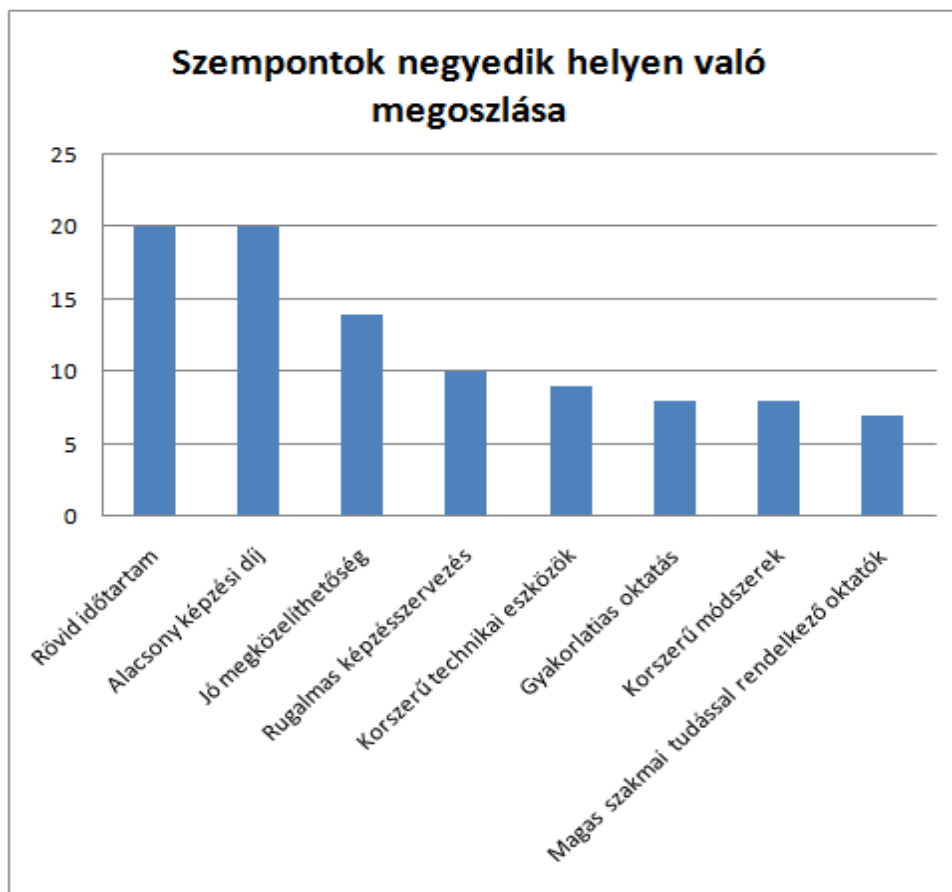
A 12. diagramon megfigyelhető, hogy a vállalkozások mely szempontokat milyen arányban helyezték a harmadik helyre.



12. diagram: A vállalkozások által igényelt képzések szempontjainak harmadik helyezése (db)
(Forrás: saját szerkesztés)

A harmadik helyen már jól láthatók az előbbi két grafikonnal összehasonlítva a különbségek. A fontossági sorrend meghatározó elemei itt a képzés rövid időtartama, a jó közlekedési megközelíthetőség és a korszerű módszerek. Vagyis a vállalkozások érzékelik, hogy jobb az időhatékony, fizikailag is akadálymentes, könnyen megközelíthető helyszínen szervezett képzés. A rövid időtartam azért is fontos, mivel a munkavállalók nem eshetnek ki huzamosabb időre a munkafolyamatból. Ebből kiindulva a rövid időtartam összefügg a jó megközelíthetőséggel, hiszen ha viszonylag kevés idő alatt, akadálymentesen elérhető a képzés helyszíne, akkor ezzel csökkenthető a képzésre fordított kiadást.

Az alábbi grafikonon a vállalkozások a jellemzők negyedik helyen megjelölt válaszai láthatók.



13. diagram: A vállalkozások által igényelt képzésekkel kapcsolatos szempontok negyedik helyezése (db)
(Forrás: saját szerkesztés)

A negyedik helyen megfigyelhető, hogy a rövid időtartam és a jó megközelíthetőség mellett megjelenik az alacsony képzési tandíj. Tehát a vállalkozások számára egy képzés során a negyedik legfontosabb tényező az alacsony képzési díj. Ez pozitív eredmény, hiszen a vállalkozások számára fontosabb a jó minőségű és effektív oktatás, mint a képzés díja.

Az eddigiekben arra tértünk ki, hogy az egyes szempontok hány szavazatot kaptak az első öt helyen történő besorolásban. Az 7. táblázat arról tanúskodik, hogy a 102 kitöltőnk által meghatározott rangsor összesített átlagban hogyan alakul.

1.	•Magas szakmai tudással rendelkező oktatók
2.	•Gyakorlatias oktatás
3.	•Rövid időtartam
4.	•Korszerű módszerek
5.	•Alacsony képzési díj
6.	•Rugalmas képzésszervezés
7.	•Jó megközelíthetőség
8.	•Korszerű technikai eszközök

8. táblázat: Igényelt képzési szempontok összesített sorrendje (1–legfontosabb, 8–legkevésbé fontos)
(Forrás: saját szerk.)

A hangsúly tehát a képzés szakoktatóin van (szakmai és gyakorlatiasan alkalmazható tudás), aztán az időtakarékoságon, majd az innovatív és korszerű módszerek bevezetésén.

2.2. Interjúk felmérések a szakemberek elhelyezkedési lehetőségéről Vajdaságban

2.2.1. A kutatás módszere, célja

Szakembereink az intézményes szakképzés (a vajdasági magyar középiskolák, a főiskolai és egyetemi képzés) kínálatának és a munkaerő-piaci szükségleteknek az összevetésére vállalkoztak. Az esettanulmányok tehát iskolánként lettek kidolgozva. Ehhez négy adatgyűjtési technikát alkalmaztak:

1. Mélyinterjúk készítése munkaadók képviselőivel – cégvezetőkkel és magánvállalkozókkal.
2. Esettanulmányok kidolgozása egyes szakirányok terén, az aktuális szakképzéssel foglalkozó középiskolák és a felnőttképzés feladatira koncentrálva.

A szakembercsoport¹⁹ elsődleges feladatai voltak: az adatgyűjtés a kiválasztott oktatási intézményekben, elsődleges elemzés és problémaértékelés, azután az eredmények értékelése és megoldási változatok kidolgozása. A vizsgálatokban felölelt intézmények és a munkaerő-piaci szegmens csak egy része a régió komplex társadalmi életének.

2.2.2. Kutatási részeredmények a cégvezetők véleményéről

A szakembercsoport elsősorban az észak-vajdasági munkaerőpiacra koncentrálva igyekezett bemutatni a munkaadói elvárásokat. Az előre megtervezett beszélgetésekhez egy interjú kérdésvázlatot használtak: *Munkaadók képviselőivel készült interjúkérdések. Az interjú 50-60 perces időtartamú. Interjúalanyok: 5-10 vállalat vezetője, képviselője 5 szakmai terület szerint: közgazdaság, egészségügy, mezőgazdaság, műszaki-informatika, gépészet. Az interjúvázlatot a kérdezettek előre megkapják annak hangsúlyozásával, hogy az interjú szövegét kizárólag a kutatásban, név nélkül használjuk fel. Minden interjúalanytól fel kell jegyezni a következő alapvető adatokat: székhely (telephelyek), tevékenységi körök, alapítás éve, éves forgalom, alkalmazottak száma, a cég tulajdonformája, tulajdonosi összetétel (állami, magántulajdon, egyéb külföldi tulajdon), az interjúalany neme, kora, iskolai végzettsége, szakképzettsége, a cégnél betöltött munkaköre, konkrét feladatai illetve mióta dolgozik ott. Az interjúkérdések keretei:*

¹⁹ Az empirikus kutatáseredmény Dr. Gábrity Molnár Irén koordinálásával készült. A kutatást a szabadkai Regionális Tudományi Társaság kutatócsoportja végezte: Gábrity Molnár Irén, Kovács Krisztina, Molnár Verona, Ricz András, Ricz Dencs Tünde, Somogyi Sándor, Szügyi Éva, Takács Zoltán, Veréb Miskolci Zsófia.

a.) Felvezető kérdések:

1. Mi a cég fő tevékenysége? Milyen egyéb tevékenységeket folytat a cég? A megalakulás óta volt-e, és a közeljövőben terveznek-e profilváltást?
2. Hány foglalkoztatottja van a cégnek, különösen a bejelentett alkalmazottak száma? *(ha óvatosan ki lehet deríteni: az esetlegesen nem bejelentett alkalmazottakkal együtt)* Ezen belül mekkora az állandó, illetve az alkalmilag foglalkoztatottak aránya? *(idénymunka, főállás-félállás stb.)*
3. Mekkora volt a cég éves forgalma az elmúlt évben? Mekkora forgalomra számítanak a folyó évben? *(a tényleges – akár becsült – forgalomra vonatkozó adat a lényeges)*
4. Jelenleg milyen tulajdonban van a cég? Ha vegyes tulajdonban: mekkora a tulajdon megoszlásának aránya a magán, állami stb. felek között? Volt-e, illetve várható-e változás a tulajdonlás tekintetében?
5. Kik a cég legfontosabb üzletei partnerei? *(a régióban, az országban belül, külföldön)*

b.) A cég munkaerő állapota:

1. Milyen végzettséggel, illetve szakképzettséggel rendelkeznek a jelenlegi fő tevékenységet végző alkalmazottak? Volt-e ebben a tekintetben lényeges változás az utóbbi időszakban? *(a főbb arányokra, a különböző végzettségűek megoszlási jellemzőire kell rákérdezni!)*
2. Vannak-e olyan területek, ahol a cég munkaerő-hiánnyal küzd? Mi ennek az oka?
3. Vannak-e olyan állások, szakterületek, ahol folyamatos a munkafelesleg, vagy a túljelentkezés?
4. Megfelelő-e a jelenlegi alkalmazottak szakképzettsége, tapasztaltsága? Ha nem: miért nem tudnak megfelelő szakembereket alkalmazni?
5. Milyen szerepet vállal a cég az alkalmazottak betanításában, továbbképzésében, átképzésében? Van-e belső átképzés, továbbképzés? Kik tartják ezeket a kurzusokat, tréningeket, tanfolyamokat? *(belső menedzsment, együttműködés szakképző intézményekkel – konkrétan nevezze meg a kérdezett, hogy milyen programokról, képzésekről van szó!)*

6. Mennyire elégedettek az alkalmazottak munkakultúrájával? Tapasztaltak-e esetleg ezen a területen különbséget a különböző térségből, környezetből érkező, vagy eltérő nemzetiségű alkalmazottak között?

7. Melyek a legfontosabb elvárások az alkalmazottakkal szemben? *(általános vagy specializált szakképzettség, tapasztalat, életkor, nem, nyelvtudás-kétnyelvűség stb.)*

c.) A cég munkaerő-piaci stratégiája:

1. Jelenleg keres-e a cég munkavállalókat? *(ha igen)* Milyen területen és összesen hány állást kínál?

2. Milyen formában szokta meghirdetni a cég az állás kínálatát? *(személyes ismeretség, újsághirdetések, munkaközvetítő irodák)* Miért ezeket a formákat választja a munkavállalók elérésében, kiválasztásában?

3. Hogyan lehetne jellemezni a cég munkaerő-piaci stratégiáját? *(képzett, tapasztalt szakemberek, alkalmazottak megszerzése-megtartása, átképzések-továbbképzések)*. Történt-e ebben a tekintetben változás az elmúlt időszakban? Várható-e változás a közeljövőben?

d.) A cég kapcsolata az oktatással:

1. A cég figyelembe veszi-e, hogy a meghirdetett állásra jelentkezők hol szerezték a szakképzettségüket, diplomájukat?

2. Mely felsőoktatási intézményeket, szakközépiskolákat, szakmunkásképzőket tartják minőségesnek Vajdaságban? *(vannak-e preferált vagy éppen elutasított intézményeik.)*

3. Mit követel a cég a munkavállalótól? Melyek azok az előnyök, amelyek nélkülözhetetlenek a tevékenykedő cég megfelelő munkahelyén *(nyelvtudás, számítógép-kezelés, kommunikációs készségek stb.)*?

4. Mennyire képzettek a friss érettségizők illetve diplomások térségünkben?

5. Melyek a piacképes képzés jellemzői? *(rugalmasság, elméleti megalapozottság, gyakorlatorientáltság, neves professzorok, magas számonkérési színvonal, rövidebb képzési idő, nagyszámú diploma, elitképzés, specializáltság stb.)*

6. Mennyire befolyásolja az alkalmazást a diploma, végzettség állami elismertsége? Elismeri-e a külföldön/Magyarországon szerzett diplomát?

7. Fizetné-e a cég a nem megfelelő munkaképességgel rendelkező alkalmazottja számára a továbbképzést? Milyen továbbképzéseket, tréningeket, kiegészítő diplomákat kívánnak ösztönözni?

8. Szükségképpen kötne-e együttműködési, támogatási szerződést megfelelő szakközépiskolával vagy felsőoktatási intézménnyel, amely tovább képezné az alkalmazottait? (*mely konkrét iskolák jöhetnek számításba*) Milyen egyetemi szolgáltatásokat (fejlesztés, továbbképzés stb.) kívánnak igénybe venni?

A kutatásban öt tevékenységi körbe (egészségügy, mezőgazdaság, gépészet, közgazdaságtan, informatika) tartozó munkaadókat kérdeztünk meg mélyinterjúk formájában humánerőforrás politikájukról, a különböző oktatási intézményekről formált véleményükről, képzési igényeikről, és a munkásaik tudásával, munkakultúrájával való elégedettségükről.

A továbbiakban a mélyinterjúk tapasztalatai kerülnek bemutatásra a cégek tevékenységi körei alapján, öt szakterületen (GÁBRITY MOLNÁR 2008).

2.2.3. A mezőgazdaságban dolgozók

A mezőgazdaságban dolgozók száma a nemzetközi trendekhez hasonlóan Vajdaságban is folyamatosan csökken. 1961-ben az aktív lakosság 56%-a dolgozott ebben a szektorban, 2001-re már csak 11%. A mezőgazdaságban tevékenykedőket két külön csoportra kell osztani. Az egyik csoportba tartoznak a kevés termőfölddel rendelkező családi gazdaságok, amelyeket vagy egyedül művelnek, vagy csak néhány alkalmazottat foglalkoztatnak. A másik csoportot alkotják a nagybirtokkal, és akár több száz alkalmazottal rendelkező vállalatok, akik a korábbi szövetkezetek, mezőgazdasági kombinátok privatizálásával, vagy magánkézben lévő elaprózott földterületek felvásárlásával jöttek létre.

A *kisbirtokosok*, vagyis a kevés megművelhető területtel rendelkező parasztok nagyon nehéz helyzetben vannak. Méretgazdasági okokból jóval kevésbé hatékonyan tudják előállítani termékeiket, és ráadásul ezeket olcsóbban is kell továbbadniuk, mivel sem a beszállítóknál, sem a nagy felvásárlóknál egyedül nem tudnak hatékony ártárgyalásokat folytatni.

A magántermelőknek meg kell küzdeniük a folyamatosan változó technológiák követésével, a pályázati rendszerek követelményeinek betartásával, az új növényfajták és állatfajok, azok lehetőségeinek megismerésével. A szakmai tudás mellett a számítógépes lehetőségek, a minőségbiztosítási rendszerek, a környezetnyelv és az állami előírások ismerete is szükséges.

További gondot jelent, hogy a magántermelők nagy része alulképzett, illetve egy részük semmilyen mezőgazdasági képzettséggel sem rendelkezik. Ennek egy részét pótolja a szülőktől megszerzett tudás és átvett tapasztalat. A tendencia azonban javuló: a fiatalabb termelők nagy része már rendelkezik középiskolai szakvégzettséggel. Ugyanakkor számolni kell azzal, hogy sokan más szakmát elhagyva kezdtek családi okokból, vagy munkahelyvesztés miatt gazdálkodni. Ezen túl számolni kell a más ágazatokban vállalt munkahely mellett másodállásban családi gazdasággal foglalkozók nagy számával is.

Külön kihívást jelent a minőségbiztosítás. A nagy felvásárló vállalatok, mint amilyenek a tejgyárak, vagy a külföldre szállító húsfeldolgozók, már csak bevizsgált, megfelelő minősítési bizonyítvánnyal ellátott termékeket vesznek át. Egy-egy ilyen rendszer bevezetésének költsége a kistermelők számára óriási többletberuházást igényelne. Néhány év múlva várható ezeknek a szabványoknak a minden termelő számára kötelező bevezetése az Európai Unió előírásainak megfelelően. Mindenképp szükség lenne tehát ennek a célcsoportnak a továbbképzésére.

Az oktatás megszervezésénél figyelembe kell venni a gazdálkodók életritmusát, és arra az időszakra koncentrálni a képzéseket, amikor a földeken nincs munka („téli gazdasági iskola”). Fontos lenne továbbá a képzések specializálása. Feltehetően, aki almát termeszt, azt kevésbé érdeklik a legújabb kukoricafajták és fordítva.

A munkaadókkal, illetve a kistermelők érdekképviselésével folytatott beszélgetések alapján a következő képzések indítása lehet javasolt mezőgazdasági munkakörben dolgozók, vagy azokat ellátó szakemberek oktatására:

- *Rövid specializált szakmai képzések* – az egyes növény – és zöldségfélék termesztésével, vagy állatfajok tenyésztésével kapcsolatos gyakorlatorientált tananyaggal, melyek felölelnék az adott témával kapcsolatos összes tudnivalót.
- *Rövid, de több évig tartó szakmai képzések.* Ez a forma egy kiegészítő lehetőséget jelenthetne azoknak, akik a nyolc osztály elvégzése után nem tudtak, vagy nem akartak

továbbtanulni, de belátták szükségességét, és munka mellett szeretnék tovább képezni magukat. Az ilyen megoldás a középiskola nyújtotta oktatáshoz lehetne hasonló azzal, hogy a kevés rendelkezésre álló idő miatt az oktatás elsősorban a gyakorlati, szakmai ismeretekre koncentrálna, az általános műveltséget biztosító tantárgyak helyett.

- *A minőségbiztosítási előírásokkal kapcsolatos képzések* – Az egyes minőségbiztosítási rendszerek megkövetelik bizonyos tanfolyamok, szabványos képzések elvégzését, ami után tanúsítványokat adnak. Ezek egyrészt érdekesek lehetnek a kisbirtokosok, másrészt az őket kiszolgáló szakemberek számára. Fontos azonban, hogy akkreditált oktatásról legyen szó, összhangban az állami és a minőségi szabványok előírásaival.
- *Pályázatokkal kapcsolatos képzések.* A magángazdaságok számára az időszerű pályázatokkal kapcsolatos információk (jelentkezési feltételek, űrlapok kitöltése, határidők, feltételek) képezhetnék a tananyagot. Folyhat ennél átfogóbb, hosszabb távú oktatás, kifejezetten pályázati tanácsadók kiképzésére, akik elláthatnák a mezőgazdasági termelők ilyen irányú szükségleteit.
- *Általános képzések:* elsősorban számítógépes ismeretek megszerzésére. Fontos itt is kifejezetten a mezőgazdaságban dolgozók részére megformálni, figyelembe véve az éves időbeosztásukat, ugyanis elsősorban emiatt ez a réteg az általánosan indított ilyen tanfolyamokból kimarad.

Az itt felsorolt oktatási formák egy részét a magántermelők érdekképviselőinek pályázati források segítségével sikerül megvalósítaniuk, és elmondásuk szerint igyekeznek a képzési tevékenységüket kibővíteni a jövőben.

Az Észak-vajdasági Földművesek Egyesülete mintegy ezer gazdát tömörítő szervezet, mely évi tagdíj ellenében különféle szolgáltatásokat nyújt tagságának. A szövetség másik anyagi forrását a pályázatokon nyert pénzek alkotják, melyek egy része Magyarországról érkezik. Elsősorban adminisztrációs ügyek intézésében nyújtanak segítséget, ezen túlmenően rendszeresen végeznek képzéseket is Vajdaság hét községében (Szabadka, Magyarkanizsa, Zenta, Topolya, Kishegyes, Temerin, Óbecse). Ezek téli estéken történnek, jellemzően december 1-től február 15-ig, és naponta más-más témát dolgoznak fel. Szabadka környékén a gyümölcsstermesztéssel kapcsolatos előadások vannak túlsúlyban, mivel térségünkre ez a legjellemzőbb gazdálkodási ág. Az előadók körülbelül fele hazai, a másik részük magyarországi. A szervezet az oktatási intézmények közül elsősorban a budapesti Corvinus Egyetem zentai

kertészmérnöki kihelyezett tagozatával, valamint a Szegedi Tudományegyetem hódmezővásárhelyi székhelyű mezőgazdasági karával ápolt jó kapcsolatot. Az ilyen kezdeményezések jó együttműködési lehetőséget jelenthetnek az iskolák számára, a parasztszövetségek ugyanis felméri az igényeket, ahhoz biztosítják a jelentkezőket, míg az iskolák adhatják a tanárokat. E tanfolyamok sikerességének elsődleges akadálya a célcsoport szűkös anyagi helyzete lehet. Tehát a képzések indítása előtt az iskoláknak – esetleg társulva az érdekképviselletekkel – ajánlatos lenne maguknak megpályázni a tandíj egy részét állami vagy egyéb forrásból. Külföldi példák azt mutatják, hogy valamennyi hozzájárulást, tandíjat akkor is elő kell írni, mivel az fokozhatja az érdeklődést, a motivációt és a képzés iránti bizalmat. Ennek az összege lehet jelképes értékű is. A másik nehézség az érdeklődés felkeltése. Ez kiküszöbölhető, ha valóban hasznos, gyakorlatias, igényeiknek megfelelő oktatást kapnak a jelentkezők, amelyet azonnal felhasználhatnak a mindennapi munkájuk során, továbbá amennyiben a képzés valamilyen akkreditált rendszer szerint zajlik, s arról a hallgatók általánosan elismert oklevelet kapnak.

A külföldi szabályozás ismeretében várhatóan hamarosan Szerbiában is bevezetik, hogy bizonyos mezőgazdasági jellegű támogatásokat, hiteleket ilyen irányú szakképesítéshez kötnék, ami nagyban meg fogja növelni a képzési formák iránti igényeket.

Szerbiában egyelőre úttörő vállalkozásnak számít az, ami nyugaton már jól bevált gyakorlat: a *falugazdászok* intézménye. Ezek általánosan kiképzett szakemberek, akik feladata a gazdák napi munkájának segítése, a fölmerülő problémák szakszerű megoldása – elsősorban tanácsadással és különböző szolgáltatások végzésével. Vidékünkön, a vajdasági Magyarokiszsa községben egy falugazdászhoz öt falu tartozik. Mindegyikben heti egy napot tölt a szakember, és ez idő alatt a helyi gazdák segítségére van, legyen szó a termesztéssel, adminisztrációval, vagy pályázatokkal kapcsolatos kérdésekről. Amennyiben egy feladatot nem tud önállóan megoldani, akkor segítségért folyamodhat a támogató intézményekhez, a községhez, vagy a parasztszövetséghez. Míg külföldön (például a szomszédos Magyarországon) az állam az egész országra kiterjedő falugazdász hálózatot üzemeltet, addig nálunk még csupán pályázati pénzből sikerült ilyen munkafeladatra alkalmazni néhány szakembert.

A *mezőgazdasági nagyvállalatok* a méretgazdaságossági előnyük ellenére sincsenek könnyű helyzetben az ágazat nehézségei miatt. Az állami tulajdonban levő gazdaságokban a technológiák, a gépek elavultak voltak, így a privatizáció (amennyire az új tulajdonosok

befektetési lehetőségei engedték) nagyfokú racionalizációval és a géppark korszerűsítésével járt. Komoly terhet ró rájuk, hogy a földterületek egy része állami tulajdonban maradt, amiért bérleti díjat kell fizetniük. A racionalizált gazdálkodás következtében felszabaduló munkaerő egy része önként távozott, mások munkaviszonya méltányos elbocsátás, nyugdíjazás révén szűnt meg. Az állami nagybirtokok megszűnésével nagyon sok agrármérnök vált „fölöslegessé”, ugyanakkor a magángazdaságok inkább középiskolai végzettségű embereket keresnek. Ez a jelenség rámutat arra, hogy a nagyüzemi szükségletek szerinti mérnökképzés problémákkal küzd, és számolni kell komolyabb átalakításokkal a közeljövőben. A korszerű gépesítés és az újabb technológiák hatására a mezőgazdaságban egyre kevesebb munkaerőre lesz szükség. A változások egy része már folyamatban van, vagy hamarosan le fog zajlani, és számolni kell a jövővel, ami mind kevesebb mezőgazdaságban dolgozó termelőt jelent, akik viszont átfogóbb tudással kell, hogy rendelkezzenek.

Év	Mezőgazdasági vállalatok, szervezetek	Munkás	Állandó mezőgazdasági munkás	Mezőgazdasági szakemberek		Állat-orvos	Közgazdászok	
				Felsőfokú végzettség	Középfokú végzettség		Felsőfokú végzettség	Középfokú végzettség
2000	453	45416	33744	2375	4446	951	717	2633
2001	448	43640	32755	2301	4293	960	668	2585
2002	472	41204	30634	2181	4085	874	656	2472
2003	482	39282	34666	2080	4029	837	639	2271
2004	488	34668	30675	1857	3604	800	589	3065

8. táblázat: A mezőgazdasági vállalatokban és szervezetekben dolgozók képzettsége
Vajdaságban
(Forrás: Szerb Statisztikai Hivatal adatai alapján, saját szerkesztés)

A lekérdezés kimutatta, hogy a nagyüzemek kevés mezőgazdasági munkást keresnek, de fiatalokat a nagy munkanélküliség ellenére nagyon nehezen találnak. Egyrészt ez a szakma nagyon népszerűtlen a fiatalok körében, másrészt a nehéz fizikai munkát nem szívesen vállalják. Ma már a vállalatok a traktorvezetői állásra is megkövetelik a középiskolai végzettséget. Ugyanakkor az ilyen végzettséggel rendelkezők technológusok szeretnének lenni, amire viszont nagyon kevés szükség van, mert technológusnak inkább felsőfokú diplomával rendelkezőket alkalmaznak. Középfokú végzettség nélküli munkásokat már szinte csak az állattenyésztésben

alkalmaznak. A mezőgazdasági elhelyezkedés különösen nagy gond a nőknél, akik testfelépítésük miatt kevésbé bírják a fizikai munkát, és így a középiskola elvégzése után nagyon nehezen tudnak elhelyezkedni.

A fiatalok esetében további gond a tapasztalat/gyakorlat hiánya, amelyre a középiskolákban nem helyeznek elég hangsúlyt. A munkaadóknak kész szakmunkásokra van szükségük, és nem szívesen bajlódnak az emberek betanításával – úgy tartják, arra ott a középiskola. Ezért, ha valaki el is tud helyezkedni, megfelelő korábbi tapasztalat hiányában a próbaidő letelte után megválnak tőle. E tekintetben előnyt élveznek azok, akik falun nőttek fel, és a családnak volt gazdasága, így a szükséges jártasságot ott már megszerezhették.

A munkaerőhiányról a mezőgazdaságban elsősorban minőségi és nem mennyiségi értelemben beszélhetünk. Hiányszakmákként a mezőgazdasági vállalatok a következőket jelölték meg: növényvédő (felsőfokú végzettséggel) és öntözési szakember; illetve, bár más irányú végzettséget jelent, de kiemelték, hogy megfelelő villany- és vízvezeték szerelőt, valamint hegesztőt nehezen találhatnak. Különösen azért jelent ez problémát, mert ezekből a szakemberekből csak egy-egy van szükség, így nincs mód a betanításukra, de az ilyen jellegű szolgáltatások megvásárlása, pontossága még bizonytalan.

A munkaadóknak formális és informális kapcsolatuk is van az oktatási intézményekkel, de ez a kapcsolat csupán a diákok gyakorlati oktatásra történő fogadást jelenti. Történik mindez annak ellenére, hogy a vállalatok saját elmondásuk szerint minden esetben nyitottak és készek az együttműködés kibővítésére, párbeszéd folytatására.

Általánosan elmondható, hogy a mezőgazdasági vállalatok nem tesznek különbséget a különböző minőségű oktatási intézmények között, csak a végzettség típusát veszik figyelembe. A középiskoláknál kiemelték a gyakorlat hiányát, az egyetemeken pedig az újvidéki agrártudományi kart elismertnek és kiváló képzést biztosítónak értékelték.

Az új munkahelyek meghirdetése elsősorban az állami munkaközvetítőn keresztül történik, valamint a már korábban jelentkezők közül válogatnak. Olyan is előfordul, hogy a náluk gyakorlaton járt diákoknak később munkát kínálnak. Egy-egy új alkalmazott felvételénél a döntő szempont az iskolai végzettség (függetlenül melyik intézményben szerezték), valamint a korábban szerzett tapasztalat, a szaktudás minősége, a munkabírási, a munkához való hozzáállás. E tulajdonságokat a gyakorlatozó diákokon és a próbaidő alatt figyelik meg.

A továbbképzések tekintetében is teljesen más tulajdonságokkal rendelkeznek a mezőgazdasági nagyvállalatok, mint a kistermelők. A vállalatoknál a nagy alkalmazotti létszám mellett lehetőség van arra, hogy foglalkoztassanak egyetemi végzettségű szakembereket, akik a saját szakterületük alapos ismerői: agrármérnököket, jogászt, pénzügyest stb. Ezek számára rendszeres továbbképzést biztosítanak, és az ott elsajátított hasznos tudást a vállalaton belül könnyen adaptálhatják, továbbadhatják az adott területen dolgozó munkatársaiknak. A munkaadók elmondása szerint a következő szervezett képzések vannak:

- Évente egy-két alkalommal megrendezésre kerülő általános, vagy szakosított mezőgazdasági szemináriumok, konferenciák, ahol egyetemi előadók mutatják be a legújabb hazai és nemzetközi kutatási eredményeket.
- A beszállítók által szervezett továbbképzések. Elsősorban nagy értékű munkagép beszerzésekor az eszköz leszállítása után a gyártó egy rövid tanfolyam keretében kiképezi a vásárló alkalmazottait annak használatára.
- Egyéb partnerek, felvásárlók által szervezett szemináriumok, konferenciák, kiállítások. Elsősorban az adott vállalat által felvásárolni kívánt termékkel kapcsolatos tudnivalókkal ismertetik meg a vállalatok munkatársait.

A mélyinterjúk során a kérdezett vállalatok az itt felsorolt képzéseket kiemelkedően jól szervezettnek értékelték, melyek teljes mértékben kielégítik a továbbképzési igényeiket. Meg kell azonban jegyezni, hogy e képzések egyike sem zajlik a vállalatok székhelyén (kivétel az új gépparkhoz kötődő betanítás), hanem minden esetben el kell utazniuk a résztvevőknek. Az általuk látogatott rendezvényeknél kiemelték: fontos, hogy az előadók komoly szaktekintélyek legyenek az adott tevékenységi körben.

Az interjúk azt is megmutatták, hogy semmilyen középkádert érintő képzésre nem tartottak, és a továbbiakban sem tartanak igényt a vállalatok. Annak ellenére, hogy a munkavállalók informatikai ismeretét a megkérdezettek alacsonynak értékelték, megítélésük szerint még a legmodernebb számítógépes vezérlésű gépek használatához is elegendő a gyártó cég képviselete által tartott néhány napos képzés, így nem tartanak igényt semmilyen számítástechnikai tanfolyamra sem.

A jelenlegi álláspontoknak bizonyos értelemben ellentéte, hogy a felnőttoktatásnak több mint száz éves múltja van térségünkben. Palicson több mint egy évszázaddal ezelőtt fölismerték

a mezőgazdasági felnőttoktatás fontosságát, és már 1897-ben földműves-iskolát létesítettek! Az iskola szervezeti szabályzatában többek között ez olvasható: „Szabadka szab. királyi város földműves iskolájának célja olyan gazdákat kiképezni, kik kisebb terjedelmű gazdaságot lehetőleg jól, azaz a létező viszonyok között a leggyümölcsözőbben kezelni tudnak. Ezért az iskola növendékei megfelelő oktatásban részesülnek, kézi ügyességük kiképeztetik, minden gazdasági, kerti és szőlészeti munkában begyakoroltatnak, munka edzettségük kifejlesztetik, megtanítatnak azon tényezőkkel számolni, melyek a kisközgazda üzletvitelében szerepelnek, megtanítatnak a munkák vezetésére, hogy mint szolgálatba lépők a munkák végrehajtására és vezetésére, mint önálló gazdák birtokait okszerű és lehetőleg nagy hasznot állandóan biztosító kezelésére képesíttessenek.” Az iskolának jogutódaként működött a 2. világháború után a Szabadkai Mezőgazdasági technikum is (ahol magyar nyelvű oktatás is folyt minden évfolyamon egy-egy osztállyal), amelyet 1951-ben megszüntettek a középiskolai hálózat átalakítása idején. Az is fontos bizonyítéka a régió mezőgazdasági oktatási múltjának, hogy a palicsi Földműves iskolához hasonló alsó fokú mezőgazdasági iskola működött Adán is, amely a későbbiekben technikummá alakult, de az 1950- es évek második felében megszűnt működni.

2.2.4. Egészségügyben dolgozók

Az egészségügyben a 2005-ös évtől kezdve állandósulnak a változások. Az egészségügyi és szociális védelem területén még mindig a legjelentősebb munkáltató az állam. Az egészségügyi szolgáltatást nyújtó intézmények a szűkös pénzügyi források, pénzügyi megszorítások ellenére próbálnak minőséges egészségügyi szolgáltatást nyújtani, a szolgáltatást igénybevevők elégedettségét szem előtt tartani. A térségben nyújtandó *egészségügyi szolgáltatások: járóbeteg-ellátás, kórházi ellátás, szociális gondoskodás, gyógyszerforgalmazás – állami és magán tulajdonviszonyok szintjén* (Köztársasági Egészségbiztosítási Intézet). Kiterjed a kommerciális jellegű (nem kizárólagosan állami tulajdonú) kiskereskedelmi áruforgalmazásra is a gyógyszertárak esetében, illetve a magántulajdonú egészségügyi szolgáltatás nyújtására is (poliklinikák, magánpraxisok, rendelők, diagnosztikai központok stb.). További egészségügyi jellegű tevékenységet folytató intézmények között említhetők: a szociális gondoskodást, betegápolást, rehabilitációt, testi- és szellemi korlátokkal élők gondozását végző intézmények. Általánosságban elmondható, hogy a reformok/leépítések/átszervezések miatt gyakoriak a *státuszbeli változások* az egészségügyi intézmények szintjén, és a magánpraxis határozottabb expanzióját követően.

Az Egészségvédelemről szóló törvény két elkülönülő csoportra osztja az egészségügyi területeken tevékenykedő *humán erőforrást*:

(1) *Egészségügyi munkások*: azok a személyek, akik orvosi, fogászati- és gyógyszerészeti egyetemi végzettségűek, illetve más egészségügyi végzettséggel rendelkeznek, közvetlenül, hivatásként művelik a szakmát, és alkalmazottai egészségügyi intézményeknek, magánpraxisoknak.

(2) *Egészségügyi munkatársak*: középiskolai, főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel, akik az egészségvédelem területén meghatározott tevékenységet folytatnak az egészségügyi intézményekben, magánpraxisban. Az Egészségvédelemről szóló törvény külön meghatározza az *egészségügyi munkások és egészségügyi munkatársak szakmai továbbképzését, szakmai fejlődését*. A munkatárs tudásának, szakmai tapasztalatának bővítése kötelezően kiterjed: *specializációra, szűkebb szakosodásra és a folyamatos képzésre*.

Az egészségügyi munkások, és szakmunkatársak állandó szakmai felkészültségének követését az Egészségügyi Munkások Kamarája végzi, az önálló munkavégzést tanúsító bizonylat/licenc kiadásával, felújításával illetve megvonásával. A Kamara igazgatója által kiadott végzés/licenc az egészségügyi munkást 7 éves időszakra jogosítja fel a munkája végzésére. A licenc felújításához szükségesek azok a folyamatos továbbképzések részvételét tanúsító bizonylatok, amelyeket az akkreditált programok alapján oktatást folytató intézmények adnak ki, és hozzájárulnak ez által az egészségügyi munkások állandó szakmai felkészültségéhez.

A továbbképzések finanszírozása a törvény értelmében a munkáltató kötelessége, vagyis az egészségügyi intézmények szerepe a humán erőforrás képzésében/fejlődésében meghatározó. A pénzelés ún. „*költségvetési transzferek*” formájában történik. *Ugyanakkor kifejezetten csak továbbképzésre szóló céleszközt nem utal a Központi Egészségügyi Biztosító (esetektől függően ezt az intézmények az „Egyéb indirekt költségek” terhére finanszírozzák, amennyiben ki tudják gazdálkodni)*. Az egészségvédelmi törvény értelmében a Köztársasági Egészségbiztosítási Intézet ezt a munkáltató kötelezettségeként kezeli. Ebben a kettős szorításban az egészségügyi intézményeknek saját (egyéb) eszközökből kell biztosítaniuk a szakemberképzést. Az empirikus kutatás eredményei azt bizonyítják, hogy az intézmények humán erőforrás képzésre, a humán kapacitások kondíciómegtartását, fejlesztését előirányozó programokra a forgalmuk kevesebb, mint 1%-át fordítják. A szakképzett- és szakképzetlen munkások aránya az

összlétszámban viszonylag alacsony (cca. 10%). Területi koncentrátságukat illetően a Vajdaság elmarad a 100 ezer lakóra jutó egységnyi területre kivetített egészségügyi munkás és szakmunkatárs számát illetően az országos szinttől. Munkaerőhiány tapasztalható: *nagy a szakorvoshiány* (főleg a kisebb községek esetében). *Hiányszakmák*: szemész, belgyógyász, nőgyógyász, pszichiáter, röntgenológus, orr-fül-gégész, gyermekfogász, mentő-szakorvos, gyermekgyógyász. Ennek oka az elmúlt 15 év *nem megfelelő humánerőforrás politikájára, minisztériumi megszigorításokra* vezethető vissza. *Várható lesz a szakorvosok további elvándorlása a magasabb juttatások miatt a magánszférába.* *Hiányzik a gyógyszerész*, aminek oka a kevés okleveles gyógyszerész, akik magánpatikákban helyezkednek el, vagy maguk nyitnak gyógyszertárat. Hiányosság mutatkozik *a főiskolai végzettségű szakemberek területén* (pl.: főiskolai röntgen technikus). A nyugati gyakorlattal ellentétben, nálunk még mindig *nagy a szakadék a közép és felsőfokú végzettségű egészségügyi munkások között*, annak ellenére, hogy az alapszabályzat, illetve a munkahelyi leírások alapján az osztályvezető nővérek is főiskolai végzettséggel kellene, hogy rendelkezzenek. Ennek oka *a főiskolai szintű egészségügyi képzés hiánya a régióban.* Az egészségügyi technikusok esetében az általános nővérképzés mellett *szakosított, szűk-szakképzett káderekre* lesz egyre inkább szükség: *aneszteziológus, transfúziós asszisztens, szülésznő, műtős asszisztens, házi ápolásra szakosodott nővér.*

Az egészségügyi területen jelentkező *állás kínálatok*: *szakorvosok* (röntgenológus, belgyógyász, mentős szakorvos, magánpraxisokban konzulens szakorvosok, amelyek hiányszakmáknak számítanak: immunológus, tüdő-szakorvos), *osztályvezető főnővérek – főiskolai végzettséggel, szakosított, szűk-szakképzett káderekre* lesz egyre inkább szükség: *aneszteziológus, transfúziós asszisztens, szülésznő, műtős asszisztens, házi-ápolásra szakosodott nővér, gépkocsivezetők.* Az egészségügyi intézmények tevékenységének „racionalizálásával” a specialista szolgáltatások számát, valamint a stacioner jellegű betegellátást csökkentették, így sok község csak egészségházat működtet. A törvény előlátja *sürgősségi csapatok* verbuválását, amelyhez szükség mutatkozik felkészült, speciális tudással rendelkező egészségügyi munkásokra: *gépkocsivezetőre, sürgősségi nővérre, asszisztensre, mentős szakorvosra.*

Az állás kínálatok meghirdetésének módjai közül az egészségügyi intézmények általában két-három formát alkalmaznak: újsághirdetések, munkaközvetítő irodák, illetve a személyes ismeretségen alapuló állásajánlások. Lényeg, hogy államilag akkreditált intézményben diplomázottról/érettségizettről legyen mindenképpen szó, vagy nosztrifikált diplomával

rendelkező személyről. A diplománál sokkal fontosabbak azonban a következőkben összegzett *szakmai követelések, kompetenciák*: szerb és magyar nyelvtudás mellett más nyelvek ismerete, a *számítógép-használat (már az egészségügyi munkások körében is)*. Minden munkással szembeni követelés a *lojalitás, szakmai alázat, szakmai érdekeltség, flexibilitás, kreativitás, kommunikációs készség, szervezői készség stb.* Hajlandóság a *továbbképzésre, a szakmai tudás fejlesztése, új eljárások, módszerek elsajátítására, tehát egy flexibilis, rugalmas magatartás tanúsítása a munkavállalók esetében.* Egy magánpraxis vezetőjének véleménye szerint: „*Legyen a munkavállaló tapasztalt, nyitott, széles látókörű, rugalmas, ügyes, mindent tudjon, amit a szakma megkövetel. Korhatár, nemi megkülönböztetés nincs. Szakmai érdekeltség, alázat és türelem, valamint a kommunikáció – ezek a legfontosabb elvárások*”. A *piacképes képzés kompetenciái*: *gyakorlatorientált, rugalmas, közvetlenül eladható tudásra épülő készség, szakosodás, speciális, piaci igényekhez idomított szakok.*

A pillanatnyi *munkaerő-felesleg* az *állami intézményekben* elsősorban a fogászati szolgáltatás racionalizálása/munkaerő leépítése következtében jelentkeznek. Az *egészségügyi intézmények „kötelező szakmakeresletét” „szakmakapacitását” az egészségügyi intézmények szervezésére vonatkozó normatívák mondják ki.* Felesleg mutatkoznak a következő káderek: *laboráns-technikus, fogtechnikus, egészségügyi technikus (nővér), segédszemélyzet (takarítónők), adminisztratív munkások, technikai munkások.* Ők kénytelenek külföldön keresni munkát.

Középiskolai végzettségűek között érezhető leginkább a túljelentkezés, pont a feleslegnek titulált képzettségű kádereknél: legtöbb az egészségügyi technikus, adminisztratív munkás és takarítónő. Szakképesítéssel nem rendelkezőknél is jellemző a túlkínálat. A magánrendelőkben idényjellegűvé válik a középkáder szükségessége, időszakos feleslegnek titulálható. Elsősorban a kis lakosú magyar lakta községek esetében a *szakmakínálat kedvezőtlen (nem kielégítő) területi alakulása* a jellemző, magas a kiegészítő munkákat folytatók aránya (nyugalmozott, bedolgozó, másodmunkát vállalók).

Az alkalmazottak betanításában, továbbképzésében, átképzésében valamennyi egészségügyi intézmény szerepet vállal. Ezeket a továbbképzéseket akkreditált egészségügyi edukációval foglalkozó intézmények szervezték:

- Orvosok szakosítása (állami orvostudományi egyetem keretei között)
- Posztgraduális képzés a szakorvosok részére (állami egyetemeken)

- *Meglévő munkaerő átképzése középiskolai/főiskolai keretek között (adminisztrátorok átképzése gyógyszerész technikussá, röntgen technikusok fő-technikussá, általános egészségügyi technikusok átképzése transfúziós asszisztenssé)*
- Csökkentett óraszámú éves továbbképzés (pl. európai uniós adminisztrátor-képzés)
- *Számítógép-használati tanfolyamok (helyi munkásegységek, cégek szervezésében),*
- *Kötelező jellegű, szakmai, pár napos továbbképzések, szakmai-kondicionál tréningek (orvosoknak, könyvelőknek, jogászoknak, laboránsoknak, nővéreknek, szülésznőknek, gyógyszerészeknek, karbantartónak) az ágazati érdekképviselők (Szerbia Egészségügyi Intézményeinek Kamarája, Szerb Orvos-társaság, Számvevőszövetség), illetve a szakszervezetek szervezésében,*
- Gyakornokok vizsgáztatása a Közegészségügyi Intézetekben (Zavod za javno zdravlje) Szabadkán és Nagyikindán
- Gyógyszerforgalmazók szponzorálása alatt futó oktatási jellegű előadások, gyógyszerbemutatók, demonstrációk
- Belső tréningek (tűzvédelmi, műszerhasználati) a kollektíva tagjainak vezetésével
- *Meghívott előadók/orvosok/kiemelkedő szaktekintélyek intézményen belüli, nem formális előadásai*
- *A folyamatos továbbképzéseken – pontgyűjtő előadássorozatokon történő részvétel (a Kamara kezdeményezésével).*

Megfelelő megoldásként szolgálhatna az oktatási intézmények akkreditált képzéseik keretein belül, szaktekintélyeket felvonultató, szolgálatkész, mobil képzési háló működtetése, hasznos tréningeket, előadásokat szervezve, racionalizálva ez által az intézmény költségeit, amelyek a foglalkoztatottak utaztatása, elszállásolása során jelentkezik az ország-központú, centrum-irányultságú képzések esetében (Belgrád, Vrnjačka Banja, Zlatar, Zlatibor).

Egyik interjúalany szerint: *„a jövőben szervezendő előadások minden témában mondhatnának újat az egészségügyi dolgozóknak: „az általános orvosoknak hasznos, alkalmazható, mindennapi dolgokról kell, hogy szóljanak ezek az előadások, másrészt helyet kellene adni az újdonságoknak is a szűkebb specializált ágakban (pl. endoszkópos szinusz-operáció az orr-fülgégészetben, lézeres szemműtét a szemészetben). Fontos, hogy szakorvosok, jó szakemberek adjanak elő, és a fontos problémákról beszéljenek.”*

Célszerű véleményt takar egy másik interjúalany: „*Olyan mindennapi témákat tartok még fontosnak, amelyekben akár a közös tapasztalatcsere is sokat segíthet kollégák között. Például: a belgyógyászat minden területe, újraélesztési kurzus, szemészet, ginekológia, neuro-pszichiátria (agyvérzés, trombózis felismerése nem egyértelmű esetekben), pszichológus/ pszichiáter segítsége a függőségi betegségek kezdeti kezelésében (pl. tanácsok, hogy tudjon egy beteg a cigarettáról lemondani otthoni körülmények között, terápia nélkül).*”

A nem megfelelő munkaképességgel rendelkező alkalmazottak számára az intézmények hajlandóak a továbbképzéseket/átképzéseket/szakosításokat finanszírozni. A munkáltató a jövőben elsősorban orvosok szakképesítését finanszírozza majd, valamint nagyobb számú dolgozónak szervezett egészségügyi témakörű oktatást. A munkáltatók számára ideális volna az egészségügyi intézmény területén megszervezett, tömeges, csoportos folyamatos edukáció. Az ilyen jellegű előadások által lehetőség nyílna a foglalkoztatottak számára előírt licenc megszerzéséhez szükséges pontok begyűjtésére is (164 pont – 7 éves periódus orvosok esetében). Minden alkalmazott számára fontos volna ún. BLS (Basic Life Support) és ALS (Advanced Life Support) kiképzésen, tréningen való részvétel. Ezzel növelni tudná az egészségház alkalmazottainak felkészültségét a sürgősségi esetek ellátásában, függetlenül tevékenységi körüktől, szakterületüktől.

2.2.5. Közgazdasági szakmák

A széles értelemben vett közgazdasági szakmák napjainkban divatosak. Nem véletlen, hogy a magánkézben levő felsőoktatási intézmények szinte mindegyike a modern üzleti tudományok oktatását kínálja leendő hallgatóinak. A közgazdászok foglalkoztatása nagyon szerteágazó, egyaránt alkalmazzák őket az állami és a magánszektorban. Az elmúlt évek során a hirtelen terjedő bankszektor nagyon sok (elsősorban) fiatal közgazdásznak adott munkát.

A mélyinterjúk során a vállalatvezetők elmondása szerint túljelentkezés van közgazdászokból. Különösen a bankszektor iránt nagy az érdeklődés, hozzájuk folyamatosan érkeznek az önéletrajzok, ezért gyakran nincs is szükségük a megüresedett állások meghirdetésére, azt a már kínálkozó jelentkezők be tudják tölteni. A bankokon belüli hierarchiának nagyon szigorú szabályai vannak: elsősorban az ott dolgozóknak biztosítanak továbblépési lehetőséget, és a munkaerő felvétel szinte csak az ügyfélszolgálati, vagy ügynöki munkakörbe történik. Mivel a bankok központja kivétel nélkül Belgrádban van, a munkaerő felvételt is onnan irányítják, vélhetően figyelembe véve a helyi képviseletek véleményét. Az

újjonnan alkalmazott dolgozók, valamint a munkahelyet váltó beosztottak néhány hét (jellemzően egy hónap) kiképzést kapnak a belgrádi központokban. A felkészítés felöleli az alkalmazott számítógépes rendszer megismerését, az ügyfelekkel történő kommunikáció szabályait, fejlesztését, és mivel pénzzel dolgoznak, a pontosságra és a felelősségteljességre fektetnek nagy hangsúlyt. A bankok továbbképzéseket is szerveznek: egyrészt a vállalaton belül, a belgrádi központban, valamint a Bankok Egyesülete és a Bank és Pénzügyi Akadémia előadásait, szemináriumait hallgatják évente néhány alkalommal.

A vállalati képviselők véleménye szerint a közgazdasági oktatás legfőbb gyengesége térségünkben *a gyakorlat hiánya*, különösen egyetemi szinten. A Magyarországon megszerzett diploma néhol előnyt, máshol hátrányt jelent. Egy vizsgált könyvelő iroda szerint külföldön hangsúlyosabb, gyakorlatorientáltabb a számvitel oktatása, ugyanakkor egy vizsgált bankban a helyi törvények és szabályozás ismeretét hiányolták a külföldi oklevéllel rendelkezőknél. Azoknál az állásoknál, ahol felsőfokú közgazdasági diplomát kérnek, előnyt jelent, ha a jelentkező előtte közgazdasági középiskolát végzett. A közgazdasági végzettségűeknél munkaerőhiányról csak magyar anyanyelvű okleveles közgazdászok (mérlegképes könyvelők) esetében számoltak be. Az egyik vizsgált vállalat vezetője az egyetemi közgazdasági oktatáshoz a következő szakirányokat javasolta: pénzügyi-bankár képzés (külön pénzügyi képzés vállalati munkára és külön a banki feladatokra); külkereskedelem és pénzügyi menedzserképzés – bankfiókok irányítására.

A vállalatok kapcsolata a helyi oktatási intézményekkel gyenge. A továbbképzéseikhez sem veszik igénybe őket.

2.2.6. Informatikai vállalatok dolgozói

Informatikai vállalatok közé az ilyen jellegű szolgáltatásokat végző, illetve kereskedő cégeket soroljuk. Számítástechnikai eszközök gyártásáról nem csak szűkebb, de tágabb térségünkben sem beszélhetünk, mivel a globalizálódó világban ez az ipar néhány régióra koncentrálódott. A tevékenység szolgáltatói jellegéből adódóan ebben az ágazatban sok a mikro- és kisvállalkozások. Az elsősorban számítástechnikával foglalkozó vállalatok többsége nagyon fiatal, az elmúlt két évtized folyamán alakult. A nagyobb vállalatokban egész informatikai osztályok vannak. (A Szerbiai Statisztikai Hivatal adatai szerint Szerbiában, 2007-ben a legtöbb informatikust a banki és biztosítási szektorban alkalmazták.) Ezek az igények az elmúlt években jelentkeztek, és folyamatosan bővülő, fejlődő tevékenységi ágról van szó, amit az oktatási

intézmények kevés sikerrel követnek, így a jól képzett informatikusok tekintetében a fejlett világ minden részén munkaerőhiány alakult ki. Térségünkben külön gondot jelent, hogy nagyon sok szakember (elsősorban programozó) távozott az elmúlt években jól fizető állások és biztonság reményében Nyugat-Európába, az USA-ba és Kanadába.

A számítástechnikai vállalatok másik ismérve, hogy az igazán fejlett piaci szolgáltatások a nagyvárosokra jellemzőek. Ennek megfelelő a munkaerő kereslet és a humán erőforrás koncentráltága is. Ebben a tevékenységi ágban a műszaki tudás-túlsordulás (technological spillovers) kisebb településeken nem jöhet létre. Ellentétben más iparágakkal (pl. gépészet) a telephely áthelyezésnél az ilyen profilú cégek a magasan képzett humán erőforrás-igény miatt mindig nagy városokba, vagy azok környékére települnek. Ezért Vajdaságban kevés a nagy alkalmazotti létszámmal rendelkező, magas szintű számítástechnikai szolgáltatásokat végző vállalat.

A megkérdezett számítástechnikai vállalatokban az alkalmazottak többsége informatikai szakember. Ebben a vállalatcsoportban találunk szolgáltató, kereskedő és programíró vállalatokat is. A munkaadók az állásra jelentkezőknél a következő szempontokat értékelték:

- Elvégzett iskolák – irányadó lehet, de a magánvállalatok kevésbé fontosnak értékelték, mint a jelölt „önerőből” megszerzett tudását. Többször is bebizonyosodott, hogy az oklevél nem biztosíték arra, hogy az illető megállja a helyét az adott munkakörben.
- Nyelvismeret – a környezetnyelvek ismerete fontos. Az angol nyelv alapszintű ismerete követelmény, magasabb szintű nyelvtudás pedig csak a menedzsmentnél és ott, ahol a gyártókkal, külföldi partnerekkel történő kommunikáció a munkakör része.
- Gyakorlat/tapasztalat – hasonló, vagy azonos területen szerzett gyakorlat előnyt jelent, azonban nem követelmény.
- Életkor – nagyon fontos. Idősebbeket nem szívesen alkalmaznak, két okból is: a szakma folyamatos tanulást, a legújabb technológiák követését és elsajátítását igényli, ami az idősebbek számára nehezebb lehet. Másrészt az alkalmazottak többsége fiatal, ezért problémát jelenthet az idősebbek beilleszkedése.
- Nem: mivel kevés nő választja ezt a hivatást, így a jó informatikus hölgyek kifejezetten keresettek. Jellemzően a vállalatok inkább adminisztratív feladatkörre alkalmazzák a női munkaerőt.

- Személyiségjegyek: nagyon fontos, mivel egyfajta elhivatottságra van szükség a folyamatos innovációk követésére, elsajátítására. Elsősorban dinamikus, szorgalmas, motivált, fejlődésorientált embereket keresnek.

A munkaadók nagy része elégedett a munkásokkal, míg mások csak részben. Fő hiányossággként a munkához való megfelelő hozzáállást vetik fel (túlórázás igénye), ami adódhat társadalmi és generációs gondokból, illetve az érdeklődés, a motiváció és karriercélok gyengesége miatt is.

Karbantartókból (számítógép-szerelő és javításokat végző) nagy túlkínálat van. Problémamegoldó karbantartót nehezebb találni, mint egyszerű karbantartót, de kielégítő a munkaerő-kínálat. Honlap tervezőből szintén nagy a kínálat. Programozó szakembert nehéz találni, mivel jó logikai gondolkodásmódot és hatalmas elhivatottságot igényel. Hálózatépítő szakemberből hiány van azért, mert az ehhez szükséges tudást az iskolákban nagyon alacsony szinten tanítják, a gyakorlatot pedig nincs hol elsajátítani. IT (információ-technológia) menedzserekből van a legnagyobb hiány, vélhetően a menedzserséghez és a számítástechnikához szükséges készségek és képességek különbözősége miatt. Ezért nemcsak térségünkben, de az egész országban jellemző ezek „átcsábítása” egyik vállalatból a másikba.

A cégek szerint minden meghirdetett ilyen jellegű állásra nagyon nagy volt a túljelentkezés, de a jelentkezők többsége nem felelt meg a követelményeknek. Az esetek többségében a nagy érdeklődés ellenére nem sikerült betölteni a meghirdetett állást. Alapvetően a specializált ismeretek hiánya a jellemző, de érzékelhető hogy a jelentkezők túlértékelik a saját számítástechnikai tudásukat. Mind a középiskolákban, mind a felsőoktatásban hiányzik a megfelelő szakosodás lehetősége. A vállalatok a magasabb szintű állásokat elsősorban saját alkalmazottaikkal igyekeznek betölteni, de gyakran a motiváció hiánya, az egyes munkakörök közti átjárási hajlandóság alacsony volta miatt kénytelenek ezeket a helyeket is meghirdetni.

Túlkínálatról a számítástechnikai munkaerőpiacon csak mennyiségi, és nem minőségi értelemben beszélhetünk. Jól képzett, motivált munkaerőt kifejezetten nehezen találnak a vállalatok.

Az oktatási intézményekkel a számítástechnikai vállalatoknak nincs formális kapcsolata, még a diákok gyakorlati oktatási célból történő fogadása sem jellemző. A munkaadók kifejezetten gyenge minőségűnek értékelték az iskolák munkáját, elsősorban az oktatás

elavultsága, a tanárok szakképzetlensége, a gyakorlati oktatás lehetőségének hiánya miatt. Ez az egyik oka annak, hogy alapvetően úgy értékelték: lenne igény helyi tanfolyamok megszervezésére, azonban nem látnak olyan szakembereket, akik az adott témában megfelelő tekintéllyel, tapasztalattal és referenciákkal bírnak.

Az újonnan felvett alkalmazottak betanítása cégen belül történik. A munkakör ellátásához kötelező tanfolyamokra elküldik a munkavállalót, a többi továbbképzésre azonban csak a három hónapos próbaidő letelte után. A vállalatok alkalmazottai rendszeresen részt vesznek továbbképzéseken. Az anyagi nehézségek miatt azonban ezek elsősorban ingyenes, a beszállító vállalatok, a termékgyártók által szervezett egy, vagy néhány napos tanfolyamok, melyeket szinte kivétel nélkül Belgrádban szerveznek. Az interjúk eredménye azt mutatja, hogy szükség lenne Szabadkán ilyen jellegű továbbképzésekre. Hálózatokkal és szoftverekkel kapcsolatban már önerőből szerveztek is ilyen jellegű továbbképzést és további terveken dolgoznak belgrádi vállalatokkal közösen, országos szintű szakemberek szereplésével, a helyi oktatók teljes mellőzésével. Ezeknek a zömmel informatikusokat foglalkoztató vállalatoknak nagyon specializált, magas minőségű tanfolyamokra lenne szükségük saját alkalmazottaik továbbképzésére, ami helyben nem valósítható meg, mivel a célcsoport túl szűk, alig néhány érdeklődőre korlátozódik. Emellett nem feledkezhetünk meg arról, hogy az informatikai tudást kisebb-nagyobb mértékben sok munkakörben használják a vállalatokban, és ezt a területet is segíteni kellene megfelelő továbbképzéssel.

2.2.7. Gépészeti szektor

Munkaerő-piaci szempontból fontos ágazatról van szó. A gazdasági helyzet következtében a '90-es évek során a csőd szélére került gyárak óriási munkanélküliséget okoztak. Ennek a kialakult munkaerő feleslegnek egy részét más szektorok képesek voltak felszívni, egy része azonban még mindig munkanélküli. A megoldást manapság elsősorban a külföldi tulajdonú vállalatok hazánkban létesített, gyakran több száz munkahelyet kínáló telephelyei jelentik. A megkérdezett vállalatok között találunk kis vállalatokat, valamint több mint ötszáz munkást foglalkoztató gyárat is, melyek mind magántulajdonban vannak. Fő tevékenységük: alkatrészek, pótalkatrészek, szerszámok, eszközök és berendezések gyártása.

A vállalatok szakképzett és szakképzetlen munkásokat egyaránt alkalmaznak. A szakképzett dolgozók utánpótlása elsősorban a kis műhelyek számára okoz nehézséget. A munkaerőhiány oka, hogy az egyedi gyártáshoz szükséges hagyományos, ún. „kézzel hajtott”

gépekhez a tradicionális szakmák szükségesek, melyek a mai fiatalok körében nem népszerűek. A fiatalok szívesebben tanulják a modern, számjegyvezérlésű gépek kezelését, viszont mivel ilyen szakirány is csak néhány éve létezik, ezen a területen nem tapasztalható munkaerő-felesleg.

A nagyvállalatok betanított munkásokat alkalmaznak, és saját elmondásuk szerint nem is feltétel a munkahely betöltéséhez a szakirányú iskola elvégzése. Egyrészt azért, mert maguk elvégzik a betanítást, másrészt nincs is olyan iskola, ahol a számukra megfelelő szakosítás létezne (elsősorban magas technológiai közegű tekerceselésre és szerelési munkálatokra szakosítás). A munkaerő-túlkínálat miatt még olyan gépek mellé is szakmunkásokat vesznek fel, ahova egyébként általános iskolai végzettség elegendő lenne. A betanítás minden esetben egy mester (mentor) mellett történik, és egytől három hónapot vesz igénybe. A munkaadók kiemelték, hogy tapasztalatuk alapján a személyiség, a munkához való hozzáállás roppant fontos.

A vállalatok a következő területeken küzdenek folyamatos munkaerő-hiánnyal: marós, hegesztő, esztergályos. Javasolták energetikai szakirány létesítését is. Erre a szakmára középiskolai, főiskolai, valamint egyetemi szinten egyaránt szükség lenne (ez utóbbi Európaszerte hiány). Az ilyen képzettségű szakemberek elláthatnák minden típusú vállalat energiarendszerének karbantartását, valamint az energiatakarékosságban tudnának eredményt felmutatni.

Az új munkások felvételét a korábban jelentkezetekből történő válogatással, az állami munkaközvetítőn keresztül, illetve egyéb helyeken megjelentetett hirdetésekkel oldják meg. Ahol száznál is több alkalmazott van, ott minden esetben a vállalaton kívül végzik a jelentkezők előválogatását (állami vagy magán munkaközvetítők segítségével). A munkások felvételénél a vállalatok többsége szakmai gyakorlatot, néhány év tapasztalatot követel meg, ezért a frissen végzettek hátrányban vannak, de a 45 évnél idősebbeket sem szívesen alkalmazzák.

A friss középiskolai képzetekkel kapcsolatosan elsősorban a gyakorlati oktatás hiánya miatt elégedetlenek a vállalatok. Kiemelték: hiányolják a tanulóműhelyeket, illetve ahol van, ott a gépek nem alkalmasak, mert nagymértékben eltérnek az iparban alkalmazottaktól. A legtöbb vállalat a kiképzésekhez, illetve a továbbképzésekhez nem vesz igénybe külső oktatási intézményt vagy szervezetet. A több munkást foglalkoztató cégekre jellemző csupán, hogy gondoskodnak a magasan képzett alkalmazottaik folyamatos továbbképzéséről, szakmai fejlődéséről.

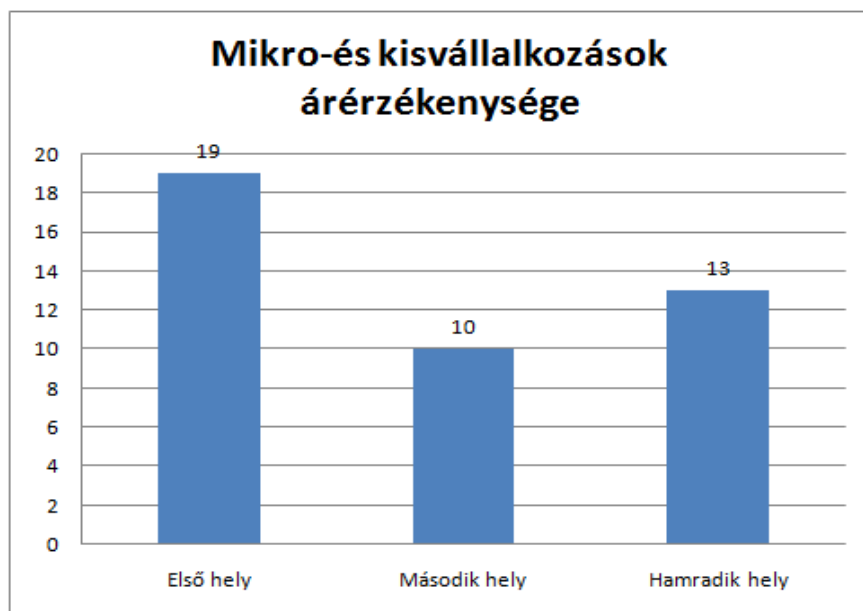
3. Következtetések

3.1. Összehasonlító elemzés a kérdőíves eredmények alapján vállalat típusok szerint

Ebben a fejezetben külön vizsgáltuk azokat a vállalatokat, akik méretük és gazdasági tevékenységük tekintetében felülreprezentált mintát adtak.

3.1.1. Mikro- és kisvállalkozások árérzékenységének az elemzése

Az összesen 102 válaszadó közül 88%, vagyis 90 a mikro- és kisvállalkozások száma. Ezen megoszlás oka lehet, hogy a mikro- és kisvállalkozásokra kedvezőbb adóhatások vonatkoznak, elérhető a TB teher csökkentésének lehetősége, illetve ezen vállalkozási formák választhatják az egyszeres könyvvitelt is, amely szakképesítés nélkül végezhető, így költséghatékonyak minősül. Az alábbi grafikon prezentálja, hogy hány mikro- és kisvállalkozás jelölte meg első, második, illetve harmadik helyen az alacsony képzési díjat, mint a képzés egyik legfontosabb jellemzőjét.

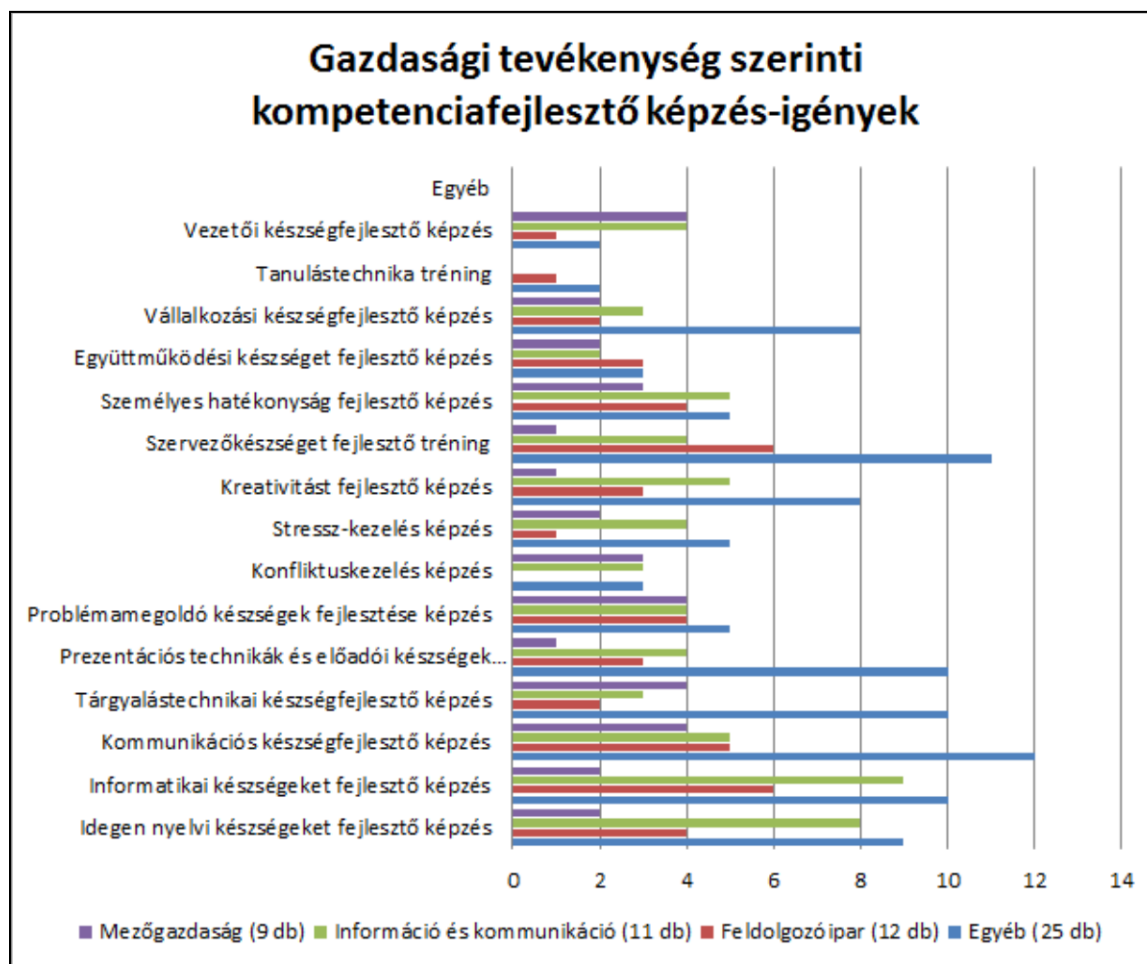


14. diagram: A kitöltő vállalkozások által rangsorolt alacsony képzési díj fontossági sorrendje (db)
(Forrás: saját szerkesztés)

A 90 mikro- és kisvállalkozás közül az első helyen 19-en, a második helyen 13-an, a harmadik helyen 10-en jelölték meg az alacsony képzési díjat. Tehát összesen 42 darab, vagyis a 90 vállalkozás közül majdnem a fele (46%) szerint kiemelkedő fontossággal bír a képzéstervezés során kialakított képzési díj. A mikro- és kisvállalkozások kis létszámmal dolgoznak, alacsony

költségvetéssel, így működésük tökehiányos. Árérzékenység szempontjából logikus, hogy ezen vállalkozások számára nem elhanyagolható tényező a képzések díja, hiszen korlátozott anyagi háttérrel rendelkeznek. Ám a gazdaság alapfeltétele, hogy a mikro-és kisvállalkozások munkavállalói is olyan képzettséggel és szakértelemmel rendelkezzenek, melyek kielégítik a piaci igényeket. A társadalmi, gazdasági, technológiai változások miatt dinamikusan fejlődő és rugalmasan alkalmazkodni képes vállalkozásokra van szükség, ennek kulcsa pedig a munkavállalók képzése. Tehát a mikro- és kisvállalkozások számára tervezett képzések során elsődlegesen – a képzési tartalom megfelelő minősége mellett – figyelembe kell venni az adott vállalkozás költségvetését, és ahhoz igazítani a képzési díjat.

3.1.2. A feldolgozóipari, az információs, kommunikációs, a mezőgazdasági, erdőgazdálkodási, halászati, valamint az egyéb szolgáltatási gazdasági tevékenységű vállalkozások által megítélt legszükségesebb kompetenciafejlesztő képzések



15. diagram: A kérdőívet kitöltő vállalkozások gazdasági tevékenység szerint alakuló kompetenciafejlesztő képzésigényei (db)
(Forrás: saját szerkesztés)

Vizsgálat alá vetettük a vállalatokat az alapján, hogy a gazdasági tevékenységek szerinti legnagyobb számú válaszadók milyen kompetenciafejlesztő képzéseket igényelnek. Ezek alapján az egyéb, a feldolgozóipar, információ és kommunikáció, valamint a mezőgazdaság területén működő vállalkozások részletes válaszait tekintettük át.

A kérdőívet kitöltők többsége (25 db) az egyéb gazdasági területen működik. Ezen vállalkozások legnagyobb száma a kommunikációs, szervezőkészséget, informatikai, tárgyalástechnikai és prezentációs technikák és előadói készségek fejlesztését igényli.

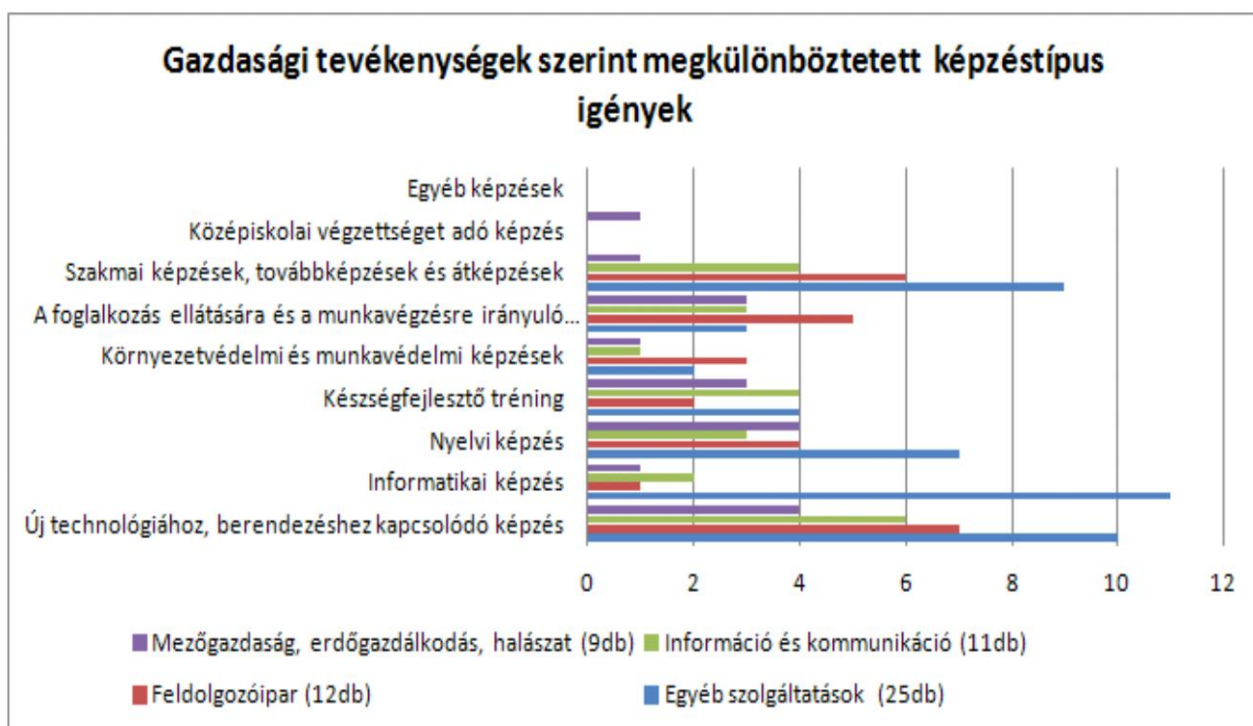
A feldolgozóipari vállalkozások közül 6-6 fő az informatikai és szervezőkészséget jelölte, valamint 5 fő a kommunikációs készséget fejlesztő képzések iránt érdeklődik. Ez az arány azért alakulhatott ki, mivel a feldolgozóipar egyik húzóágazata az elektronika, a mikroelektronika, így az ilyen típusú vállalkozások munkavállalóinak mindig friss, naprakész informatikai tudásra van szükségük.

Az információ és kommunikáció területén működő vállalkozások legnagyobb része az informatikai, idegen nyelvi, kommunikációs és kreativitást fejlesztő képzésekre tart igényt.

A mezőgazdasági vállalkozók pedig a kommunikációs- és tárgyalástechnikai, valamint a problémamegoldó és vezetői készségek fejlesztését tartaná szükségesnek.

3.1.3. A feldolgozóipari, az információs, kommunikációs, a mezőgazdasági, erdőgazdálkodási, halászati, valamint az egyéb szolgáltatási gazdasági tevékenységű vállalkozások által megítélt legszükségesebb képzéstípusok

Ahogy a *mintavétel bemutatásában* kiderült, a fent említett gazdasági tevékenységek jelentek meg a legnagyobb számban. Kíváncsiak voltunk, hogy az e körökbe tartozó vállalkozók milyen jellegű képzéseket igényelnek munkavállalóik képzése céljából. Az alábbi diagram ezen eredményekről tanúskodik. Az egyéb szolgáltatások területén működő kitöltőink közül az informatikai képzéseket jelölték legtöbbször szükségesnek (11-en), illetve az új technológiákhoz kapcsolódó képzéseket (10-en), valamint a szakmai képzéseket is (9-en) jelentős számban bejelölték. A feldolgozóiparban működők közül is hasonló igények mutatkoznak, mint az egyéb szolgáltatások területén. Az új technológiákhoz kapcsolódó (7) illetve a szakmai képzéseket (6) illetően megmutatkozik a vállalatban belüli képzések (5) szükségessége is. Az információ és kommunikáció szektorában dolgozók körében újdonságként a készségfejlesztő tréningek iránti kereslet is felmerül (4). Azon kitöltőink, akik a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat szférákban dolgoznak, abban mutatnak eltérést képzési igényeik terén, hogy az új technológiák mellett a nyelvi képzésekre is igényt tartanak (4-4), továbbá a foglalkozás ellátására és a munkavégzésre irányuló vállalatban belüli képzések is felmerülnek (3).



16. diagram: A kérdőívet kitöltő vállalkozások legnagyobb számban megjelenő gazdasági tevékenységek szerint megkülönböztetett képzéstípus igényei (db)
(Forrás: saját szerk.)

3.2. A mélyinterjúk összesített kiértékelése

Szerbiában a vállalatok gyakran maguk oldják meg az újonnan felvett munkások kiképzését a vállalaton belül. A betanítással egy már ott dolgozó egyént bíznak meg, vagy a vállalat vidéki központjában folyik a betanítás. A vállalatok többsége csak a magasan képzett munkavállalóit küldi rendszeresen továbbképzésre, jellemzően ott, ahol a törvényi előírások megkövetelik (mint az egészségügy), vagy ahol a vállalat munkája olyan, hogy a naponta változó törvények/technológiák ezt igénylik (pl. könyvelők, informatikusok). A szervezett továbbképzések, tanfolyamok résztvevői általában elégedettek a színvonallal és tartalommal. Ezek a továbbképzések jellemzően Belgrádban, vagy az ország távolabbi részein történnek, ezért a vállalat számára az esetek többségében többletköltséget jelent a munkások utaztatása.

Ezt a hátrányt kihasználhatnák a helyben működő oktatási intézmények, azonban a vállalatok elmondása szerint igény csak akkor lenne rá, ha megfelelő színvonalú, naprakész oktatást tudnának biztosítani. A vállalatok az iskolák oktatásából hiányolják a gyakorlatorientáltságot. Több megnyilatkozás szerint szükség lenne a régi „inasiskola” rendszer visszaállítására. Nagyon fontos lenne, hogy a törvény ne csak kötelezően írja elő a gyakorlat

megszerzését a tanulók számára, hanem az iskolák szervezeten biztosítsák is annak lehetőségét. Néhány munkavállaló próbál segíteni a helyzeten, rendszeresen fogadnak gyakornokokat a környező iskolákból, és gyakran ezek közül kerülnek ki leendő munkavállalói.

Az állami munkaközvetítő hivatal kínál a munkaadóknak lehetőséget gyakornokok kedvezményes foglalkoztatására, valamint munkanélküliek átképzésére. Ezt azonban a cégek csak nagyon ritkán veszik igénybe, mivel az egyik feltétel az, hogy az így alkalmazott munkás több évig nem bocsátható el (vagy helyére ugyanolyat kell felvenni), amit a hosszú időtartam és a folyamatosan változó makrogazdasági feltételek miatt nem mernek vállalni.

Új munkaerő felvételénél a vállalkozások mindegyike figyelembe veszi a korábban felhívás nélkül is jelentkezőket, ezen kívül népszerű az állami munkaközvetítőn keresztül álláshirdetés. A személyes ismeretségen, ajánlason keresztül felvétel elsősorban a kis vállalatokra jellemző. A magán munkaközvetítők szerepe egyre terjed. Főleg azoknál a vállalatoknál van nagyobb szerepük, ahol folyamatosan sok állást kínálnak, illetve ahol magasan képzett munkaerőt keresnek. A munkaadók a jelentkezőket a következők szerint válogatják:

- a.) A munkakultúrát a munkaadók szinte kivétel nélkül a legfontosabbnak értékelték a jelentkezőknél. Általános vélemény, hogy a munkakultúra még az iskolai végzettségnél is fontosabb. Példaként szolgálnak azok az esetek, amikor a legjobb munkásuk az egyik legalacsonyabb szakképesítéssel rendelkező emberük. A különböző nemzetiségűek, lakhelyűek munkakultúráját illetően a legtöbb munkaadó nem tudott jelentős különbségről beszámolni. Általános a vélemény, hogy a falusiak szorgalmasabbak, jobb a munkához való hozzáállásuk, de a kommunikáció az ügyfelekkel nehézséget okoz számukra, amire alkalmasabbak a városiak.
- b.) Az állásra jelentkezőknél nagyon kevesen tesznek különbséget az egyes iskolák minősége között. Jellemzően az egyén szakma iránti érdeklődése, gyakorlata és a korábbi munkahelyei számítanak. A felsőfokú diplomával rendelkezőknél kiemelték, hogy előnyt jelent, ha a középiskolai tanulmányaikat is ugyanazon a szakirányon folytatták. A külföldön szerzett diplomát a legtöbb helyen elfogadják, nem tesznek különbséget, sőt a magánvállalatok még az oklevél honosítását sem követelik meg. Kivételt az olyan foglalkozások jelentettek, ahol a törvényi, szabályozási háttér miatt más a tananyag (például a bankszektorban). Egy könyvelő vállalat kifejezetten előnyként értékelte a külföldi diplomát. Akik hátrányként értékelték, azok inkább a

szerb nyelv megfelelő szintű ismeretét, mintsem a szakmai tudást hiányolták a Magyarországon oklevelet szerző jelentkezők részéről. Az oktatás egyéb minőségi tényezőiben senki sem tett különbséget a különböző országokban szerzett diplomák között.

- c.) Az életkort illetően többen is kiemelték, hogy szívesen alkalmaznának frissen végzett egyéneket, mert az ő lelkesedésük nagyobb. Vannak munkaadók, akik a tapasztalat értékére rámutatva kifejezetten idősebb korúakat keresnek, 40-45 év felettieket azonban kevesen alkalmaznának.
- d.) A dolgozókat nemek szerint nem a munkaadó, hanem inkább a munkahely válogatja. Egyes helyekre kifejezetten nőket (gépészetben finomabb munkákhoz, könyvelés, adminisztrációs munkák), míg máshova kifejezetten férfiakat (mezőgazdaság, számítástechnika, gépészet) keresnek.
- e.) A környezetnyelv ismerete csak ott volt fontos, ahol a munkás az ügyfelekkel dolgozik. Az idegen nyelv (angol vagy a német) ismerete a magasan szakképzett alkalmazottak esetében megkövetelendő.

A vállalatok kapcsolata az oktatási intézményekkel nagyon gyenge, gyakran még informális szinten sem létezik. Egy részük ugyan fogad gyakorlatra fiatalokat, de a vállalatok zöme nem valósított meg közös képzést, tanfolyamot, konferenciát, vagy egyéb rendezvényt a szakoktatási intézményekkel. A kevésbé divatos szakmákból, a hagyományos mesterségekből már hiány mutatkozik: esztergályos és hegesztő. Meglepő, hogy a jelenleg foglalkoztatottak szakképzettségét, tapasztaltságát a legtöbben kielégítőnek tartották, valószínűleg ezért, szinte egyik vállalatnál sem számoltak be magas fluktuációs arányról.

Tanulságok

A munkaadók kapcsolatát az oktatási és felnőttképzési intézményekkel erősíteni kell. A vizsgálat tapasztalatai szerint a cégek nem kezdeményeznek tárgyalásokat, és nem is lépnek fel igényekkel az iskolákkal szemben, viszont más piaci alapú vállalatoktól igénybe veszik ezeket a szolgáltatásokat. Az iskolák és a munkaadók közötti sikeres együttműködés elindításához gyakran egy informális kapcsolat is elég. A kapcsolat első lépcsője lehet a diákok rendszeres gyakorlatra küldése a vállalatokhoz, intézményekhez.

A munkaadók többsége megköveteli az időszerű ismereteket, rugalmas és dinamikus munkavégzést. A munkaerő iránti elvárások közül a kommunikációs készség, megbízhatóság, majd a gyakorlatias tudás és a számítógépes ismeretek emelhetők ki.

A munkáltatók számára kényes kérdés az egyetemek, főiskolák nyilvános megítélése. Hivatalosan a vállalatok a „minden diploma és diplomás egyenlő” elv hívei, a felszín alatt azonban pályakezdők esetében fontos döntési szempont, hogy ki hol tanult. A nagyobb vállalatokban a jelentkezőket a diplomaszerzés helye szerint is rostálják, és a bizonyos diplomákkal rendelkező jelentkezőket rögtön félretolják. Vannak olyan felsőoktatási intézmények, amelyek diplomáit olvasás nélkül tolják félre. Ez különösen a hazai magánegyetemek okleveleire vonatkozik. Ezek a munkáltatók mindig szívesebben fogadják a patinás, nagy múltú felsőoktatási intézményekben végzetteket. Vannak olyan munkaadók, akik előnyben részesítik a külföldön szerzett oklevelet.

A vajdasági munkaerőpiacon az egészségügy, a közgazdaságtan és az informatikai műszaki képzés terén kielégítőnek tűnik a szakemberlétszám, de a mezőgazdaságban egyszerre beszélhetünk szakemberhiányról és feleslegről is. A mezőgazdasági vállalatokban ma is nagyszámú a képzetlen munkaerő. A továbbképzési szükségleteik nincsenek felmérve, és az esetleges bekapcsolódásuk a továbbképzésbe csak egyéni ambíciók függvénye (vállalati támogatásban sem részesülnek).

Mivel a középiskolák és a felsőoktatás eleve a munkaviszonyt vállalók képzésére van beállítva, ez sokszor megköveteli a speciális képzettséget. Ennek a jelenlegi szerbiai oktatás nem mindig tesz eleget. Így például közgazdasági, informatikai, műszaki végzettségűek helyezkednek el a mezőgazdaságban, vagy nyújtanak szolgáltatást a mezőgazdasági termeléssel foglalkozó vállalatoknak, de idevágó ismeretük nincs.

A vállalati szükségleteket felmérve előbb-utóbb át kell majd ütemezni a munkaviszonyban lévők továbbképzését, a megfelelő szakképesítés pótlását, célszerű oktatási programok (akár külföldi tapasztalatok alapján) beindításával a szakmai szervezeteken keresztül. A vajdasági munkaadók és vállalatok humánerőforrás menedzsmentje még mindig nem elég hatékonyan állapítja meg a képzéspótlási és a szakosítási igényeket.

IRODALOM

ĐURIĆ – TANASKOVIĆ - VUKMIROVIĆ - LAĐEVIĆ (2014): *Etnokonfesionalni i jezički mozaik Srbije*, Republički zavod za statistiku, Beograd.

GÁBRITY MOLNÁR Irén - RICZ András (2006): Kistérségek életereje – Délvidéki fejlesztési lehetőségek, Regionális Tudományi Társaság, Szabadka

GÁBRITY MOLNÁR Irén (2007): *Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei*, In: Karrierutak vagy parkolópályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát medencében. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Budapest honlapján 211-272 p.

[www.mtaki.hu]

GÁBRITY MOLNÁR Irén (2008): *Képzettek a jövő, A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában*, Regionális Tudományi Társaság, Szabadka

Szerbia nemzetiségi mozaikja (2002): Republički zavod za statistiku Beograd

SZLÁVITY Ágnes (2005): *Magyar értelmiségi fiatalok munkaerő-piaci meglátásai*. In: Gábrity Molnár Irén és Mirnics Zsuzsa (szerk.), Közérzeti barangoló, Műhely és előadás-tanulmányok, Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság, 11. Alap kutatás címe: *Az értelmiségi fiatalok munkaerő-piaci percepciója, 2003*.

TAKÁCS Zoltán (2013): *Felsőoktatási határ/helyzetek*, Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka

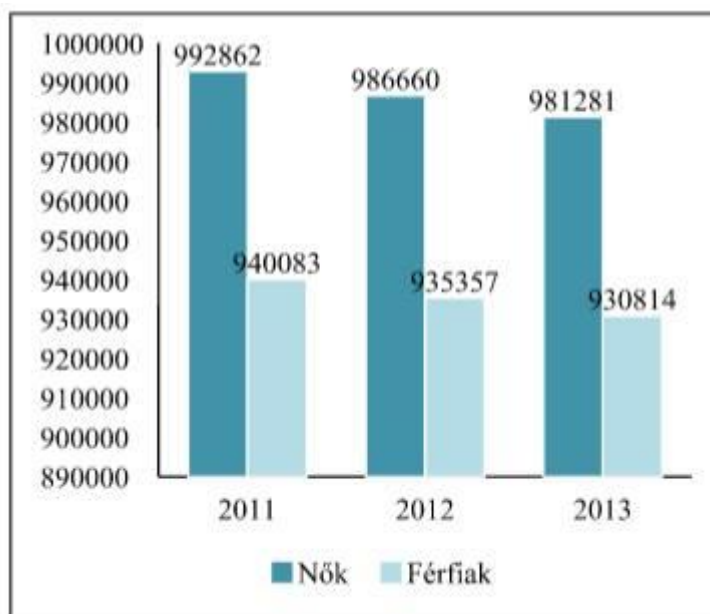
Felnőttképzés Szerbiában és a Vajdaságban

1. Vajdasági helyzetkép

1.1. Demográfiai adatok

Vajdaság Szerbia északi, 21205 km²-es területén fekszik. Három tájegységből (Bácska, Bánát, Szerémség), hét körzetből és 45 községből áll. A magyar lakosság Zentán, Magyarkanizsán, Adán, Csókán, Topolyán, Kishegyesen abszolút, Óbecsén és Szabadkán relatív többségben él. Vajdaság székvárosa Újvidék (Novi Sad) (GYÉMÁNT, 2008: 138).

Vajdaság lakosságának száma 1948-tól az 1980-as évekig folyamatosan növekedett, majd negatív természetes szaporulat következtében a lakosság csökkenni kezdett. Ez az évtizedek óta jellemző kedvezőtlen folyamat napjainkban is tart, amely az egész országot jellemzi (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/A: 3.). 2013-ban a lakosság száma 1912095 fő volt, ebből 51% (981 ezer fő) a nők és 49% (930,8 ezer fő) a férfiak aránya (1. diagram). A 2013. évi lakosságszám a 2012-es évhez képest 9,9 ezer fővel, a 2011-es évhez képest pedig 20,8 ezer fővel csökkent. Az említett években a nők jellemzően 50 ezer fős többségben voltak a másik nemhez viszonyítva.



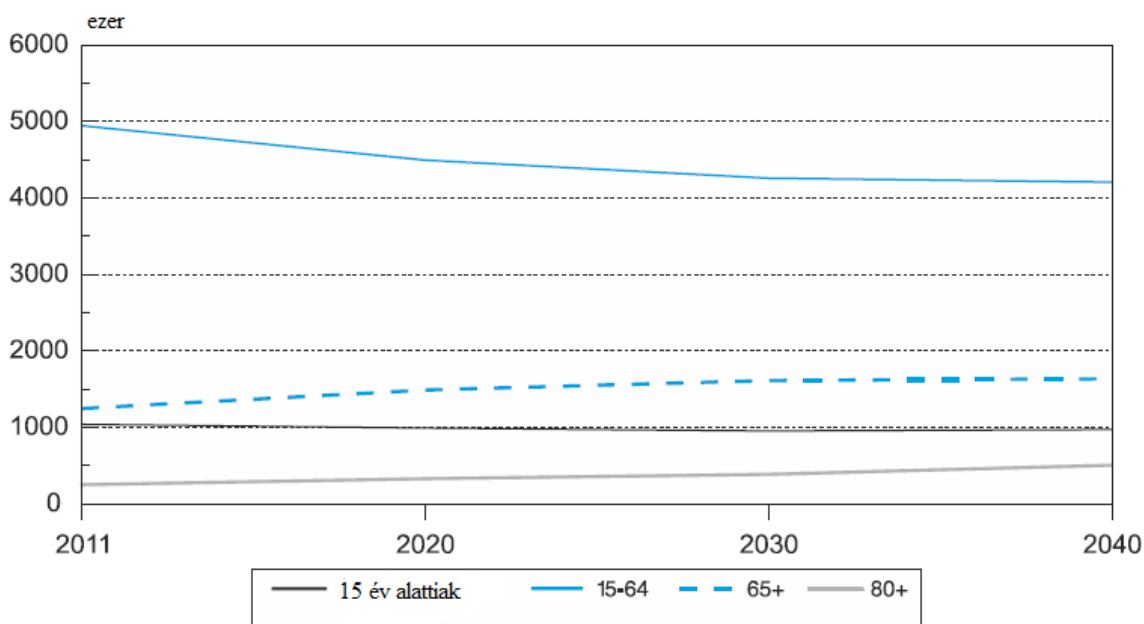
1. diagram A vajdasági lakosság összetétele a 2011, 2012 és 2013-as években, nemek szerint (fő)

Forrás: SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014h alapján saját szerkesztés

Vajdaságban a 2011-es adatok szerint az egy km²-re jutó lakosságszám 89 fő volt, ehhez képest a 2002-es népszámlálás eredménye 94 főt mutatott. A háztartások száma a régió területén

696 ezer volt, ami közel 14 ezerrel kevesebb a 2002-es évi adatokhoz képest. Egy háztartást átlagosan 3 fő alkot (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/A: 38).

Ahogy egész Szerbiára, a vajdasági lakosságra is jellemző az előregedés. Az átlag életkor 42 év. A férfiak várható élettartama 2003 óta növekedett 70-ről 72 évre, a nőké 75-ről 78 évre (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/A: 2). A 0-19 évesek száma 379,6 ezer fő, a felnőtt lakosság száma pedig 1588,5 ezer fő volt (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/B: 37). 2011 és 2013 között az egy év alattiak, a 35-39, 60-65, 80-84 és 85 év felettiak korcsoportjába tartozók száma növekedett, nem véletlen az öregedési arány. A három év alatt a 20-34 évesek aránya a Vajdaságban 9,8%-ról 9,6%-ra csökkent (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/A: 2).



1. ábra Szerbia lakosságának alakulása korcsoportok szerint 2011-2040 között
Forrás: SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/A. 3. o. alapján saját szerkesztés

Az 1. ábra adatai szerint a 2011-2040 közötti időszakra vonatkozó felmérések azt mutatják, hogy az elkövetkezendő 30 évben a Szerb Köztársaság lakosságára továbbra is a demográfiai öregedés lesz jellemző. Jelenleg a fiatal lakosság aránya alacsony, és ez a tendencia tovább csökken, míg az idősek aránya magas és állandó marad. A demográfiai elemzések szerint a következő 50 év során a 15 évnél fiatalabb lakosság száma az összlakossághoz képest csökkenni fog 14%-ról 12%-ra, a 65 évnél idősebbek száma pedig 17%-ról 25%-ra növekszik (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013).

Szerbia etnikailag sokszínű, de az utóbbi időben erős homogenizálódás figyelhető meg (GÁBRITY és mtsai, 2008: 16). A 2011-es adatok szerint a lakosság 13%-a, azaz 253,8 ezer fő a magyar nemzetiségűek körébe tartozik, ebből 251 ezer fő Vajdaságban él, Szerbia egyéb területén élő szóránymagyarsághoz pedig 2,7 ezer fő sorolható (6. számú melléklet). A magyarság száma 14%-kal kevesebb a 2002-es adatokhoz képest, az elmúlt 20 évben számuk 25-30%-kal csökkent. Ennek okai között szerepel a „hagyományos családi értékek, a család és a házasság intézményének válsága, az anyák társadalmi megbecsülésének hiánya, a családbarát foglalkoztatás és munkahelyek teljes elmaradása, a nők gyermekvállalásának, a családalapításnak az állandó halogatása” (MNT, 2013: 3). Emellett a lassan 30 éve állandó jelenség mellett a negatív természetes szaporulat és a magas migrációs szaldó is közrejátszik (MNT, 2013. 3). Vajdaságban a magyar nemzetiségűek fogyása az asszimilációnak is köszönhető, mindennapi a vegyes házasságkötés és a negatív diszkrimináció elkerülése érdekében történő beolvadás. Az utóbbi mozgatórugójának a könnyebb munkaerő-piaci elhelyezkedést és a jobb jövedelmi helyzet reményét tekinthetjük. A közvetlen környezetben még nem láttam példát a nemzeti alapú diszkriminációra, ami természetesen nem zárja ki annak létezését. Ha valaki megfelelő nyelv- és szaktudással rendelkezik a munkakör betöltésére, akkor a véleményem szerint ugyanolyan eséllyel indul az állás megszerzéséért, mint egy más nemzetiségű pályázó.

1.2. Migráció

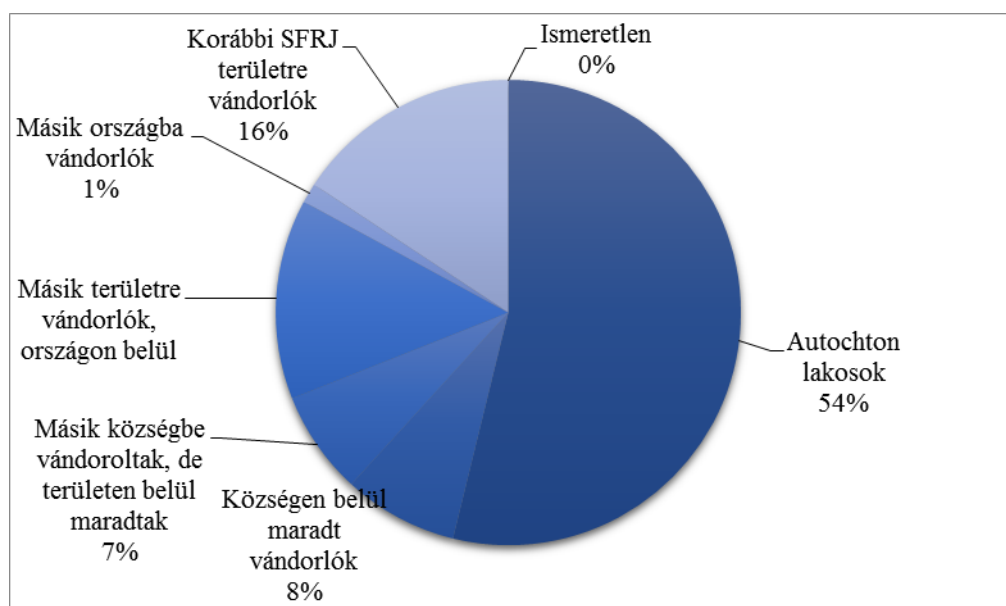
Szerbiában az autochton²⁰ lakosok aránya az ország népességéhez képest 55%, míg azok aránya, akik a Szerb Köztársaságon belül másik településre illetve külföldre költöztek, 45%.

A 2011-es népszámlálás alapján a vajdasági lakosság több mint fele autochton lakos volt (1039953 fő). A 2. diagram szerint a régióból emigrálók²¹ 16%-a (303,6 ezer fő) a megszűnt SFRJ²² területére, 1%-a pedig egyéb országokba távozott. A vajdasági, de országon belül maradt vándorlók száma 561,6 ezer fő volt, amelyből a legtöbben (153635 fő) községen belül maradtak, csak másik településre költöztek.

²⁰ Azok az egyének, akik születésüktől kezdve ugyanazon a településen laknak, szűkebben azok, akik sosem vándoroltak (Szerb Statisztikai Hivatal, 2014j).

²¹ Elvándorlók- ellentéte az imigráns, vagyis bevándorló.

²² Socijalistička Federativna Republika Jugoslavija- Jugoszláv Szocialista Szövetségi Köztársaság, amelyet az alábbi területek alkottak: Bosznia-Hercegovina, Macedónia, Montenegró, Szlovénia, Szerbia, Horvátország.



2. diagram Vajdaság lakosságának migrációs típusai 2011-ben (%)
 Forrás: SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/I alapján saját szerkesztés

Összesen	Bevándorlók (fő)			Elvándorlók (fő)		
	Összesen	Férfi	Nő	Összesen	Férfi	Nő
Összesen	27213	11561	15652	27871	11658	16213
0-4	1700	880	820	1596	817	779
5-9	1460	720	740	1483	742	741
10-14	930	448	482	946	464	482
15-24	4715	1477	3238	4887	1483	3404
25-34	8472	3293	5179	8900	3409	5491
35-44	3978	1896	2082	4105	1941	2164
45-54	2486	1239	1247	2481	1216	1265
55-65	1946	958	988	1968	959	1009
65 év felettiek	1526	650	876	1505	627	878

1. táblázat Vajdaság lakosságának migrációja típus és korcsoport szerint, 2013
 Forrás: SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/J alapján saját szerkesztés

Ahogy a 1. táblázat is mutatja, 2013-ban a Vajdaságból emigrálók száma 27,8 ezer fő volt, míg az imigránsokhoz 27,2 ezer fő tartozott. Mind a két típusnál a nők voltak többségben. A 2011-es adatokhoz képest 2 ezer fővel nőtt az évi elvándorlók, 4 ezer fővel pedig a bevándorlók

száma (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/J). Aggasztónak tartom, hogy az elvándorlók nagy része a 15-44 éves, munkaképes lakosság korcsoportjába tartozott. Ez a szám mostanra valószínűleg növekedett, hisz 2014-ben a környezetemből legalább 30-an települtek külföldre az említett korosztályból. Legfőbb oknak a pályakezdők jövőjének kilátástalanságát, az alacsony munkakínálatot, az alacsony béreket, ennek következtében az alacsony életszínvonalat tartották.

A 2011-es felmérések alapján az elvándorlók között legtöbb a gyermekkel rendelkező középkorú, valamint a magyarországi köz- és felsőoktatásban tanuló volt (MNT, 2013. 7). Az emigráció 2002 és 2010 között mintegy 500-1000 fő elvesztését jelentette évente. A kivándorlás indokai közé tartoztak az élhetőbb társadalom keresése, a fejlettebb országoktól való lemaradás félelme, a szaktudás kihasználatlansága és a személyes fejlődés hiánya. Ez már 2002-ben is nagy szerepet játszott, ugyanis az említett évben megkérdezett fiatalok 31%-a a kivándorlás legfőbb okaként az alacsony életszínvonalat, 15%-a pedig a biztonságos élet hiányát és a kilátástalanságot jelölte meg (GÁBRITY, 2006: 11).

1.3. A munkaerőpiac

Szerbia nehéz gazdasági helyzetben van, a külső és belső gazdasági egyensúlyhiány miatt az ország nagy kihívással áll szemben. A gazdaságpolitikának megoldást kell találnia a társadalmi gyengeségekre, és el kell érni a gazdasági stabilitást.

A Szerb Köztársaság kormánya 2011 júniusában fogadta el a Nemzeti Foglalkoztatási Stratégiát a Gazdasági és Régiófejlesztési Minisztérium ajánlatára, amely a 2011-2020 közötti időszakra terjed ki. A stratégia 2020-ig határozza meg a politikai hozzáállást, a célokat és a foglalkoztatási prioritásokat. A politika alapcélja, hogy az országban hatékony, stabil és fenntartható növekedési trendet érjenek el a foglalkoztatásban, és a foglalkoztatáspolitikát a munkaerő-piaci intézményekkel együtt összhangban legyen az Unió mutatóival. A stratégia megvalósítási szakaszában a munkaerőpiac mutatóinak összeegyeztetése élvez elsőbbséget. A foglalkoztatás növekedése terén megfogalmazott célok tartható növekedést kívánnak elérni a foglalkoztatásban, főként a magánszektorban. Ez egyaránt magában foglalja a munkahelyek számának és minőségének növelését (MATCHADO, 2013: 58).

Szerbiában 2013 első felében a GDP 1,9%-os évközi növekedést ért el, valamint a szezonális GDP is 1,5%-kal nőtt az előző félévhez képest közel. Az országos analízis kimutatta,

hogy a növekedés az egyes vállalatok termelésének fokozásából fakadt, míg Szerbia gazdaságának legnagyobb része továbbra is hanyatlik (MATCHADO, 2013: 11).

Év	Szerbia	Magyarország	EU-28
2006	3,6	3,9	3,4
2007	5,4	0,1	3,2
2008	3,8	0,9	0,4
2009	-3,5	-6,8	-4,5
2010	1,0	1,1	2,0
2011	1,6	1,6	1,6
2012	-1,5	-1,7	-0,4
2013	2,5 (becsült)	1,1	0,1

2. táblázat A GDP reálértékének növekedése 2006 és 2013 között (%)
Forrás: EUROSTAT, 2014

A 2. táblázat kimutatja, hogy Szerbiában a GDP reálértéke a 2006-2013 közötti időszakban szinte évenként, kétévenként váltakozott a pozitív és negatív irányok között. A növekedés 2007-ben (5,4%) érte el a legmagasabb értéket, 2009-ben (-3,5%) pedig a legalacsonyabbat. Magyarországon az említett nyolc év során a reálérték 2006-tól (3,9%) 2009-ig folyamatosan csökken, amikor is a legkisebb értéket mutatta (-6,8%). Az EU 28²³ országának átlaga szerint a GDP reálértéke 2006-2009-ig csökkent a figyelt időszak legalacsonyabb pontjáig (-4,5), majd két év növekedést követően ismét negatív irányt vett. Egy ország gazdaságának a bruttó társadalmi össztermék mellett a másik fontos mutatója a lakosság munkaerő-piaci összetétele.

Szerbiában a 2013-as évben az inaktívak aránya az összlakosságon belül 38,4%, Vajdaságban pedig 39,7% volt. Az országban az inaktívak 9%-a, Vajdaságban pedig 9,7%-a akar és tud is munkát vállalni. Akik akarnak, de nem tudnak dolgozni, azok a legfőbb indoknak a személyes és családi helyzetet és a tanulói státuszt jelölték meg. A Szerb Statisztikai Hivatal felmérése alapján a szerbiai inaktívak 66%-a nem is akar dolgozni, az autonóm tartományban pedig a lakosság 68%-a van ezen az állásponton. A legtöbb azért nem akarnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon, mert nyugdíjasok (51%), 75 évnél idősebbek (30%), elvesztették a reményt a

²³ Az Európai Unió 28 tagállama: Ausztria, Belgium, Bulgária, Ciprus, Cseh Köztársaság, Dánia, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Horvátország, Írország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Málta, Németország, Olaszország, Portugália, Románia, Spanyolország, Svédország, Szlovákia, Szlovénia.

munkaerő-piaci elhelyezkedésben (3%), valamint családi- és egyéb (7%) okok miatt (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/B 63).

	Szerbia		Vajdaság		Magyarország 2013. I-IV.	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Összesen	7144383	100	1922004	100	9909000	100
15 évnél idősebb lakosság	6123967	85,7	1645544	85,6	7630700	77
15 évnél fiatalabb lakosság	1020416	14,3	276460	14,4	2278300	23
Aktívak	2966838	61,6	786290	60,3	3243300	57,5
Foglalkoztatottak	2310718	47,5	597963	45,7	2128500	65,6
Munkanélküliek	656120	23,0	188327	24,3	448900	10,2
Inaktívak	3157129	38,4	859254	39,7	3243300	32,7

3. táblázat Szerbia, Vajdaság és Magyarország lakosságának munkaerő-piaci sajátosságai 2013-ban

Forrás: KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL, 2014a; SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/B. 63 alapján saját szerkesztés

A 3. táblázat alapján 2013-ban az ország lakosságának 62%-a volt gazdaságilag aktív. Ezen belül a foglalkoztatottak aránya 47,5% volt, a munkanélkülieké pedig 23%. A foglalkoztatottak száma 2014 második félévében 1,4%-kal volt kevesebb, mint 2013 azonos időszakában. Az előző évekhez képest folyamatos csökkenést mutatnak a statisztikák a foglalkoztatás terén (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/C). Magyarországon a 2013-as év első negyedében Szerbiához képest közel 4%-kal kisebb az aktivitási ráta. A Magyarországon foglalkoztatottak aránya (51,6%) azonban 4%-kal meghaladta a szerbiai mutatót, míg a munkanélküliek az összlakosságon belül fele akkora részt képviseltek, mint Szerbiában.

Az országban 2014 első félévében a 15 év felettiek tekintetében a gazdaságilag aktívak 48,4%-ot, az inaktívak pedig 51,6%-ot képviseltek. A vizsgált időszakban a munkanélküliek 20,8%-os, a foglalkoztatottak pedig 38,4%-os részvételt mutattak az aktívak csoportjában. Ez az arány a 15-64 évesek korcsoportjában változott, kevesebb volt az inaktív (38,8%), és az aktívak (61,2%) között a munkanélküliek aránya 21,6%, a munkában állók aránya pedig 48% volt. Az adatok a 2013-as évhez viszonyítva jelentős változást mutatnak, a mérleg egyértelműen az

inaktívak felé dől. Ez is tükrözi azt, hogy folyamatosan csökken a foglalkoztatottak száma, az állampolgárokat megviseli a munkaerő-piaci kilátástalanság, többen pszichikailag és fizikailag is megszenvedik a váratlan negatív gazdasági hatásokat és változásokat.

Szerbiában a foglalkoztatottak többsége a 2013-as évben a mezőgazdaság, erdészet és halászat (21,3%), a feldolgozóipar (17,1%) és a kis- és nagykereskedelem és gépjárműszerelés (12,8%) területén állt munkaviszonyban (4. sz. táblázat). A foglalkoztatottak legkisebb aránya az egyéb, a víz- és szennyvízszolgáltatásban és az áram-, gáz- és hőszolgáltatásban dolgozott (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/D). Magyarországon ezzel szemben az aktív korúak legnagyobb része az ipari és építőipari foglalkozások (517,8 ezer fő), a gépkezelő, összeszerelő és járművezetői területeken (373,3 ezer fő), valamint a felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások (291,3 ezer fő) terén helyezkedett el 2013 első negyedévében (KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/B).

Az országban 2014 harmadik félévében nem volt konvergencia a legkeresettebb foglalkoztatási terület és a bérek nagysága között. Az a foglalkozás, amelyben a legtöbb álltak munkaviszonyban, a mezőgazdaság, erdészet és halászat, feldolgozóipar, kis- és nagykereskedelem és gépjárműszerelés, oktatás, valamint az államigazgatás területei voltak. Ezek közül az első és harmadik helyen álló foglalkozás volt a legkevésbé megfizetve (4. táblázat). A legmagasabb nettó jövedelem 212265 Ft volt, amely az információs szolgáltatás és kommunikáció területén jelent meg, a legalacsonyabb nettó bért pedig a szállás és ételtetési szolgáltatásban dolgozók kapták (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/E).

S.sz.	Foglalkozási területek	Szerbia (fő)	Bruttó jövedelem (RSD)	Nettó jövedelem (RSD)
	Összesen	2475136	62051	44929
1.	Mezőgazdaság, erdészet és halászat	533833	52168	37661
2.	Feldolgozóipar	364053	53873	39197
3.	Kis- és nagykereskedelem és gépjárműszerelés	309293	45936	33779
4.	Oktatás	163450	60937	43701
5.	Államigazgatás, védelem és kötelező szociális biztosítás	153739	75408	53876
6.	Egészségügy és szociális védelem	141630	60923	43858
7.	Közlekedés és raktározás	127928	62776	45601
8.	Építészet	113033	53110	38450
9.	Szakmai, tudományos, innovációs és műszaki tevékenység	64795	87374	63951
10.	Szállás és étkezési szolgáltatás	61707	34063	25124
11.	Adminisztráció és segítségnyújtás	53186	46443	33616
12.	Információs szolgáltatás és kommunikáció	51779	108094	81403
13.	Egyéb szolgáltatói tevékenység	50027	46729	34404
14.	Pénzügyi és biztosítói tevékenység	43357	103413	74779
15.	Áram-, gáz- és hőszolgáltatás	42265	107425	76319
16.	Művészet, szórakoztatás és rekreáció	39780	56286	40680
17.	Víz- és szennyvíz szolgáltatás	34799	56020	40306
18.	Bányászat	30013	99596	70980
19.	Ingatlankereskedelem	*	66863	48046

- Legrosszabbul fizetett első öt
 - Legjobban fizetett első öt

4. táblázat A foglalkoztatási területek létszám és bér szerint 2014 harmadik negyedévében,
 Szerbiában
 (Forrás: SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/E.. 7. o. alapján saját szerkesztés)

Szerbiában a 2014 szeptemberében kifizetett átlagjövedelem 60803 dinár²⁴ volt. A 2014 augusztusában kifizetett átlaggal szemben ennek nominális értéke 3,5%-kal, a reálértéke pedig 4,2%-kal csökkent. Az átlagfizetés az adók és járulékok nélkül 2014 szeptemberében 43975 dinár²⁵ volt. Augusztushoz képest a nominális érték 3,6%-kal, a reálérték pedig 4,3%-kal csökkent. 2014 szeptemberében a bruttó bér nominális értéke 2,8%-kal, reálértéke pedig 0,7%-kal növekedett 2013 szeptemberéhez képest. 2013-hoz képest a nettó jövedelem nominális értéke szintén növekedett 2,6%-kal, a reálértéke 0,5%-kal.

A munkanélküliség mértéke is nagyban kifejezi a felnőttképzés iránti igényt, illetve a képzettség és a munkaerő-piac igényeihez illeszkedő szaktudás hiányát. 2013-ban a munkanélküliek aránya 22,7% volt. Ebből 123 ezer fő dolgozott már valaha, viszont 55 ezer fő az első munkahelyét kereste. Az első álláskereső a 20-29 és 40-49 közti korosztályba tartoztak, de a 30-39-es korcsoport is az élvonalban állt (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/K). Úgy vélem, hogy az első munkahelyet kereső fiatalok igen magas száma azzal is indokolható, hogy még nem rendelkeznek szakmai tapasztalattal, ami sok állás betöltéséhez követelmény.

Végzettség	Szerbia	Vajdaság	Magyarország
Összesen	100,0	100,0	100
Végzettség nélküliek	0,6	1,0	-
Nem befejezett ált. iskola	2,2	4,2	40,9
Befejezett általános iskola	15,5	18,6	23,3
Középiskola	64,1	63,3	29,5
Főiskola	6,2	4,0	4,7
Egyetemi, akadémia	11,4	9,0	3

5. táblázat Munkanélküliek aránya végzettség szerint Szerbiában, Vajdaságban és Magyarországon, 2013 (%)

(Forrás: KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL, 2013C; SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014/B. 69 alapján saját szerkesztés)

Szerbiában a vizsgált évben a munkanélküliek száma 656 ezer fő volt, míg Vajdaságban 188 ezer fő. A 5. táblázatból kiderül, hogy országos és regionális viszonylatban is a legtöbb munkanélküli az általános (15,5%) és középiskolai végzettséggel (64,1 %) rendelkezők közül került ki. Ez Magyarországra is igaz, a munkanélküliek 29,5%-a szakiskolai vagy középiskolai végzettséggel, 23,3%-a pedig általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkezett a 2013-as évben.

²⁴ 156742 Ft- 2014. 11. 03. devizaárfolyam szerint

²⁵ 114270 Ft- 2014. 11. 03. devizaárfolyam szerint

Szerbiában az egyetemi diplomával rendelkezők aránya (11,4%) is magas a munkanélküliek között, Magyarországon ehhez képest csupán 3%.

Vajdaságban, a 2013-as évben foglalkoztatottak száma 597 ezer fő volt, amelyből a legtöbben az általános (87116 fő) és középfokú végzettséggel (372266 fő) rendelkeztek. Tehát a foglalkoztatottak 50%-a középiskolát végzett, ugyanakkor a munkanélküliek 63,3%-a is középiskolai végzettségű egyén, főként a fiatal korosztályból. A magyar fiatalok munkanélkülisége származhat abból is, hogy nem a munkaerő-piaci keresletnek megfelelően választják meg a közoktatás utáni iskolát, szakot. A fiatalok választása általában a közgazdaságtan, műszaki és informatikai képzésekre esik, de megemlíthető a pedagógia és bölcsészettudomány is. A választás legfőbb motivációja az anyanyelven való tanulás (GÁBRITY 2009: 3). Erre a problémára reflektál az *Oktatásfejlesztési Stratégia* azon célkitűzése, amely felhívja a figyelmet a magyar nyelvű képzések indításának fontosságára és a szerb nyelvű oktatás modernizációjára.

A munkaerőpiacon a pályakezdő fiataloknak nagy előnyt jelent, ha egyéb pozitív tulajdonságokkal rendelkeznek a konkurens munkavállalókkal szemben, mint „időszerű ismeretek, rugalmasság, ambiciózus, dinamizmus, nyitottság, fiatalság, taníthatóság, kreativitás, idegen nyelv ismerete, jobb munkabírás, kezelhetőség, nagyobb elméleti tudás”. Ezek mellett megemlítendő, hogy a munkavállalók szerint a legnagyobb negatívum a tapasztalatlanság, mert a „betanításuk nagyobb forráselvonást jelent” (BARLAI ÉS GÁBRITY 2008: 92). A munkáltatók elmondása alapján az egyetemi évek során elért tanulmányi eredmény szintje egyáltalán nem lényeges, a szakirány viszont olykor döntő lehet, az egyetemi évek alatt végzett szorgalmi tevékenységet pedig a megkérdezettek 18%-a tartja fontosnak, 45%-a pedig csak figyelembe veszi. A Magyarországon szerzett diplomával kapcsolatos vélemény összesítése során kiderült, hogy a válaszadók 68%-a közömbösnek, egy harmada pedig hátránynak tartja. Az idegen nyelvtudás is elengedhetetlen a vajdasági magyar fiatalokat tekintve, angol, német, olasz, francia és horvát nyelvtudás előnyt jelent, a szerb nyelvet pedig a felmérés szerint „aki nem beszéli, minimális, vagy semmilyen eséllyel nem rendelkezik a munkába állást és az érvényesülést illetően” (BARLAI ÉS GÁBRITY 2008: 92-98).

A vállalkozók versenyképességének és sikerességének elérése és megtartása, valamint a regionális fejlesztés egyaránt szakképzett munkaerőt kíván. A munkáltatók leghangoztatottabb

elvárása az olyan kompetencia²⁶, mint kommunikációs készség, kreativitás, személyi adottságok, stb. Ezek fejlesztése a formális és nem formális oktatás keretében valósulhat meg, tehát ebben a viszonylatban a kompetencia kapcsolatot biztosít az oktatás és munkaerőpiac között. Azonban esetenként felmerül, hogy a munkáltatók irreális igényekkel állnak elő, az oktatási intézmény pedig nem a munkaerő-piaci elvárásokhoz mérten képzett szakembereket biztosít. Az elképzelések akkor is ütköznek, mikor több éves tapasztalattal rendelkező fiatal diplomást keresnek a vártnál alacsonyabb munkadíjért. Ezek a problémák már több éves múltra tekintenek vissza (TAKÁCS 2006: 267).

A fejlesztések érdekében nem csupán az oktatási rendszert és a gazdasági keresletet szükséges szem előtt tartani, de a két terület közti kommunikációs kapcsolat ápolása is elengedhetetlen. Az, hogy az oktatás és munkaerőpiac nincs összhangban, hozzájárul a magas fokú munkanélküliséghez és emigrációhoz vezethet, ami eredményeként a szakemberek száma is csökkenhet a térségben. A régió gazdasági kereslet-kínálatának felderítése az első lépés, amely meghatározhatja a potenciális munkavállalókat, s ez lehetne az alapja a képzési rendszer kialakításának.

1.4. Az MNT Oktatásfejlesztési Stratégiájának célkitűzései (2010-2016)

A magyar politikai vezetőség fontosnak tartja a vajdasági magyarság fennmaradását, melynek alapjául szolgál az egyéni kompetencia és tudás, az oktatási rendszer és a versenyképes szakismeret. Az *Oktatásfejlesztési Stratégia* összefogja középtávon azokat a célokat, amelyeket konkrét programokkal kívánnak elérni az oktatás terén. A stratégia 2010-2016 közötti időszakra kitűzött oktatásfejlesztési célokat tartalmaz. Megvalósítása következtében javulhat az oktatási rendszer minősége, motiválhatja a magyar nyelvű képzésekben való részvételt, növelve a kisebbséghez tartozó szakemberek jelenlétét. A stratégia szerint ezzel biztosítható a nemzet fennmaradása Vajdaság területén.²⁷

A jelenlegi magyar nyelvű oktatási rendszer a vajdasági szerb nyelvű oktatáshoz és az európai színvonal minőségéhez képest sokkal rosszabb, többek között az infrastruktúra, módszertan, tankönyvek, technikai eszközök fejlettsége és szakmai felkészültség terén vannak

²⁶ „A kompetencia cselekvőképes tudás; azon ismeretek, készségek, képességek, magatartási, viselkedési jegyek összessége, amelyek által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes végzésére” (MNT, 2012. 4. p.).

²⁷ MNT Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016:1

hiányosságok. Az alapvető változtatásokhoz szükséges finanszírozási eszközök hiánya nagymértékben hátráltatja a fejlesztési folyamat megkezdését.²⁸

Az Oktatásfejlesztési Stratégia célként említi, hogy az újításokhoz elérhetővé kell tenni a magyarországi tankönyveket és biztosítani kell a hazai tankönyvszerkesztési tevékenységet, valamint ki kell fejleszteni a magyar oktatói hálózatot. A minőségi fejlesztéshez szükség van arra is, hogy a különböző országok oktatási rendszerének előnyeit és eredményeit a beépítsük szerbiai oktatási rendszerbe. Mivel a jelenlegi szakemberek képzéséhez elengedhetetlenek a módszertani változtatások, a hozzáállás, a motiváció, a tudásanyag változtatása és bővítése, biztosítani kell az andragógusok szerepét és munkáját a kulturális és oktatási intézményekben.²⁹ A világban már elért eredményekből lehet a legtöbbet tanulni, kiindulópontként szolgálhat más országok oktatás terén elért eredményeinek és hibáinak vizsgálata. Úgy gondolom, először a teljes oktatási rendszert és annak minőségét kellene fejleszteni. Csak ez után lehet külön foglalkozni a magyar nyelvű oktatással, iskolahálózattal. Az eseti megoldások és próbálkozások a körzetek együttműködése és egymás támogatása nélkül nem lehetnek hosszútávon kielégítőek. A kooperáció csak akkor jöhet létre, ha az nem csak a magyar nyelvű iskolákra és azok résztvevőire terjed ki.

A stratégia szerint a vajdasági magyar kisebbségnél részvételi növekedést kell elérni az anyanyelvű oktatás területén. Jelenleg a magyar nemzetiségűek 20%-a nem tanul anyanyelvén. A magyar nyelvű oktatásban résztvevők számának növelésére indult programok: a közoktatási rendszer modernizációja, iskolabusz-program indítása, ösztönzői tájékoztatási program.³⁰ Az oktatás jelenlegi hiányosságainak kiküszöbölésére tett célkitűzések mellett számításba kell venni a magyar lakosság hozzáállását, amely szerint a könnyebb elhelyezkedés és nyelvtanulás érdekében hasznosabbnak tűnik szerb nyelvű iskolai nevelésben részt venni, ennek következménye pedig könnyedén lehet az asszimilációs folyamat felgyorsulása.

Az Oktatásfejlesztési Stratégia arra is kitér, hogy szerepet kell vállalni a nemzeti identitás és öntudat erősítésében. Ez megalapozható résztervek kidolgozásával a természet-és társadalomismeretek, történelem, művészetek területén a magyar nemzet történelmére vonatkozó tartalmakkal. Mivel fontos maga a népi hagyomány megismerése, amely erősítheti, akár kialakíthatja a nemzet iránti köteleket, választható tantárgy keretében elérhetővé kell tenni ezek

²⁸ MNT Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016: 13

²⁹ MNT Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016: 13

³⁰ MNT Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016: 11

elsajátítását.³¹ A vajdasági magyarok kettős nemzeti identitással rendelkeznek, a többség mindkettő felé ugyanúgy kötődik. Az anyanemzet iránti kötelék a családi szocializáció miatt jelen van, de ugyanúgy jelen van ahhoz az országhoz, kultúrához való kötődés is, ahol élnek. Az anyanemzet iránti köteléket nem elegendő történelmi eseményekkel és egyéb ismeretekkel fenntartani, szemléltető és pozitív példa kell, hogy miért fontos ennek megőrzése.

Az stratégia a következőt állítja: „Elsődleges stratégiai fejlesztési célunk, hogy a következő időszakban jelentős mértékben növeljük a főiskolát és egyetemet végzett magyar fiatalok abszolút számát, de főleg arányát a vajdasági magyarság körében.”³² Bővíteni kell a magyar nyelvű képzések repertoárját, a magyar nemzetiségű diákoknak lehetőséget adni az első két év anyanyalven történő lehallgatására, és csak a felsőbb évfolyamokon kerüljön sor a szerb nyelvű oktatásra.³³ A magyar fiatalok elsősorban azért választják a magyarországi felsőoktatást, mert a szerbiai rendszerhez képest modernebbnek bizonyul, korszerűbb eszközökkel felszerelt és jobb tanítási módszereket alkalmaznak, a tanár-diák kapcsolat is jelentősen eltér. Magyarországon a tanárok partnerként kezelik a tanulókat, ami egyrészt oldja a hangulatot, másrészt motiválja a diákokat az aktivitásra. A szerbiai oktatás jellemzője, hogy inkább az oktatás tartalmára koncentrál, és kevésbé veszi figyelembe a gyakorlatban hasznosítható tudást. A vizsgadíjak összege is nagy, és az egyetemi élet is sivár. Mindenképp nagy figyelmet kellene fordítani az ismeretanyag modernizációjára és a gyakorlati munkák számának növelésére, hogy az elméleti tudás mellett tapasztalatot is szerezhessenek a hallgatók.

A vajdasági magyar fiatalok életében a legnagyobb hátrány az államnyelv ismeretének hiányából fakad. A 8-12 évnyi szerb nyelv tanulása korántsem elegendő ahhoz, hogy a közoktatás befejeztével a diák többet tudjon akár 500 szónál. Alapvető hátrányt eredményez a tanítás nem megfelelő minősége, ez hátráltatja a fiatalok szerbiai, vajdasági felsőoktatásban való részvételét, nem beszélve a munkavállalásról és hétköznapi helytállásról. A magyar fiatalok (sőt az idősek is) többsége a saját környezetében sajátítja el a szerb nyelvet, vagy vegyes családból való származik. A felsőoktatásban tanulók az oktatás és tantárgyak nyelve miatt idővel bővítik szókincsüket, de ez nem kárpótolja a tanulmányok megkezdésekor meglévő tanulmányi nehézségeket.

³¹ MNT Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016: 14

³² MNT Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016: 10

³³ MNT Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016: 16-17

2. A felnőttképzés helyzete Szerbiában

A munkaerőpiac szükségleteire a felnőttképzés tud a leggyorsabban reagálni, mégsem terjedt el a tevékenység hasznossága a közvéleményben. Az egyén véleményalkotásában szerepet játszik az előzetesen megszerzett tapasztalat, az elszenvedett kudarc, amely az iskolarendszerben érte. A lakosság figyelmét gyakran elkerüli az a tény, hogy a munkanélküliek és az oktatási rendszer lemorzsolódott tagjai is a felnőtteknek szervezett képzések keretén belül kaphatnak új esélyt a munkaerő-piaci részvételre, vagy a tanfolyamokon elsajátított kompetenciák, új ismeretek segíthetik továbblépni a már meglevő munkahely ranglétráján. Emellett az élethosszig tartó tanulás, az egyéni helytállás és a személyiségfejlődés részét képezi a tudás folyamatos bővítése, frissítése.

A történelem során sajátosan alakult az oktatási rendszer Szerbiában, ezzel együtt a felnőttképzés is. A változási folyamat három jól elkülöníthető időszakra osztható. Az első periódus 2000-ig tartott. Szerbia azon országok közé tartozott, ahol a változások több szálon futottak párhuzamosan. A fejlettebb országokhoz képest az átalakulás megkezdésére tíz évvel később került sor. Az elmulasztott időszakban több negatív tényező jellemezte az országot, mint a csökkenő bruttó hazai termék, a háborúk következtében az integrációs folyamat helyett szétesett az ország, gazdasági szankciót vezettek be Szerbia ellen, és a társadalmi rétegződésben is folyamatos változások történtek. Egyértelmű, hogy a pusztítás az infrastruktúrától az emberi erőforrásig terjedt. 2000 előtt a társadalmi, gazdasági, politikai helyzet, a kialakult krízis és a háború miatt lehetetlen bármilyen megbízható adatot találni a felnőttképzésről (MEDIĆ, POPOVIĆ ÉS MILANOVIĆ 2008).

A második szakasz a 2000-2003 közötti időszakot öleli fel. A társadalomban káosz uralkodott, mielőtt 2000-ben a demokratikus erők átvették az ország vezetését. A társadalmi problémák azonnali megoldást igényeltek, minden alrendszer, az oktatással együtt, rekonstruálásra szorult. A Szerb Köztársaság Oktatási és Sport Minisztériuma nagy erővel igyekezett kidolgozni az oktatási rendszer prioritásait, céljait, terveit, és az ezekre irányuló tevékenységek körét. A felnőttképzés fő problémái is meghatározásra kerültek, mint a negatív politikai és társadalmi hozzáállás, korlátozott anyagi támogatás, törvények és szabványok, statisztikai adatok hiánya és a szakemberhiány. Ezek alapján projekteket dolgoztak ki, amelyek megvalósítására nemzetközi anyagi támogatást kapott az ország, részben ezzel bátorítva a felnőttek tanulását és képzését (MEDIĆ, POPOVIĆ ÉS MILANOVIĆ 2008: 1).

A három év alatt kialakult pozitív tendencia irányt váltott, 2003 után újabb krízissel szembesült az ország. Ez a harmadik periódus, amely 2003-tól napjainkig terjed. Minden figyelem Szerbia és Montenegró szétesésére és a Koszovó körüli problémákra irányult, s így az oktatási rendszer és ezzel a felnőttképzés is háttérbe szorult. 2006-ban felfüggesztették a stabilizációs és csatlakozási tárgyalásokat az Európai Unióval, ezzel elmaradt a felnőttképzés európai standardjaihoz és eredményeihez való igazodás. 2009-ben meghozták az Oktatás és nevelés rendszerének alaptörvényét, amely a felnőttképzést csak néhány bekezdésben említi. Az ország vezetése nem tekintette a felnőttek képzését és tanulását a szociális-gazdasági fejlődés előmozdítójának. Az elhanyagolt oktatási rendszert lassú gazdasági fejlődés kísérte, ami bizonyos mértékben a tanulás és felnőttképzés felértékelődését eredményezte. A felnőttek képzése nehéz helyzetben volt a finanszírozás, a fenntartók, a programok, és a résztvevők terén is, az erre vonatkozó adatokat majdnem lehetetlen összesíteni. A statisztikák és felmérések elkészítésére a Szerb Köztársaság munkacsoportot állított össze, amelyben részt vett az Oktatási Minisztérium, Gazdasági és Vidékfejlesztési Minisztérium, Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal, a belgrádi Bölcsészettudományi Kar, valamint pénzügyi, gazdasági, statisztikai szakemberek is közreműködtek (MEDIĆ, POPOVIĆ ÉS MILANOVIĆ 2008: 2).

Nagy előrelépést jelentett 2006-ban a Szerb Kormány által elkészített a Felnőttképzés stratégiai fejlesztése Szerbiában című stratégiai dokumentum, amely a következőként definiálja a felnőttképzést: „a felnőttképzés társadalmi tevékenység, a felnőttek oktatási szükségletének kielégítésére irányuló folyamat, tekintet nélkül a szervezetre, fenntartásra, szintre és a felhasználás módjára. A tartalom, a szervezés módja és a cél tekintetében a felnőttképzés változatos és multifunkcionális, ennek mentén beszélhetünk formális, nem formális, általános, professzionális, folyamatos képzésről és önképzésről” (VLADA, 2006: 2).

A Szerb Köztársaság fogalomrendszerében a felnőttnevelés egyenlő a felnőttoktatás és felnőttképzés fogalmával. A felnőttnevelés programja és intézményrendszere alapján megkülönböztet formális és nem formális képzést/oktatást. A felnőtt a köz- és felsőoktatás, a szakképzés és a szakmai gyakorlatra irányuló továbbképzés programjának megfelelően vesz részt formális képzésben, mely az iskolarendszeren belül történő ismeretelsajátításon alapul. A nem formális képzés pedig iskolarendszeren kívül zajlik, amely a felnőtt szakmai és személyes fejlődésének megfelelően a kompetenciák és készségek elsajátítását jelenti. Az iskolarendszeren kívüli képzés programjai többek között az alábbi területekre irányulnak: munkahelyhez fűződő ismeretek és munkahelyi biztonság, vállalkozás és menedzsment, tudomány és technológia

ismerete, környezetvédelem és ökológia, egészségmegőrzés, kompetenciák és készségek megszerzésére és fejlesztésére irányuló képzések és munkaerő-piaci igényekhez igazodó képzések (ZAKON, br. 55-2013. 44-45).

*A formális felnőttképzést szabályozó első törvény az Oktatás és nevelés rendszerének alaptörvénye*³⁴, amely kimondja, hogy az iskolarendszeren kívüli képzésben szerzett bizonyítványt az állam nem ismeri el. További törvények a *Törvény az általános iskoláról*³⁵ és *Törvény a középiskoláról*³⁶. Ezek a törvények többször módosultak, mert az elsőként említett törvény hatálya alá emeltek néhány tevékenységet. A formális felnőttképzést szabályozza a *Rendelet a felsőoktatási intézmények és tanulmányi programok akkreditációs eljárásairól és szabványairól; Az I.-től az V. fokozatú szakmai végzettséget adó képzési profilok (programok) meghozataláról szóló határozat*, valamint a 2014-ben hatályba lépő *Felnőttképzési törvény* (LÜKŐ 2010: 44).

Szerbiában 2014 előtt nem volt kimondottan a felnőttképzési intézményekre és képzésekre vonatkozó akkreditáció, ezt a felsőoktatásra vonatkozó törvény szabályozta. A szerbiai szakképzési jegyzék alapja *Az I.-től az V. fokozatú szakmai végzettséget adó képzési profilok (programok) meghozataláról szóló határozat*. „A határozat négy fokozatra bontja a képzési profilokat: hároméves képzésre (III. fokozat, mint kovács, autószerelő), négyéves képzésre (IV. fokozat, mint gépészmérnök, szerszámkészítő). Továbbá szakmai képesítést nyújtó képzésekre (hat hónaptól két évig tartó képzések, I. és II. fokozat, mint kovács-segédmunkás, gépész-fűtő) és a szakiskola befejezése utáni specializációra (munkából) (V. fokozat, mint szerszámkészítő szakember, specialista; lakatos szakember, specialista)” (LÜKŐ 2010: 70).

Az országban több intézmény foglalkozik kisebb-nagyobb sikerrel felnőttképzéssel. Ezek közül a legkiemelkedőbb állami intézmény a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat. A felnőttképzés területén működő intézmények a munkásegységek, művelődési központok, alapítványok és civil szervezetek, professzionális és szakmai társulások, egyházak, stb (GÁBRITY és mtsai 2008: 47-48). *Attól függően, hogy milyen intézményben történik a felnőttképzés, megkülönböztetünk formális – iskolarendszeren belüli és nem formális – iskolarendszeren kívüli felnőttképzést.*

³⁴ Szerb nyelven: Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS", br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013)

³⁵ Szerb nyelven: Zakon o osnovnoj školi ("Sl. glasnik RS", br. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 66/94 - odluka USRS, 22/2002, 62/2003 - dr. zakon, 64/2003 - ispr. dr. zakona, 101/2005 - dr. zakon i 72/2009 - dr. zakon)

³⁶ Szerb nyelven: Zakon o srednjoj školi ("Sl. glasnik RS", br. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 24/96, 23/2002, 25/2002 - ispr., 62/2003 - dr. zakon, 64/2003 - ispr. dr. zakona, 101/2005 - dr. zakon, 72/2009 - dr. zakon i 55/2013 - dr. zakon)

2.1. Formális felnőttképzés

A felnőttek formális képzése magába foglalja az iskolarendszeren belüli általános és középfokú képzéseket. Ez a tevékenység a Törvény a felnőttképzésről értelmében a tanulás azon szervezett folyamata, mely az alap- és középfokú programterv, valamint a szakmai oktatás egyéb területének programja alapján valósul meg, összhangban a felnőttek igényeivel, lehetőségeivel és a munkaerő-piaci szükségletekkel (ZAKON, br. 55-2013. 2. sz.).

Szerbiában a formális oktatás nem kínál megfelelő képzést a felnőtteknek, mivel az általános és középiskolák alkalmazottai nem rendelkeznek a felnőttképzéshez szükséges módszertani tudással és kompetenciákkal. A beiratkozottak nagy százaléka az oktatási rendszerből lemorzsolódott, 15 évnél idősebb egyének csoportjához tartozik. A felnőttképzési törvény előtt a 13-17 év közöttiek is gyakori látogatói voltak a felnőtteknek szervezett formális képzéseknek, attól függetlenül, hogy a tankötelezettség 15 év. Ha valaki mulasztás, betegség vagy egyéb miatt meghaladta a megengedett hiányzást, a felnőtt tagozaton folytatta az alapszintű oktatást (MEDIĆ, POPOVIĆ ÉS MILANOVIĆ 2008: 26-27). Ezt a 2013-as törvény szabályozza, ugyanis az általános iskolai felnőttképzésben a 15, a középfokú képzésben pedig a 17 év felettiak vehetnek részt. A középiskolai felnőttképzés folyamán gyakori az a fiataikorú, aki röviddel azelőtt hagyta el az oktatási rendszert, hogy bekapcsolódott volna a felnőtt programokba, amit második esélynek tekintett a középiskola befejezésére. A legtöbben a továbbképzésekre jelentkezők, ezt általában azok a fiatalok veszik igénybe, akik három éves középfokú oktatás után a négyévesre képezik át magukat. De ezek mellett a középiskolák olyan továbbképzéseket is szerveznek, amelyeket rendszerint az idősebbek látogatnak.

Az általános iskolai képzések háromtól öt évig tarthatnak, ez ciklusonként is megszervezhető. A résztvevők száma 15-20 fő lehet. Az előírt tanterv két fő részből áll, a kötelező tárgyakból és kötelező modulokból.³⁷ Ezt a képzést „a tanítás látogatásával, vagy a vizsgaletétellel szerezhetik meg” (ZAKON, br. 55-2013. 45. sz.). A törvény szerint a sikeres kimenetel akkor valósul meg, ha a felnőtt számszerű és pozitív minősítést szerez minden tárgyból attól függetlenül, hogy ez ellentmond az imént idézett mondatnak. Ha egy tantárgy minősítése elégtelen, abból köteles a felnőtt vizsgát tenni, és ez minden alkalommal anyagi

³⁷Modul: „a képzési program olyan képzési tananyagegysége, amely egy logikailag összetartozó ismeretanyagnak önállóan kezelhető, meghatározott személyi és tárgyi feltételekkel rendelkező, mérhető kimenetű, önállóan is tanítható része. A modul ismeretanyagának elsajátítását követően a képzésben részt vevő személy képes lesz az ismereteket, készségeket, képességeket, tulajdonságokat meghatározott szinten alkalmazni, illetve további tanulmányai során felhasználni” (2001. évi CI. törvény).

költséggel jár.³⁸ Az általános iskolai képzés és az első minősítés megszerzése ingyenes a felnőttek számára (ZAKON, br. 55-2013. 48. sz.).

Az általános iskolai oktatásban résztvevő felnőttek vizsgáztatásáért a Nemzeti Tanügyi Tanács felel. A vizsgáztatást végző általános iskoláknak készíteniük kell egy akciótervet, amely tartalmazza a vizsga tervezését, szervezését és kivitelezését az adott iskolaévből végzős felnőtt tanulóik számára. A vizsgára való felkészítést az anyanyelvi és matematika tanár mellett az iskola vezetősége, szakmunkatársak és andragógus asszisztensek végzik. A felkészítéshez is tervet kell készíteni, amely tartalmazza a foglalkozásokat, a végrehajtás idejét és azok kivitelezőit, valamint az oktatási standardok elemzését az oktatási folyamat végén, amelyre épül a vizsga. A felnőtt tanulók felkészítésében feladatgyűjtemény is használható. Ez a feladatgyűjtemény alap, közép és haladó szinten vizsgálja a tanulók eredményeit, valamint tartalmazza a vizsgák alkalmával számon kért oktatási standardok listáját is. A gyűjtemény az Oktatási Minisztérium honlapján érhető el. A felkészítés megvalósítható a rendszeres anyanyelvi órákon, matematika és pótórákon, házi feladatokon keresztül, valamint külön felkészítő órákon, ezen alkalmak egyikén próba záróvizsgát is íratnak a végzős tanulókkal. Ennek két funkciója van, egyrészt az, hogy megismerjék a záróvizsga menetét, másrészt a saját tudásukat is felmérhessék, és erre alapozva tudják a tanárok a további felkészítést folytatni. A vizsgán a megjelenés kötelező, erről az intézmény értesíti a hallgatót. A záróvizsgák júniusban és augusztusban vannak. A vizsgák során több segítséget is igénybe vehetnek a felnőttek, például kérhetik az idő meghosszabbítását 30 perccel, segítséget kérhetnek a feladat értelmezéséhez, valamint annak a résztvevőnek, akinek nyelvi problémái vannak, biztosítanak tolmácsot (PRAVILNIK, br.6/2011).

A felnőttek középfokú képzése abból áll, hogy a jelentkezési lap kitöltése után egy bizottság felméri, hogy mely tantárgyakból kell vizsgáznia a jelentkezőknek. Az előző képzés során teljesített tantárgyakat elfogadhatják. A tantárgyakhoz jegyzeteket biztosítanak, amely a számonkérés anyagát képezi. Itt kötelező iskolai foglalkozás nincs, amennyiben az egyénnek kérdése van az adott tárgyból, felkészítő vagy konzultációs órát kérhet az oktatótól, de nem kötelező. A vizsgaidőpontokat két- vagy háromhavonta hirdetik meg a középiskolák, a felnőtt abból a kurzusból iratkozik fel vizsgára, amelyet úgy gondol, hogy teljesíthet. A képzés addig tart, amíg a felnőtt minden vizsgából pozitív érdemjegyet nem kap, és érettségét nem tesz (V.B.,

³⁸ Ez a Közgazdasági-Kereskedelmi Iskolában a szóbeli vizsgák alkalmával 600 Rsd(1540 Ft), a szóbeli és írásbeli vizsgák alkalmával pedig 750 Rsd (1795 Ft) a 2014. 10. 21-i devizaárfolyam szerint.

2014). A leírtakból egyértelműen kiderül, hogy a középfokú képzés nem nyújt olyan ismeretet, amely a munkaerő-piaci elhelyezkedést segítené vagy biztosítaná. A képzési program ugyanaz, mint a rendszeres oktatásban, de a számonkérés érdemjegye nem mindig tükrözi a felnőttek tudásának mértékét. A probléma nem csupán a felkészületlenségből ered, a tanárok nem kapnak pénzbeli juttatást azért, hogy külön órák keretén belül foglalkoznak a rendkívüli tanulókkal. Az osztályfőnöki, felkészítő és vizsgáztató munka is sok időt vesz igénybe, ezért pénzbeli kompenzáció nélkül a motivációjuk is csökken.

A felsőoktatás terén jelentkezik a legnagyobb hiányosság, mivel itt nem tekintik külön célcsoportnak a felnőtteket (állami intézményben nappali tagozaton, magánintézményben hétféle tanórán kell részt venniük, ahogyan a rendszeres tanulóknak is). Részvételük a magánegyetemeken magasabb, mint az állami intézményekben, de lehetetlen pontos adatot mérni a felnőtt résztvevőkről (tagozattól függetlenül) az egyetemisták összlétszámához viszonyítva (MEDIĆ, POPOVIĆ ÉS MILANOVIĆ 2008: 26-27). A Szituációanalízis³⁹ dokumentum szerint a felsőoktatás teljes mértékben diszkriminálja a felnőtteket, ugyanis egyetlen, az egyetemekről szóló törvény sem tér ki az említett korosztályra (MATCHDO 2013: 20).

2.2. Nem formális felnőttképzés

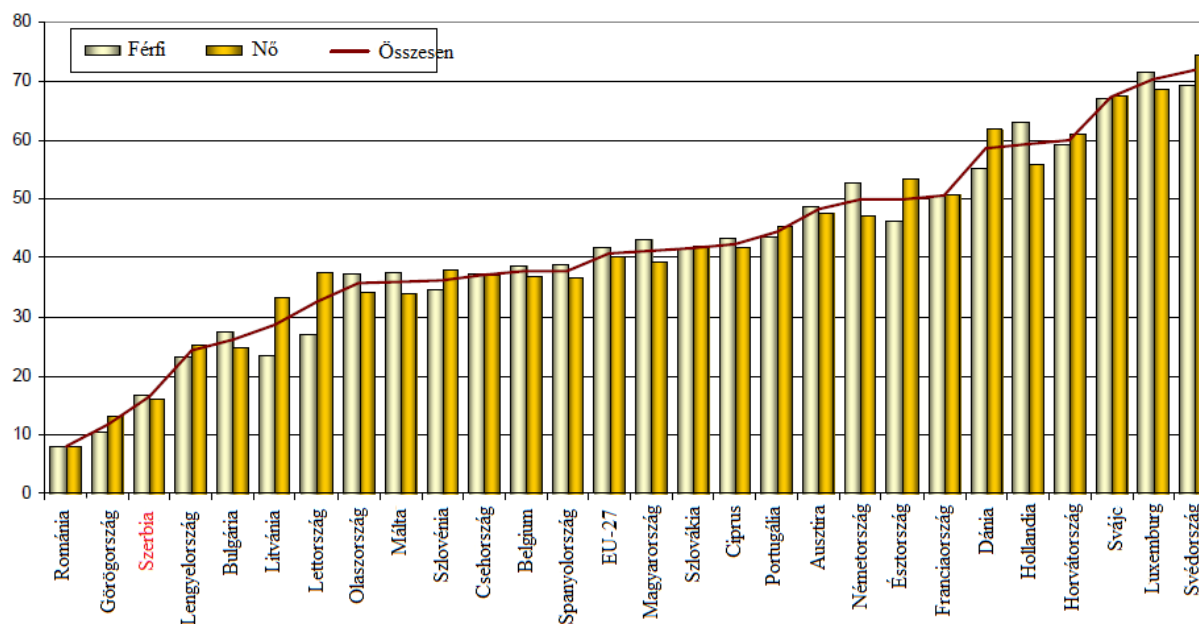
A Törvény a felnőttképzésről értelmében a felnőttek nem formális oktatása a speciális programok alapján szervezett tanulási folyamatot jelenti, amelynek célja a tudásszerzés, azaz a felnőtt álláspontjának, képességének és szakértelemének irányítása a személyes fejlődés, a munka, a foglalkoztatás és a társadalmi tevékenységek végzése felé (ZAKON, br. 55-2013. 2. sz.).

A '90-es években bekövetkező formális oktatás hanyatlását követően a nem formális oktatás gyorsan reagált a képzési igényekre. Megnövekedett a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények és szervezetek száma civil szervezetek, gazdasági és kereskedelmi vállalatok formájában. A nem formális képzésben foglalkoztatott oktatók és a képzéseken résztvevők száma törvényi keretek és egységes nyilvántartási rendszer hiányában nem kimutatható. 2008-as felmérések alapján a résztvevők száma növekedett az emberjogok, demokrácia és társadalom, oktatás a fenntartható fejlődésért, vállalkozói tevékenységek, az egészség megtartása, számítógépes ismeretek és idegen nyelv területén (MEDIĆ, POPOVIĆ ÉS MILANOVIĆ 2008: 27). A

³⁹ Situaciona analiza o stanju u oblasti formalnog i neformalnog obrazovanja, nezaposlenosti i ekonomskim trendovima u Republici Srbiji u 2013-oj godini

nem formális képzést lebonyolító intézmények az országban 500 és 750 között lehetnek, többnyire magánkézben (MATCHADO 2013: 21).

2011-ben európai viszonylatban Szerbia azon utolsó három ország között volt abban a tekintetben, hogy a lakosság csak kis arányban vette igénybe a felnőttképzés valamilyen formáját. A 3. diagram mutatja, hogy csupán Romániában és Görögországban volt alacsonyabb a részvétel, mint Szerbiában. Ehhez viszonyítva Magyarország és az európai átlag is kétszer akkora részvételi arányt mutatott a felnőttképzés területén a jelölt időszakban. Az első három helyen álló ország, ahol a felnőtt lakosság jelentős része folytatott formális és nem formális tanulási tevékenységet: Svédország, Luxemburg és Svájc.

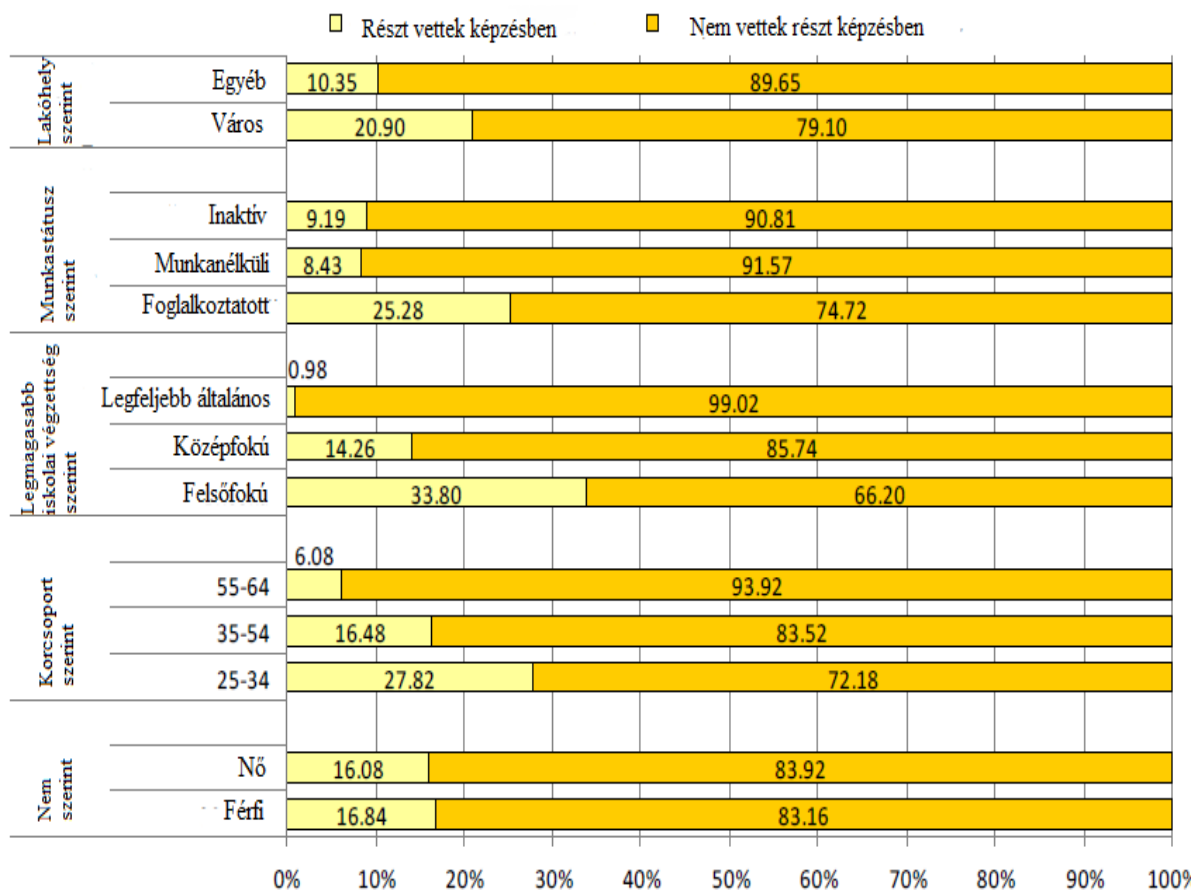


3. diagram Felnőttek (25-64), akik részt vettek formális vagy nem formális felnőttképzésben 2011-ben – EU 27, Norvégia, Svájc és Szerbia

Forrás: SZERB STATISZTIKAI HIVATAL alapján saját szerkesztés

A Szerb Statisztikai Hivatal 2011-ben végzett kutatása részletes információt nyújt a formális és nem formális képzésben résztvevő felnőttekről. A felmérés célja az volt, hogy megvizsgálják: kik és milyen formában vettek részt az élethosszig tartó tanulásban. A kérdőívezés 2011. augusztus 20. és december 31. között zajlott, melynek során országszerte közel 5 ezer háztartásban kérdezték meg a 25-64 év közöttieket. Az adatgyűjtés az azt megelőző 12 hónapra vonatkozó formális és nem formális felnőttképzésében való részvételt vizsgálta. (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/D. 7-11)

A felmérés alapján a legnagyobb arányban azok a felsőfokú végzettséggel rendelkező férfiak vettek részt felnőttképzési folyamatban, akik városban éltek, a 25-34 évesek korcsoportjába tartoztak, és rendelkeztek munkaviszonnyal. A kutatást megelőző egy év során a 25-64 év közöttiek 16,5%-a vett részt a felnőttképzés valamely területén, ebből 39,6% kurzust illetve magánórát látogatott. A legtöbben (76% felett) a munkájukkal kapcsolatos képzéseket választották, ezeket 23,6%-ban a résztvevők, 52,6%-ban pedig a munkáltatók finanszírozták (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/D. 12-15). Az adatokat a 4. diagram szemlélteti.



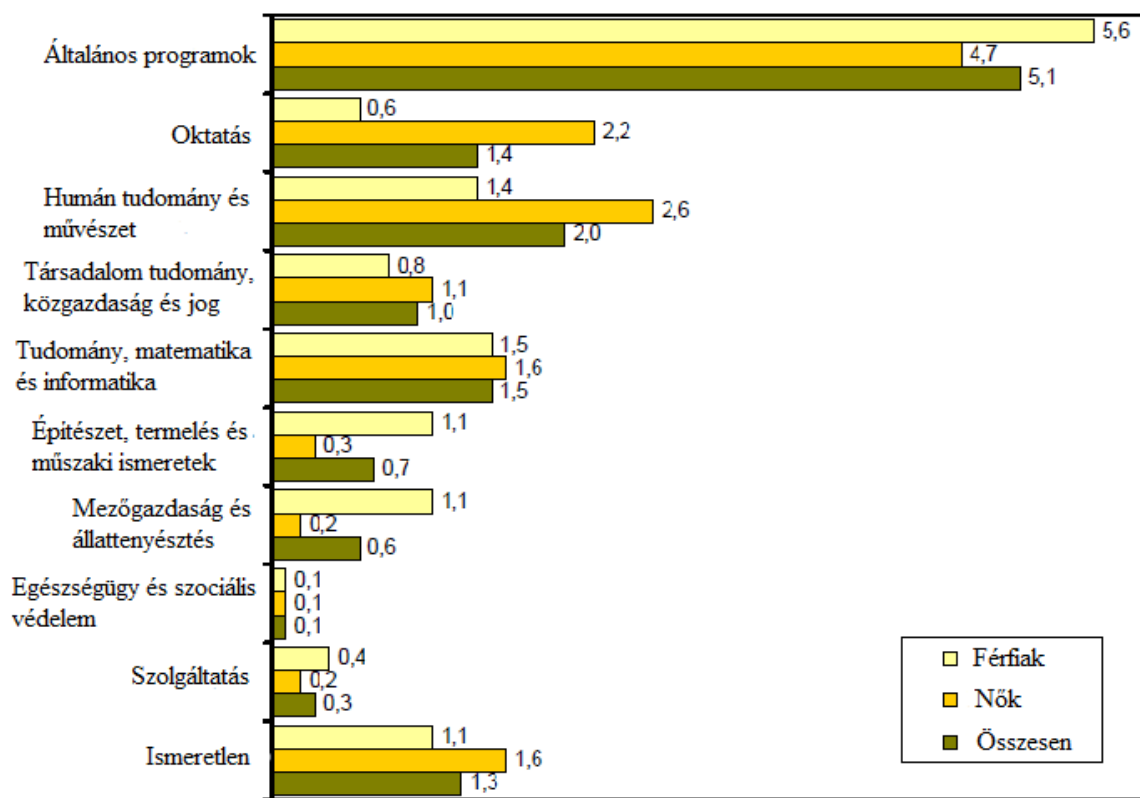
4. diagram: Felnőttképzésben való részvétel, nem, kor, lakhely, iskolai végzettség és munkastatusz szerint 2011-ben (%)

Forrás: SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/D. 13. o. alapján saját szerkesztés

A diagramból kiderül, hogy a megkérdezettek legnagyobb százaléka (összesen 83,5%, ebből 83,9% nő és 83,2% férfi) nem vett részt semmilyen képzésben. A 2011-es adatok alapján a felnőtt tanulók között a 25-34 évesek voltak a legtöbben (köztük a férfiak többségben), őket követte a 35-54 év közöttiek korcsoportja (köztük a nők többségben). Az 55-64 évesek közül csak kevesen tanultak a felnőttképzésben, itt is a férfiak voltak a legnagyobb arányban.

A felnőttképzésben való részvétel függ az iskolai végzettségtől is, a magasabb képzettségűek a formális tanulás után is nyitottak maradnak, igénylik a tanulást. A vizsgált időszakban a felnőttképzésben résztvevők 34%-a felsőoktatást, 14%-a középiskolát és kevesebb, mint 1%-a legfeljebb általános iskolát végzett.

A nők és férfiak többsége általános képzésre járt. Az 5. diagram szerint a nők a humán tudományok és oktatás terén mutattak érdeklődést, a férfiak szintén a humán tudományok és a közgazdaság, jog, társadalomtudományok, matematika és informatika témájú képzések felé orientálódtak.



5. diagram: Felnőttek a formális és nem formális képzésekben, nem és képzési terület alapján 2011-ben (%)

Forrás: SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2013/D. 16. o. alapján saját szerkesztés

A munkaerő-piaci helyzet tekintetében a foglalkoztatottak 74%-a, az inaktívak 90%-a és a munkanélküliek 91%-a nem vett részt felnőttképzésben. A felsoroltak között a legtöbbet a család iránti kötelezettséget és a képzés árát tekintették akadályozó tényezőnek, ezen kívül az inaktívak (10,7%) és a munkanélküliek (6%) a korra (2010. április és 2011. november között a 25-34 évesek voltak a legtöbb munkanélkülinek bejelentve, ez nem mondható idősnek), a

foglalkoztatottak pedig a munkaidejükre (3,2%) hivatkoztak. (SZERB STATISZTIKAI HIVATAL, 2014)

Azok az egyének, akik a vizsgált időszakban jártak képzésre, leginkább azért tették, hogy növeljék az ismereteiket az általuk preferált témakörökben (55%), hogy jobban teljesítsenek és előrelépjenek a munkahelyen (45%), hogy lépést tartsanak a világgal (41%) és hogy oklevelet szerezzenek (38%).

3. A felnőttképzés törvényi szabályozása

A Szerb Köztársaság 2013 júniusában elfogadta a felnőttképzést szabályozó törvényt, amely 2014. január elsején lépett hatályba. Ez az első törvény az ország történetében, amely az oktatásnak erre a területére is kiterjed. Hivatalos megnevezése *Zakon o obrazovanju odraslih* ("SL. GLASNIK RS", br.55-2013). A törvényt a 2006-ban elfogadott *Szerb Köztársaság Felnőttoktatási Stratégiája*⁴⁰ előzte meg, amely a nemzetközi dokumentumokhoz igazodva összefogja a felnőttnevelés irányába kitűzött legfőbb célokat és stratégiai lépéseket. A hivatalos fordítást a Magyar Nemzeti Tanács készítette el 2014 áprilisára. A Tanács 2011 óta végez törvényfordítást magyar nyelvre, s ez a tevékenység szerb költségvetésből valósul meg.

A felnőttképzés társadalmi elfogadtatásában mindenképpen kulcsszerepe van ennek a törvénynek. Ez az első próbálkozás a terület jogi kereteinek megteremtésére. A törvény általánosságban mutatja be a felnőttnevelés megalapozásának és kivitelezésének feltételeit. A felnőttképzést és élethosszig tartó tanulást úgy határozza meg, mint a Szerb Köztársaság oktatási rendszerének részét. Megnevezi a képzések formáit, a kompetenciák fajtáit, a felnőttképzés céljait, a felügyelő szerveket, a képzési program kötelező tartalmi elemeit, az akkreditációs eljárást, a dokumentáció folyamatát, a felnőttképzés résztvevőit, a finanszírozást.⁴¹ (Szerbiában az állami támogatás mellett a képzést a munkaadó és az egyén is finanszírozhatja. Az is gyakori, hogy a nem akkreditált intézmények csak uniós pályázatok révén tudnak képzéseket megvalósítani.)

Etnikailag sokszínű országról beszélünk, főként Vajdaság területén. Vannak olyan községek és városok, melyekben többségben vannak a nemzeti kisebbségek, így kiemelkedő fontossággal bírnak a törvény nyelvhasználatra vonatkozó meghatározásai. A törvény értelmében a felhasználóknak lehetőségük van anyanyelvükön részt venni a képzéseken, sőt az előzetes

⁴⁰ Strategiju razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji 2006

⁴¹ Zakon o obrazovanju odraslih 2014

tudásszint felmérés, a tananyag számonkérése és a bizonyítvány kiállítása is történhet a kisebbség nyelvén, amennyiben a beiratkozók 50%-a igényli azt.⁴² A törvény alapelveihez tartozik az elérhetőség, azaz az oktatás minden szintjéhez való hozzáférés, a teljesség, azaz az egyenlő jogok és lehetőségek a képzésben való részvételhez, egyenlő esély a bekapcsolódásra, egyenrangú értékelés és relevancia, és az egyének kéréséhez és igényeihez mérten szervezett képzés.⁴³ Szerbiában a felnőttképzés az oktatási miniszter ágazati irányítása alá tartozik.

Szerbiában a felnőttképzést olyan gyűjtőfogalomként használják, mint Magyarországon a felnőttnevelést. A törvény egyszerre vonatkozik a formális és nem formális felnőttképzéssel, és a formális felnőttképzést az *Oktatás és nevelés rendszerének alaptörvénye, Törvény az általános iskolákról* és a *Törvény a középiskoláról* is szabályozza.

A felnőttoktatással foglalkozó szervezetek legnagyobb hátráltatójának számított, hogy az állam nem ismerte el az iskolarendszeren kívüli képzés során kiállított bizonyítványt. A törvény megfogalmazza, hogy államilag elismert felnőttoktatási tevékenységet végezhet a törvénnyel összhangban közoktatási intézmény és egyéb szerv, s ennek alapfeltétele az akkreditáció megszerzése. Az egyéb szervek közé tartoznak többek között az állami hivatalok, köztársasági vállalatok, munkaközvetítő irodák, vállalkozók, felnőttképzési szervezetek, szakmai szövetségek, egyesületek, szakszervezetek, szakmai továbbképző központok, karrier irodák és tanácsadó központok, kulturális és oktató központok, stb.⁴⁴ Szerbiában az egységes információs és nyilvántartási adatbázis hiányában lehetetlen felmérni azon intézmények számát, amelyek felnőttképzéssel foglalkoznak. A formális felnőttképzést lebonyolító intézmények között továbbra sincs nyoma a felsőoktatási intézményeknek, ami korlátozza a felnőttek tanulási lehetőségeit. Az intézmények akkreditációja a minisztérium felé benyújtott kérvény alapján történik a feltételek teljesítéséről szóló bizonylat és az adminisztrációs díj benyújtását követően. A képzési tervet és a kivitelezés módját az oktatásért és nevelésért felelős intézet véleményezi, majd a kérvény jóváhagyásáról az oktatási miniszter dönt három hónapon belül. A megszerzett engedély öt évre szól.⁴⁵ Ugyanakkor a törvény nem határozza meg pontosan a kérelem beadásának módját. A Cnesa OMI már évek óta szeretne akkreditáltatni, azonban nem ismerik a tantervekre, személyi és tárgyi eszközökre vonatkozó feltételeket (B.H. 2014). A törvény azt sem határozza meg, hogy a képzési programnak milyen kötelező elemekkel kell rendelkeznie. A

⁴² Zakon o obrazovanju odraslih 2014

⁴³ Zakon o obrazovanju odraslih 2014: 3. szakasz

⁴⁴ Zakon o obrazovanju odraslih 2014: 16. szakasz

⁴⁵ Zakon o obrazovanju odraslih 2014: 18. szakasz

programok jellegét a 44. szakasz foglalja össze: a formális képzés keretén belül a közoktatás megszerzését célzó programok, minősítések, illetve munkavégzést célzó továbbképző programok. A nem formális képzés keretén belül lehetnek szakmunka programok, környezetvédelmi-ökológiai, idegen nyelvi, munkaerő-piaci programok, stb.

Az akkreditáció biztosíthatja a felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek tevékenységének kiterjesztését és a lakosság felőli elfogadtatását, hiszen többször elhangzik a mindennapokban, hogy „minek tanulni, ha úgysem kezdhetek vele semmit”. A mondatot jogosnak tekintem, ami idővel meg fog szűnni. A kérdés, hogy a kötelező elemeken kívül még milyen szempontokat vesz figyelembe a minisztérium az akkreditációs kérvény elfogadásához, és a községekben lesznek-e olyan intézmények, amelyek ezt sikeresen megszerzik, és a törvényben foglaltak alapján tudják végezni a felnőttképzési tevékenységet.

Az akkreditáció azért is fontos, mert Szerbiában pályázati forrásból finanszírozott képzésekre csak az akkreditált intézmények pályázhatnak. Mivel az államilag elismert tevékenységszervező cím megszerzése hosszadalmas és egyelőre ismeretlen folyamat, a valós felnőttképzési szükségletekre vonatkozó képzések sok helyen elérhetetlenek maradnak, hiszen az akkreditált felnőttképzési intézmények száma elenyésző. A legtöbb településen az anyagi források hiánya miatt nincs arra lehetőség, hogy a munkaerő-piaci igényekhez igazodva hirdessenek meg képzéseket. Amennyiben sikerül az államtól független pályázati támogatást elnyerniük a nem akkreditált intézményeknek, a támogató szerinti képzést kell lebonyolítaniuk, ami nem biztos, hogy azonos a területi igényekkel. Ebből kiindulva mondhatjuk, hogy akkreditáció nélkül nincs hatékony felnőttképzés Szerbiában.

A felnőttképzés biztosítására és minőségének fejlesztésére több intézményt nevez meg a jogszabály. Az Országos Oktatási Tanács⁴⁶ a formális és nem formális oktatás folyamán elsajátított kulcskompetenciák standardját határozza meg, az oktatás és nevelés minőségét osztályozó intézet⁴⁷ szabványok elkészítését és megvalósítását biztosítja, az Oktatás és Nevelésfejlesztési Intézet⁴⁸ tevékenysége pedig kiterjed a jogszabályok előkészítésére, nyilvántartásra, szakképzések listájának meghatározására, előzetes tudásszint felmérés módszerére és eszközeire valamint a felnőttképzés évi tervének kidolgozására.⁴⁹

⁴⁶ Szerb nyelven: Nacionalni prosvetni savet

⁴⁷ Szerb nyelven: Zavod zavrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja

⁴⁸ Szerb nyelven: Zavod za unapredjivanje obrazovanja i vaspitanja

⁴⁹ Zakon o obrazovanju odraslih 2014: 11-15. szakasz

A legkiemelkedőbbnek a felnőttképzési tanácsok⁵⁰ és a Szakképzési és Felnőttképzési Tanács⁵¹ által létrehozott ágazati bizottságok iránti elképzelést tartom. Felnőttképzési tanácsot a helyi önkormányzatok alapíthatnak.⁵² Jelentőségüket abban látom, hogy az önkormányzatok és az ágazati bizottságok is kimondottan a munkaerő-piaci keresletre és a lakossági igényekre fókuszálva mérhetik fel, hogy milyen képzés szükséges az adott területen.

A törvény a felhasználókon kívül összefoglalja a felnőttképzési folyamat kivitelezőit is. Ezek a tanácsadói szakmunkatársak, munkatársak, akik a képzés minőségéért felelnek, valamint a pedagógus és andragógus asszisztensek.

A felnőttnevelési törvény összefogja az iskolarendszeren belüli és kívüli képzések legfőbb aspektusait. A záró rendelkezések szerint a szükséges előírásoknak a törvény hatályba lépésétől számított hat hónapon belül eleget kell tenni.⁵³

Sajnos ez azóta sem történt meg. Szerbiában a törvény megjelenése nagy előrelépést jelent a felnőttnevelés tudományának megalapozásában és az élethosszig tartó tanulás szemléletének elterjedésében, s ez a törvény szerint az oktatási alrendszerek bővülését eredményezi, de a gyakorlati kivitelezés még várat magára. A törvény végrehajtása felveti a kérdést: mikorra várhatóak a megjelenési határidővel ellátott végrehajtási rendeletek, amelyek lehetővé teszik az előírásnak megfelelő cselekvést? További hiányosságnak érezhetjük, hogy a törvény nagy részében a formális felnőttképzésről olvashatunk, a nem formális felnőttképzésre vonatkozó előírásokat csak érintőlegesen tartalmazza. Valóban egy új oktatási alrendszer van kibontakozóban a formális, és főként a nem formális felnőttképzés vonatkozásában, vagy ezt a jövőben egy teljesen új és részletesebb felnőttképzési törvény alapozza majd meg? Bízunk benne, hogy a szerb Oktatási Minisztérium rövidesen választ ad a felmerülő kérdésekre.

⁵⁰ Szerb nyelven: Savetu za obrazovanje odraslih

⁵¹ Szerb nyelven: savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih

⁵² Zakon o obrazovanju odraslih 2014: 12-15. szakasz

⁵³ Zakon o obrazovanju odraslih 2014: 66. szakasz

4. Intézmények szerepvállalása a felnőttképzésben

A Vajdaságban elsősorban a közszolgálati és közművelődési intézmények, civil szervezetek adják a felnőttképzés keretét. A hagyományos ismeretterjesztő és általános műveltséget adó szerepük kiterjedt a szakmai, nyelvi- és általános képzések szervezésére is. A felnőttképzés területén kiemelkedő szerepet vállal többek között a Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központ, a Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, valamint az első koordinációs hálózat, a Felnőttképzők Regionális Hálózata és annak tagjai.

4.1. Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központ

Vajdaság területén több olyan intézmény található, amely igyekszik a régió szaktudás- és munkaerő elvárásainak megfelelni, és ehhez mérten kialakítani a képzéseket. Az egyik ilyen jelentős létesítmény a Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központ, amely 2010. június 14-én kezdte meg működését Magyarkanizsán azzal a céllal, hogy javítson az oktatás minőségén. A központ 2011-ben svájci kormányzati támogatást kapott, tevékenységét Magyarkanizsa Község finanszírozza, e mellett bevételre tehet szert adományokból és a résztvevők általi befizetésekből. Működésének elsődleges szempontja a pedagógusok továbbképzése, de szem előtt tartják a tanulók kompetenciafejlesztésének fontosságát. A nevelési folyamat három alaptényezőjére fókuszálnak: a tanuló, az iskola és a szülő. A szervezet az itt jelentkező munka hatékony megszervezésében és lebonyolításában vesz részt.⁵⁴ Fontosnak tartom a központ működését, mert a Szerb Köztársaság Oktatási Minisztérium stratégiáival összhangban végzi tevékenységét, ami segít az oktatási folyamat minőségének fejlesztésével kapcsolatos célok megvalósításában, ez a cél pedig a Magyar Nemzeti Tanács által létrehozott *Oktatásfejlesztési Stratégia* és *Felnőttképzési Stratégia* egyik alapcélját is képezi.

A közszolgálati intézmény az észak-bácskai és Tisza menti régiót fogja át. Főbb tevékenységei többek között: „a pedagógusok szakmai továbbképzés igényeinek felmérése és elemzése, ezek megtervezése, szemináriumok és a képzés más variánsainak lebonyolítása, új programok kidolgozása, továbbképzési formák alkalmazásának figyelemmel kísérése és eredményességének követése, együttműködés az Oktatás- és Nevelésfejlesztési Intézettel⁵⁵ és

⁵⁴ Rendelet a Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központ megalapításáról (Magyarkanizsa Község Hivatalos Lapja, 08/08. és 08/09. sz.): 128

⁵⁵ Szerb nyelven: Zvod za unapredivanje obrazovanje i vaspitanje

képzések lebonyolítása, adatbázis kialakítása, kooperáció a helyi közösségekkel, regionális központokkal, szociális szervezetekkel és a támogatókkal.⁵⁶

Az intézményben a 2013-as évben 28 akkreditált program valósult meg, amelyben 700 fő vett részt. Ilyen program például az angol nyelvtanfolyam pedagógusok részére, a továbbképzésről szóló szabályzat ismertetése céljából szervezett képzés, trénerképzés, „Alapozzunk!”- az első osztályos tanulók tudás és készségek elsajátítását segítő alapvető képességeinek fejlesztésére alkalmas foglalkozásokról szóló képzést, stb. Ez a tavalyi évben 8284 órát jelentett, ami az előző évekhez viszonyítva csökkent. Ezzel szemben növekedett az egyéb tevékenységek száma, amelyek nem akkreditáltak, de kompetenciák és készségek megszerzésére irányultak. 152 ilyen tevékenységet számláltak 2013-ban, 3391 résztvevővel. Az említett évben a központ új programot valósított meg az Oktatásfejlesztési Intézet együttműködésében, ami az akkreditált programok megírására szervezett tanfolyamot jelentette. Egyéb tevékenységként megemlíthető a „Portfólió - a pedagógusok korszerű bemutatkozása ” műhelyek létrehozása, képzések lebonyolítása a továbbképzésre vonatkozó új szabályzatokról, valamint gyermekekkel és szülőkkel folytatott egyéb foglalkozások és kutatói tevékenységek.⁵⁷

4.2. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet

A zentai székhelyű állami intézményt a Magyar Nemzeti Tanács és a Vajdaság Autonóm Tartomány alapította 2005-ben. Az intézet fő feladatai a következők: „befektetés az emberi tőkébe; az információs és intézeti szolgáltatás használói felületének fejlesztése; virtuális arculatának felépítése; a társadalmi integrálódás ösztönzése; tevékenységek átcsoportosítása, a megmaradók fejlesztése; az információs és intézeti vagyonok, kulturális örökség megőrzése, digitalizálása.”⁵⁸ A VMMI nagy hangsúlyt fektet a magyar kulturális értékek megőrzésére, digitalizálására. A felsoroltakon kívül több felnőttképzést szerveztek már a fennállásuk óta.

A Magyar Nemzeti Tanács által kiadott *Vajdasági Magyar Kulturális Stratégia 2012-2018* című dokumentumban a megnevezett időszakban megvalósítandó célokat és stratégiai lépéseket foglalja össze. A stratégiában a VMMI által elvégezendő felnőttképzési tevékenységeket is rögzítették. Három fő kategóriát neveztek meg: a könyvtárosok

⁵⁶ Rendelet a Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központ megalapításáról (Magyarkanizsa Község Hivatalos Lapja, 08/08. és 08/09. sz.): 118-119

⁵⁷ Rendelet a Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központ megalapításáról (Magyarkanizsa Község Hivatalos Lapja, 08/08. és 08/09. sz.): 128-135

⁵⁸ Magyar Nemzeti Tanács Vajdasági Magyar Kulturális Stratégiája 2012-2018: 114 <http://www.mnt.org.rs/10-Strategiak> [2014.04.06.] (Továbbiakban: Vajdasági Magyar Kulturális Stratégia 2012-2018)

továbbképzését, közművelődési szakemberek és az egyéb művelődési szervezetekben foglalkoztatott vezetők, valamint a pedagógusok képzését. Ezek akkreditált képzésként jelentkeznek.⁵⁹

Az elmúlt időszakban a könyvtárosok részére szervezett képzés volt az „EuroTéka Szabadegyetem”, mely témája a könyvtár segítségével történő együttműködés és kapcsolatteremtés, szemléletváltás volt; színjátszók és pedagógusoknak szervezett „A drámapedagógia alapjai” két hétvégére szóló képzés; pedagógusoknak hirdetett „Magyar népmese. A hagyományos mesemondás elméleti és gyakorlati alapjai”.⁶⁰

4.3. FERHA- Felnőttképzők Regionális Hálózata

A tartomány munkaerő-piaci igényeinek kielégítéséhez és a korszerű ismeretekkel rendelkező szakembergárda kialakításához nem elegendő a felnőttképzés területenkénti megvalósítása. Ezzel nemhogy komplex megoldás nem születik a felmerülő problémák kezelésére, és a társadalmi vagy gazdasági fellendülés elősegítésére, de a szigetenként jelentkező eredmények is ismeretlenek maradnak.

A Magyar Nemzeti Tanács ennek felismerését követően fogadta el a Felnőttképzési Stratégiát (2012-2016), aminek egyik fő célja egy koordinációs rendszer létrehozása, amely központjának a magyarkanizsai CNESA Oktatási és Művelődési Intézményt nevezte ki. A felnőttképzéssel foglalkozó intézmények összefogására alakult meg a Felnőttképzők Regionális Hálózata. A hálózat munkatársai egy egységes adatbázis létrehozásán dolgoznak, amelyben az intézmények, szakemberek és az általuk hirdetett képzések is megjelennek. Nemcsak a már felnőttoktatás területén dolgozó szakértők jelentkezését várják, hanem az e területen elhelyezkedni vágyókat is. Az adatbázisban szereplők számára szakmai képzések szervezését tervezik. A felmerülő munkaerő-piaci igényeket a munkavállalók és munkáltatók egyaránt jelezhetik a hálózat felé, amelyet a legközelebb eső tagintézmény rögzít. Nem utolsó sorban kapcsolatot alakított ki a vezető vállalatokkal, hogy az emberi erőforrás iránti szükségletről első kézből tájékozódjon.⁶¹

⁵⁹ Vajdasági Magyar Kulturális Stratégia 2012-2018: 118-119 <http://www.mnt.org.rs/10-Strategiak> [2014.04.06.]

⁶⁰ VMMI <http://www.vmmi.org/index.php?module=kepzes> [2014.04.08.]

⁶¹ BÖDŐ 2013 <http://www.vajma.info/cikk/vajdasag/16237/Felnottoktatasi-kerdojelekkel.html> [2014.03.19.]

A hálózat tagjai a CNESA Oktatási és Művelődési Intézmény, a Probitas civil szervezet és az ICR⁶² Tisza Menti Információs Fejlesztési Központ. A Probitas szervezetet 2007-ben a munkanélküliség felszámolására, a Tisza Menti Információs Fejlesztési Központot pedig 2005-ben Magyarkanizsa község fejlődésének ösztönzésére és elősegítésére hozták létre. Mindkét szervezet felnőttképzést is végez.

Ahogy a korábban bemutatott *Felnőttképzési Stratégia* is megemlíti, a nem formális felnőttoktatás központjának a CNESA Oktatási és Művelődési Intézménynek kell lennie, ahol a megalapítás óta foglalkoznak képzésekkel. A CNESA Oktatási és Művelődési Intézményt⁶³ 1985-ben alapította a kanizsai önkormányzat Munkásegyletem néven. Létrehozásának fő célja az volt, hogy a felnőttképzést intézményes keretek közé helyezzék. Az oktatási részlege azóta is intenzíven működik, fő célja a hiánypótlás. Fontosnak tarja a kompetenciák kialakítását és a szakképesítések megfelelő átadását, mely elősegíti az egyének sikereit, segít lépést tartani a technikai változásokkal és helyt állni a munkahelyen. Az intézmény hátránya, hogy nem tud államilag elismert oklevelet kiállítani. A felnőttképzési törvény bevezetése megoldást nyújthat erre a hiányosságra, a jövőben az akkreditáció megszerzésével, vagy egy akkreditált intézmény alközpontjaként lehetősége nyílik elismert oklevelet kiadására. A részleget az önkormányzat támogatja, de legfőbb anyagi forrását a pályázatok alkotják.⁶⁴

Az intézménynek három állandó képzése van: informatikai (ECDL- Európai Számítógép-használói Jogosítvány), gazdasági (EBCD*L) és nyelvi képzések (angol, magyar, szerb). A 2013-as évben több felnőttnek szervezett képzést valósítottak meg, pl: „Profitépítés mesterkurzus”, „Megújuló energetikai szaktanácsadó képzés”, „Épületek hő- és hangszigetelése”, ezek mellett internetkezelő tanfolyamokat és egyéb nyelvi képzéseket is folytattak. Ezen kívül a tavalyi évben megszervezték egy üzleti terv kidolgozásának és megírásának módszertanáról szóló kurzust „Ostvari svoj san! Napiši biznis plan!”(Érd el az álmod! Írj üzleti tervet!) elnevezéssel, amelyen 14 fő vett részt.⁶⁵

⁶²Szerb nyelven: Informacioni Centar za Razvoj Potiskog regiona

⁶³Rövidítve: CNESA OMI

⁶⁴Határozat és jelentés a CNESA OMI 2013-as évi munkájáról (Magyarkanizsa Község Hivatalos Lapja, 4/14. sz.): 177

⁶⁵Határozat és jelentés a CNESA OMI 2013-as évi munkájáról (Magyarkanizsa Község Hivatalos Lapja, 4/14. sz.): 178

Összefoglaló

Szerbiában évtizedekig figyelmen kívül hagyták a felnőttképzés fejlesztését. 2003 előtt több olyan krízis sújtotta az országot (háborúk, a gazdasági válság, a magas infláció, államadósságok, a politikai hatalom), amely hátráltatta a felnőttképzés kialakulását. Emiatt az aktív lakosság 23%-a alig tud kiemelkedni a munkanélküli státuszból, sőt a kilátástalanság és az ország felemelkedésébe vetett hit hiánya miatt sokan nem is akarnak, vagy az emigrációt választják a jobb és biztosabb jövőt kínáló országokba. Az emigrálók csoportját a statisztikák szerint 27,8 ezer fő alkotta 2013-ban, a 15-44 év közöttiek távoztak a legtöbben az országból. Ez talán nem is meglepő, hiszen a legtöbb munkanélküli a 20-49 évesek korcsoportjába tartozott. Ma a lakosság legnagyobb hányada középiskolai végzettséggel rendelkezik és a munkanélküliek többsége is közülük kerül ki. A magasabb iskolai végzettség sem biztosíték, mert a gazdaságilag aktív felsőfokú diplomások 13%-a sem rendelkezett munkaviszonnyal 2014. harmadik negyedében. A középiskolai rendszer sem kínál választási lehetőséget a nyolc osztályt befejezőknek, nem beszélve a kisebbségben élő nemzetiségekről, akiket a szerb nyelvtudás hiánya is hátráltat, elsősorban a Vajdaságban. Az iskolarendszer hiányosságait kizárólag a felnőttek köz- és felsőoktatási rendszerében és a nem formális képzéseken van lehetőség pótolni. A felnőtteknek szervezett formális képzés azonban nem felel meg a felnőttek igényeinek sem a tanterv, sem a módszertani felkészültség szempontjából. Nem nyújt segítséget ahhoz, hogy el tudjanak helyezkedni a munkaerőpiacon és boldogulni tudjanak az életben. A felsőoktatási alrendszer sem ad még egy esélyt a felnőtt korosztálynak, hogy felülbírálják az esetlegesen rossz fiatalkori döntéseiket, vagy hogy újat hozzanak. Az egyedüli lehetőséget a felnőttképzési törvényben láthatjuk, de a törvény egyelőre nem nyújt megfelelő szabályozást a felnőttképzés lebonyolítóinak, s úgy tűnik, a hatása csak a későbbiekben lesz érzékelhető, ugyanis a végrehajtási rendeletek hiányában a felnőttképzési intézmények egyelőre nem tudnak alkalmazkodni az előírásokhoz.

A civil szervezetek, közszolgálati- és közművelődési intézmények igyekeznek eleget tenni a lakosság iskolán kívüli képzési igényeinek. Több intézmény működik együtt vállalatokkal és egyéb szervezetekkel, amelyek kifejezetten a munkaerő-piaci igényekre próbálnak reagálni. A munkáltatókkal és a munkaerőpiaccal kialakított kapcsolat szélesítése és alaposabb elemzése nagyban növelheti a sikert. Annak ellenére, hogy nem volt jogi kerete a nem formális oktatásnak, kiemelkedő és sikeres képzések és tanfolyamok valósultak meg. Ezek további fejlesztésére

reményeink szerint a jelenlegi kutatás is jó alapot adhat, és hozzájárulhat a helyi igényekre építő képzések megvalósításához.

IRODALOM

BARLAI Jenő- GÁBRITY MOLNÁR Irén (2008): *Hazaérsz. Esély és esélyegyenlőség a Vajdaságban*. Szabadka: Vajdasági Módszertani Központ

GÁBRITY MOLNÁR Irén és mtsai (2008): *Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában*. Szabadka: Regionális Tudományos Társaság

GÁBRITY MOLNÁR Irén (2006): Társadalmi mozgások. Tranzíció Szerbiában. Munkaerő migráció. <http://gabritymolnariren.com/tranzicio.pdf>

HARANGI László és mtsai (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség, Nemzetközi Együttműködési Intézet

LÜKŐ István (2010): A Kárpát-medencei országok oktatási, szakképzési és felnőttképzési rendszereinek összehasonlító elemzése a Magyarországi, Romániai, Szlovákiai, Szerbiai és Ukrajnai ország leírások alapján. http://old.feek.pte.hu/szmhkk/docs/okt-szkepzs-fnnev_oh-elemzes.pdf

MATCHADO (2013): *Situaciona analiza o stanju u oblasti formalnog i neformalnog obrazovanja, nezaposlenosti i ekonomskim trendovima u Republici Srbiji u 2013-oj godini*
<http://matchdo.rs/docs/Situaciona-analiza.pdf>

TAKÁCS Zoltán (2006): *A munkaerő-kompetencia és az oktatás viszonya*. In GÁBRITY MOLNÁR Irén- MIRNICS Zsuzsa (szerk.): *Regionális erőnlét*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság

FELHASZNÁLT TÖRVÉNYEK, RENDELETEK, HATÁROZATOK, DOKUMENTUMOK

Magyar Nemzeti Tanács Oktatásfejlesztési Stratégiája 2010-2016 (2010).

<http://www.mnt.org.rs/10-Strategiak> [2014.04.06.]

Magyar Nemzeti Tanács Felnőttképzési Stratégiája 2012-2017 (2012). <http://www.mnt.org.rs/10-Strategiak> [2014.04.06.]

Magyar Nemzeti Tanács Vajdasági Magyar Kulturális Stratégiája 2012-2018 (2011). <http://www.mnt.org.rs/10-Strategiak>

Pravilnik, br. 6/2011: Pravilnik o programu ogleda funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih („Sl. glasnik RS- Prosvetni glasnik”, br. 6/2011) (Magyar megnevezés: Határozat az általános funkcionális felnőttképzés programjáról)

Zakon, br. 76/2005: *Zakon o visokom obrazovanju* ("Sl. glasnik RS", br. 76/2005, 100/2007 - *autentično tumačenje*, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013) (Magyar megnevezés: Felsőoktatási törvény)

Zakon, br. 72/2009: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* ("Sl. glasnik RS", br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013) (Magyar megnevezés: Oktatás és nevelés rendszerének alaptörvénye)

Zakon, br. 55-2013: *Zakon o obrazovanju odraslih* ("Sl. glasnik RS", br.55-2013) (Magyar megnevezés: Törvény a felnőttképzésről)

STATISZTIKÁK

Szerb Statisztikai Hivatal (2013b): *Opštine i regioni u Republici Srbiji* (Magyar megnevezés: Városok és régiók a Szerb Köztársaságban)

<http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/Public/PublicationView.aspx?pKey=41&pLevel=1&pubType=1&pubKey=2142> [2014.11.05.]

Szerb Statisztikai Hivatal (2013c): *Statistički godišnjak*

<http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/Public/PublicationView.aspx?pKey=41&pLevel=1&pubType=1&pubKey=2004> [2014.11.05.]

Szerb Statisztikai Hivatal (2013d): *Anketa o obrazovanju odraslih, 2011*

http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/01/23/72/Anketa_o_obrazovanju_odraslih_2011.pdf [2014.11.05.]

Szerb Statisztikai Hivatal (2014a): *Stanovništvo, po velikim starosnim grupama i polu - podaci od 2011. godine, 2011* www.stat.gov.rs [2014.11.05.]

Szerb Statisztikai Hivatal (2014b): *Statistički godišnjak- Tržiste rada*

http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/01/53/78/03-Trziste_rada.pdf [2014.11.05.]

Szerb Statisztikai Hivatal (2014c): *Trendovi Septembar*

http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/01/56/69/Trendovi_Septembar_2014.pdf [2014.11.05.]

Szerb Statisztikai Hivatal (2014d): *Statistički godišnjak*

<http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/Public/PublicationView.aspx?pKey=41&pLevel=1&pubType=1&pubKey=2618> [2014.11.05.]

III. A regionális felsőoktatási képzések (alap és szakképzések), és a helyi szak- és felnőttképzést folytató intézmények képzési tartalmainak feltárása és összehangolása, a regionális közösségi főiskola portfóliójába integrálása céljából

Bevezetés

A fejezetben publikálásra kerülő kutatások célja a Szegedi Tudományegyetemen és a létrehozandó közösségi főiskola felsőoktatási alap- és szakképzéseinek, felnőttképzéseinek és szakmai továbbképzéseinek és a helyi köznevelési, szak- és felnőttképzési intézmények OKJ képzéseinek képzési, tartalmi párhuzamosságainak beazonosítása, összehangolása, és a munkaerő-piaci igények által megfogalmazott portfólióra történő javaslattétel. Ezáltal a közösségi főiskola számára olyan képzési portfólió kialakítása, amely egyrészt a felsőoktatási képzésekbe belépni nem tudó, vagy tanulmányait befejező hallgatóknak helyben kínál megoldást, másrészt az alap és szakképzésekből lemorzsolódó hallgatók számára OKJ szakképesítés megszerzésének lehetőségét ajánlja fel, harmadrészt felsőoktatási oklevelet (FOSZK, BA) szerző hallgatók munkaerő-piaci sikerességét segítheti alapképzésükhöz integrált OKJ szakma megszerzésével, negyedrészen a helyi köznevelési, szak- és felnőttképzési intézményekben OKJ bizonyítványt szerzett tanulók számára kreditbeváltási lehetőséget teremt a közösségi főiskola, vagy az SZTE felsőoktatási alap- és szakképzéseiben.

A régió köznevelési, szak- és felnőttképzési, valamint munkaerő-piaci szereplői be tudják azonosítani a képzések tartalmát, annak szintjeit, a párhuzamos tartalmakat a BsC/BA, a FOSZK és az OKJ-s 54-es és 55-ös kódszámú emelt szintű szakképesítések között

A közösségi főiskola képes lehet portfóliójában összehangolni a már létrehozott FOSZK-ok és BA/BsC képzések hálóterveit a párhuzamos tematikájú emelt szintű OKJ szakképzések képzési programjaival, főként az 55-ös ráépülésekkel kiegészített 54-es kódú szakképzések esetében.

Ezt alátámasztja a 230/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet 19.§-a, amely úgy rendelkezik, hogy az OKJ emelt szintű szakképesítésekben szerzett ismeretek 50 kredit értékben

beszámíthatóak az felsőoktatási képzésekbe. Ez azonban nem teremthető meg a felsőoktatás, a régióban az SZTE nélkül. Ezt a szinergiát teremtheti meg a közösségi főiskola.

Szükséges lehet a keretektől való kilépés, a felsőoktatási szakképzések és az emelt szintű OkJ képzések rendszerének finomhangolása, átgondolása, erre lehetőséget ad az új szervezeti forma kialakítása!

A Magyar Képesítési Keretrendszer és a tanulási eredmények megközelítés alkalmazása a szak- és felnőttképzésben.

1. Bevezetés

A szakmai és társadalmi tudás mára rendkívül sokrétűvé vált, nagyon eltérő egyéni életpályák és ismeretszerzési útvonalak alakultak/alakulnak ki. Az egyéni tanulási utak és a rugalmas pályafutás támogatását elősegítő rendszerek kialakítása a társadalmi befogadás, a gazdaságpolitika és a munkaerő-piaci politika szempontjából egyaránt elengedhetetlen. Az elmúlt évtizedben számos kezdeményezés indult az Európai Unióban az egyéni tanulási- és életpálya utakat támogató szolgáltatások és a jogszabályi környezet átalakítására, illetve tagországi harmonizációjára. Ezek közül az elmúlt évek egyik legnagyobb hatású fejlesztő eszközévé az Európai Képesítési Keretrendszer vált, melynek célja a munkaerő mobilitásának és a tanulás szélesebb körű értelmezésének, elismerésének támogatása. A képezések hazai és európai elismertethetőségét, összehasonlíthatóságát, átláthatóságát – az Európai Képesítési Keretrendszerhez illeszkedő Magyar Képesítési Keretrendszer alapjául is szolgáló – tanulási eredmény, mint közös „nyelv” teremti meg. A Magyar Képesítési Keretrendszer közel tíz éves fejlesztési folyamatának jelentős mérföldköve volt 2015. február 3. Ekkor fogadták el Brüsszelben a hazai keretrendszer Európai Képesítési Keretrendszernek való megfeleltetési jelentését. A magyar keretrendszerbe elsőként a formális végzettségek lettek besorolva az alapfokú oktatástól kezdve a közoktatáson és a szakképzésen át a felsőoktatási képezésekig. A nem formális környezetben történő tanulás eredményeinek rendszerbe illesztése a fejlesztési folyamat következő lépése. A Magyar Képesítési Keretrendszer megfelelő alkalmazásának és használatba vételének előfeltétele, hogy a tanulási eredmények alapú gondolkodás beépüljön a képezésfejlesztési valamint az oktatási és értékelési folyamatokba. A keretrendszer hazai alkalmazása számos feladatot, ugyanakkor jelentős innovációs potenciált is jelent a szak- és felnőttképzési rendszer szereplői számára.

2. Az Európai Képesítési Keretrendszer

2008 tavaszán jelent meg a Tanács és az Európai Parlament ajánlása az európai képesítési keretrendszeréről (továbbiakban: EKKR). Az EKKR úgynevezett meta-keretrendszer, amelynek révén *lehetővé válik* a nemzeti keretrendszerek valamint az egyes tagországok különböző szintű

és eltérő rendszerben szerveződő képzési-képesítési struktúrájának összehasonlíthatósága, egymásnak történő megfeleltetése. Az EKKR olyan referenciakeret, illetve szempontrendszer, amely a tanulási eredményeket ismeri el, függetlenül attól, hogy azt mely országban, formális, nem-formális vagy informális tanulás eredményeként szerezték meg. Az EKKR az oktatási és képzési rendszer teljes vertikumában a formális és nem formális tanulás keretei között megszerezhető képesítéseket – függetlenül azok konkrét tartalmától – tanulási eredmény alapú kimenetek alapján összesen nyolc hierarchikus ún. referencia szintbe sorolja. Ez a megközelítés teszi lehetővé a nemzeti oktatási-képzési rendszerek keretei között keletkezett képesítéseknek az EKKR-hez történő viszonyítását. E viszonyítás révén pedig a nemzeti képesítési rendszerekben született képesítések egymással is összehasonlíthatóvá válnak. Ezáltal nem csak a földrajzi akadályok válnak leküzdhetővé, hanem az egész életen át tartó tanulás eszméje is újabb megvilágításba kerül. Ahhoz azonban, hogy ez lehetséges legyen, úgynevezett nemzeti képesítési keretrendszerekre van szükség. Ezek a nemzeti keretrendszerek biztosítják az EKKR-nek való megfeleltetést. (EURÓPAI PARLAMENT és TANÁCS 2008). Magyarország – az Európai Tanács és Parlament ajánlása nyomán – már 2008 júniusában határozatot hozott az EKKR-hez történő csatlakozásról és ennek érdekében nemzeti képesítési keretrendszer létrehozásáról (2069/2008. kormányhatározat). 2011-re kidolgozták az Magyar Képesítési Keretrendszer (továbbiakban: MKKR) 8 szintjét és a szintleíró jellemzőket, amelyeket az 1229/2012. (VII. 6.) kormányhatározat melléklete tartalmaz. A nyolcszintű keretrendszer kialakítása után a fejlesztések további iránya a képesítéseknek a képesítési keretrendszer szintjeire való besorolása, első körben a formális képesítésekre kiterjedően. A módszertan, az eljárásrend kialakítása 2011 és 2015 között az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében történt három egymással párhuzamosan folyó projektben. A TÁMOP 2.2.1 projektben a szak- és felnőttképzés, a TÁMOP 3.1.8 projektben a közoktatás, a TÁMOP 4.1.3 projektben a felsőoktatás területén valósult meg a fejlesztés. A koordinációért és az európai uniós elvárásokkal összhangban történő fejlesztésekért a Nemzeti Koordinációs Pont felel.

3. A Magyar Képesítési Keretrendszer

Az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódó Magyar Képesítési Keretrendszer Magyarország saját képesítési keretrendszere, amelyben a hazai képesítések szerepelnek az alapfokú és a közoktatástól a felsőoktatáson át a felnőttkori tanuláshoz, beleértve a doktori képzést és a felsőoktatási szakképzést is. Az MKKR, követve az EKKR struktúráját *nyolc szintet tartalmaz. A szintek mindegyikéhez tanulási eredmények formájában megfogalmazott*

követelmények tartoznak. A nyolc szintet egy-egy jellemzőcsoport: a tudás, a képességek, az attitűdök és az autonómia-felelősség határozzák meg. A jellemzőket úgy fogalmazták meg, hogy egyértelmű különbséget tegyenek a szintek között és világos fejlődést mutassanak a korábbi szintekhez képest. A magyar képesítések leírása tehát 4 deskriptor (tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség) segítségével történik.

Az MKKR előnnyel jár a tanuló, a képző intézmény és a munkahely számára is, mivel átlátható, rugalmas, könnyen érthető rendszerbe sorolja a hazai szakképesítéseket, függetlenül attól, hogy az a közoktatásban, a szakképzésben, a felnőttképzésben vagy a felsőoktatásban szerezhető meg. Az MKKR nem ír le egyedi képesítéseket vagy egyéni kompetenciákat, így az egyes szintek önmagukban nem alkalmasak egy képzés kimeneti követelményeinek megfogalmazására. Ugyanakkor könnyebbé teszi a képesítések összehasonlítását azáltal, hogy a tanulás eredményei szerint rendszerezi azokat. A megszerzett tudás, képesség, attitűd valamint az autonómia és felelősség áthatóvá tétele megkönnyíti az egyéni és szakmai továbbfejlődést, valamint a munka világában való boldogulást.

Az MKKR fejlesztését célzó munka eredménye alapján a közoktatási kimeneteket 4 szintbe sorolták be. *Az általános iskola 6. évfolyam elvégzése az MKKR 1. szintjébe, a 8. évfolyam elvégzése az MKKR 2. szintjébe tartozik. A középiskola 10. évfolyamának elvégzése az MKKR 3. szintjébe, az érettségi vizsga (függetlenül attól, hogy közép- vagy emelt szintű) az MKKR 4. szintjébe került besorolásra.* Az egyes szintleíró deskriptorok megfogalmazása állításokból áll, melyek a szint elérésének tanulási kimenetek szemléletű megközelítését tükrözik. Az 1. szint eléréséhez a tanulónak a legegyszerűbb deklaratív és procedurális tudással kell rendelkezni. Csak olyan módon várható el az önálló munkavégzés, ha azt már meglévő sémákból képes előidézni a tanuló, vagyis begyakorolt folyamatok elvégzésére lesz így alkalmas. Az MKKR 4. szintje azt mutatja, hogy a tanulónak a középiskola 12. évfolyamát befejezve és az érettségi vizsgát letéve milyen kimeneti követelményeknek kell megfelelnie. Ezen a szinten összetettebb logikai folyamatok elvégzése, magasabb szintű tudás megléte és a munkavégzés folyamán az önállóság és felelősségvállalás is elvárható.

A felsőoktatási képesítések tekintetében az MKKR felső (5-8.) szintjeit jellemző kimeneti leírások értelmezése, részletező kifejtése készült el képzési területenként. *A kétéves felsőoktatási szakképzés az MKKR 5. szintjét jelenti, az alapképzés az MKKR 6. szintjébe tartozik.* Az alapképzés kimeneti szintleírása által képet kapunk arról, hogy az alapképzés elvégzése után mi

várható el egy hallgatótól. Ezen a szinten jóval komolyabb követelményeknek szükséges megfelelni, mint a korábbi szinteken. A hallgatónak szükséges ismerni a saját szakterületének tárgykörét, legfontosabb összefüggéseit. Képesnek kell lennie többek között rutin szakmai problémák felismerésére, azok megoldására. A képesítési rendszer az attitűdök és az autonómia és felelősségvállalás területén is magasabb elvárást támaszt, mint az alsóbb szinteken. Az MKKR 7. szintjén elhelyezkedő mesterképzésben végzett hallgatóknak képesnek kell lenniük speciális szakmai problémák azonosítására és az ezekhez szükséges részletes elvi és gyakorlati háttér feltárására. Elvárás továbbá magyar és idegen nyelvű szakmai forrásanyagok felhasználása, értelmezése. Az MKKR 8. szint a doktori fokozat megszerzésével érhető el. A legmagasabb képesítési szint lévén itt elvárható egy adott téma megállapodott és vitatott összefüggéseinek kutatási szintű ismerete, a képzésben résztvevőnek rendelkeznie kell az önálló kutatáshoz szükséges kutatás-módszertani ismeretekkel. Ezen a szinten a szakmai készségek és az önállóság, valamint a szakmával kapcsolatos attitűdök legmagasabb, legkiterjedtebb kompetenciájával kell rendelkezni (a témáról bővebben a 4.1.3 projekt honlapján lehet olvasni: <http://413.hu/index.php/hu/home>)

Képzési kimenetek	MKKR szintek
Általános iskola 6. osztály	1
Általános iskola 8. osztály	2
Középiskola 10. osztály	3
Érettségi	4
Felsőoktatási szakképzés	5
Felsőoktatási alapképzés	6
Felsőoktatási mesterképzés	7
Doktori képzés	8

*1. ábra A képzési kimenetek MKKR szint besorolása
Forrás: Educational Authority 2015:115*

A szakképzés területén az első feladatot az *Országos Képzési Jegyzékben szereplő államilag elismert szakképesítések tanulási eredményeken alapuló leírása* jelentette, amely elengedhetetlen feltétele volt az MKKR szerinti besorolásának. Az államilag elismert

szakképesítéseket – azok tanulási eredményei alapján – egyedileg, a „legjobb illeszkedés” elve alapján sorolták MKKR szintekbe (2. ábra).

OKJ szintkód	MKKR szint
21	2
31, 32, 33, 34, 35	3
51, 52, 53, 54, 55	4
62	5

2. ábra Az OKJ-s szakképesítések MKKR szint besorolása
(Forrás: Educational Authority 2015:75)

Az elmúlt évek fejlesztéseinek eredményeképpen 2016-tól már minden bizonyítvány és oklevél tartalmazhatja az adott szakképesítés MKKR/EKKR szintjét.

3.2.4. MKKR a felnőttképzésben

A felnőttképzésben megszerezhető – nem OKJ-s – képzések egyelőre nem kerültek besorolásra az MKKR-be. Ugyanakkor *a hatályos felnőttképzési törvény szerint az állam által el nem ismert, egyéb szakmai képzések tartalmi követelményeit meghatározó szakmai programkövetelményeknek „tartalmazniuk kell az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódó Magyar Képesítési Keretrendszer szerinti szintjének meghatározását”* (2013. évi LXXVII. törvény 18§ (4) bekezdés a) pont). Az MKKR szintbe sorolást – az MKKR-ről szóló rendelet megjelenése után – a szakmai programkövetelmény javaslat benyújtójának kell megtennie, amit a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Program Bizottsága a szakmai programkövetelmények bírálatakor megvizsgál. A már nyilvántartott szakmai programkövetelmények esetében a felnőttképzési törvény felhatalmazása alapján a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara végzi el „a szakmai programkövetelmények az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódó Magyar Képesítési Keretrendszer szerinti szintjének meghatározását és besorolását” (2013. évi LXXVII. törvény 18§ (7) bekezdés). Az idézett joghely szerint a besorolás szempontjait a miniszter rendeletben határozza meg. A szakmai programkövetelmények nyilvántartásába vételének követelményeiről szóló 59/2013. (XII. 13.) NGM rendelet egyelőre nem tartalmaz utalást az MKKR szerinti szint meghatározására és besorolására vonatkozóan.

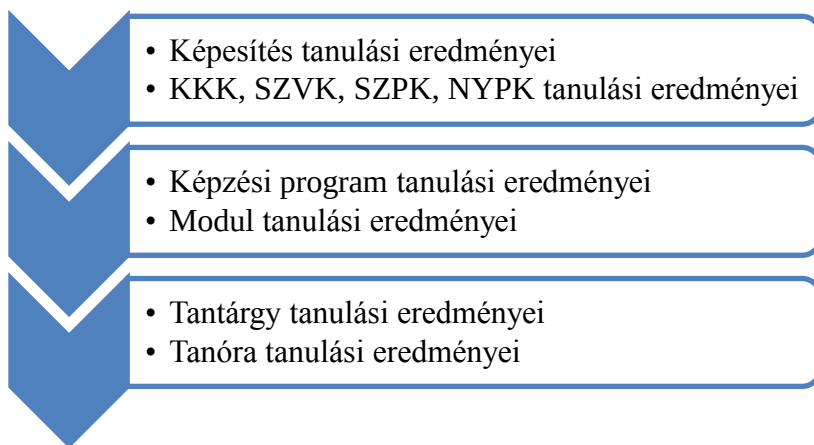
Mivel az MKKR tanulási eredmény alapú, az egyéb szakmai végzettségek (és más, felnőttképzésben megszerezhető képesítések) csak abban az esetben feleltethetők meg az MKKR egyes szintjeinek, ha azok is tanulási eredmény alapúak. Ezért tekinthető innovatív lépésnek a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara részéről, hogy a szakmai programkövetelmények bevezetésekor az egyéb szakmai képzések követelményeinek tanulási eredmény alapú kidolgozása mellett döntött. Bár a tanulási eredmény alapú megközelítés nem szerepelt eddig a szak- és felnőttképzési terminológiában, maga a szemlélet nem áll távol a szak- és felnőttképzők gondolkodásától.

A tanulási eredmény alapú követelmény meghatározás *jelentős innovációs potenciált* hordoz a képzésfejlesztésben. Lehetővé teszi a követelmények pontosabb meghatározását és azok teljesítésének valós és hatékony mérésére szolgáló értékelési rendszer kidolgozását. A tanulási eredmény alapú megközelítés hatással van a képzési program fejlesztésére, abban az értelemben, hogy jobban átgondoljuk annak tartalmát és ne csak felsoroljunk azonosíthatatlan, és mérhetetlen kompetenciákat. A kompetenciák önmagukban nem értelmezhetők és mérhetők csak kontextusba helyezve. Például a kommunikáció kompetenciáját nem tudjuk mérni, csak akkor, ha tudjuk, hogy milyen helyzetben, formában, körülmények között kell azt alkalmaznia az egyénnek. Ezt a kontextust teremti meg a tanulási eredmény. *Jelentős előrelépést hozhat a szak- és felnőttképzés minőségében*, ha a képzők képzési programjaik, tantárgyaik, tanóráik követelményeit tanulási eredményekben tervezik meg. A tanulási eredményekben való gondolkodás könnyebbé teszi a mérési kritériumok meghatározását és a mérés-értékelést, innovációra ösztönöz, következetes tanulási folyamatot biztosít és lehetőséget teremt arra, hogy a felnőttek az iskolarendszeren kívül, az úgynevezett informális, nem-formális csatornákon szerzett tudásukat, tapasztalatukat elfogadtathassák a formális képzésben (FARKAS 2014).

4. Tanulási eredmény: a közös nyelv

A képesítések hazai és európai elismertettségét, összehasonlíthatóságát, átláthatóságát – az EKKR/MKKR alapjául is szolgáló – tanulási eredmény, mint közös „nyelv” teremti meg. A képesítések tanulási eredmény alapú megközelítése gyakorlatilag azt vizsgálja, hogy a tanuló egy meghatározott képzési/tanulási szakasz (ami lehet egy tanítási óra, egy tantárgy, egy modul vagy egy teljes képzés is, lásd 3. ábra) befejezésekor milyen szintű ismeretekkel rendelkezik, mennyire érti, s milyen mértékben képes értelmezni ezeket az ismereteket, miként tudja a

megszerzett tudást alkalmazni, illetve, hogy szert tett-e egy adott terület eredményes és autonóm műveléséhez szükséges kompetenciákra.



3. ábra Tanulási eredmények szintjei

Nem azzal kell tehát foglalkozni, hogy valaki valamit meddig és hol tanult, hanem milyen ismereteket, képességeket és kompetenciákat szerzett meg. Ez azt jelenti, hogy *a kompetenciák értékelése* nem az input-tényezők (azon képzési folyamatok időtartama, helyszíne és pedagógiai módszere, amelyekben a kompetenciákat megszerezték) alapján, hanem *a meghatározott tanulási eredmények elérése (learning outcomes) alapján történik*. A tanulási eredmény a hagyományos bemenetalapú vagy folyamatszabályozáson alapuló képzési gyakorlattal szemben a képzési programokat a kimenet, a tanulási eredmény oldaláról megfogalmazó szemlélet kulcsfogalma. Ez a szemlélet a tudás „gazdagabb” értelmezését teszi lehetővé, mivel a tanulási eredményként megfogalmazott tudáshoz, annak működésére ható nézetrendszer, attitűd, önállóság és felelősségvállalás minősége is hozzátartozik.

A tanulási eredmények tudás, képesség, kompetencia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a tanuló mit tud, mit ért, és mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (CEDEFOP 2008; Európai Parlament és Tanács 2008).

A tanulási eredmény alapú gondolkodás egyfajta *pedagógiai/andragógiai kultúraváltást* (4. ábra) és egyáltalán *a tanulásról való gondolkodásmódunk megváltoztatását* igényli mindannyiunktól.

A tanulási eredmények fogalmának bevezetése maguknak az intézményeknek és a tanároknak a szemléletét kívánja megváltoztatni azzal, hogy bevezeti a „tanárközpontú

megközelítés” helyett az „eredményalapú” megközelítést az egyes nemzetek oktatási rendszereiben (KENNEDY 2007). A nemzetközi tendenciák egyértelmű elmozdulást mutatnak a hagyományos oktatóközpontú megközelítés felől a tanulóközpontú megközelítés felé. Ebben az értelemben *nem az oktatási, tanítási folyamat és annak a szabályozása a lényeges, hanem a tanulás eredménye*, azaz, hogy egy tanulónak a tanulási folyamat végére mit kell tudnia, átlátnia, megcsinálnia, alkalmaznia, és annak a bizonyítása, hogy az adott tanulási eredményeket valóban birtokolja-e.

Hagyományos megközelítés	→	Tanulási eredmény alapú megközelítés
Tanárközpontú	→	Tanulóközpontú (a saját tanulásaért felelősséget vállaló tanuló és a tanuló teljesítményére folyamatosan reflektáló tanár)
Tartalom/tananyag/folyamat szabályozású	→	Eredményközpontú (cél az egyéni fejlődés támogatása)
Bemenet alapú (óraszám, időtartam, erőforrások stb.)	→	Kimenet/tevékenység alapú (tanulási eredmények, tanulás-támogatás, módszertani repertoár)
Reproduktív számonkérés, minősítő értékelés	→	(Munka)tevékenységre való alkalmasság felmérése, tanulási eredmények birtoklásának bizonyítása, az előrehaladásról való – önértékelésre és tanári értékelésre épülő – visszajelzés, fejlesztő értékelés

4. ábra: A pedagógiai/andragógiai kultúraváltás modellje

A hagyományos oktatóközpontú megközelítésben a tanítás és tanulás az egyes tantárgyakra és a tanítás-tanulási folyamat egyes szakaszainak teljesítésére fókuszál és nem az eredményre, azaz a tervezett, elérni kívánt tanulási eredményekre. A tanulási eredmények megközelítés áthelyezi a hangsúlyt a tanulás időtartamáról és a helyszínéül szolgáló intézményről a tényleges tanulásra és a tanulási folyamat során megszerzett vagy megszerzendő tudásra, illetve elsajátított vagy elsajátítandó képességekre és kompetenciákra (EUROPEAN UNION

2011). A tanulóközpontú megközelítés során – amelynek alapvető jegye a tanulási eredményekben való gondolkodás – a tanítási folyamat abból a szempontból lényeges, hogy a tanárnak/oktatónak olyan *tanulástámogatási és módszertani repertoárral* kell rendelkeznie, amellyel elő tudja segíteni a meghatározott tanulási eredmények elérését. Nem a tananyagból kell kiindulni és nem azt kell megtervezni, hogy én, mint tanár mit akarok tanítani, hanem abból kell kiindulni, hogy a tanulónak milyen tanulási eredményeket kell birtokolnia ahhoz, hogy adott tevékenységet, munkaterületi feladatot, munkakört el tudjon látni. *A tanárnak a kívánt tanulási eredményekből kell kiindulnia és visszafelé kell terveznie.* A kiindulópont, hogy mire kell képessé tennie a tanulót, és ennek alapján kell meghatározni, hogy a kívánt tanulási eredmények elérése érdekében milyen szintű ismeret és kompetencia elemeket és azokat milyen módszerekkel és eszközökkel kell tanítani és fejleszteni ahhoz, hogy a képzésben résztvevő elérje a kívánt tanulási eredményt.

A tanulási eredmény alapú megközelítésnek lényegi eleme a *mérés-értékelés*. Objektív mérőeszközökkel kell mérni és értékelni az egyén által birtokolt tanulási eredményt. Nem elég a tananyagot és az óra menetét, a módszereket, eszközöket megtervezni, hanem azt is meg kell határozni, hogyan lehet az adott tanulási eredményt a legobjektívebben és legeredményesebben mérni és értékelni. Az értékeléssel szemben támasztott követelmények is megváltoznak. Nem azt kell mérni, hogy a tanulók mennyire alaposan sajátították el a tananyagot, a vizsga nem a tananyag reprodukív számonkérésére szolgál. Azt kell mérni, hogy az egyén valóban birtokolja-e a kívánt/meghatározott tanulási eredményeket. A vizsga a munkatevékenységre való alkalmasságot kell, hogy felmérje.

Míg a tanár számára a tanulási eredmény $\Rightarrow$ oktatási tevékenység $\Rightarrow$ értékelés a folyamat iránya (5. ábra), addig a tanuló számára a sorrend fordított.

A tanuló számára az értékelés határozza meg a tananyagot. A tanuló azt tanulja meg, ami a sikeres vizsgához kell. A tanuló célja a sikeres vizsga, ő arra akar felkészülni, hogy a vizsgán sikeresen teljesítsen. Ez önmagában nem okoz problémát akkor, ha a képzési program tanulási eredmény alapú, mert a tanárnak az a célja, hogy a tanulási folyamat végére az egyén birtokolja a kívánt tanulási eredményt. A tanuló célja pedig hogy sikeres vizsgát tegyen. Mivel az értékelés tartalma, módszerei, kritériumai a kívánt tanulási eredményeket tükrözik, így a két cél egyfelé mutat.



5. ábra: A tanulási eredmény alapú oktatási tevékenység folyamata

Az oktatási folyamat központi elemévé tehát a tanulási eredmények egyértelmű azonosítása, megfogalmazása válik (5. ábra), amelyet összhangba kell hozni a tanítási folyamattal (tananyag tartalma, tananyag felépítése, oktatási módszerek, tanítási stratégiák, eszközök, tanulástámogatás, időszükséglet, oktatási környezet) és az értékeléssel. A három elemnek harmonizálnia, illeszkednie kell egymáshoz. Ezáltal lesz a teljes oktatási folyamat átgondolt, strukturált, következetes, és ez teszi az oktatási folyamat egészét átláthatóbbá, és értelmezhetőbbé mindenki számára.

5. A tanulási eredmények alkalmazásának területei és előnyei

A tanulási eredményeknek *széleskörű alkalmazási lehetősége* van, jellemzően az alábbi területen használhatjuk haszonnal és építhetjük be a mindennapi oktatási és képzési gyakorlatunkba:

- foglalkozási sztemderdek kialakítása, azaz egy adott foglalkozás/munkakör feladatainak és elvárásainak meghatározása, amelyek alapját képezhetik a képzési programok kialakításának, a gyakorlati képzés eredményesebb megszervezésének, a munkaerő kiválasztásának, a teljesítményértékelő rendszernek stb.
- képzési programok, tematikák, tantervek, tananyagok tervezése, fejlesztése
- tanulói/résztvevői teljesítmények fejlesztő és minősítő értékelése
- szakmai programkövetelmény kialakítása
- mobilitási programok munkaprogramjának kidolgozása
- nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények mérése, elismerése, beszámítása (előzetes tudásmérés)

- képzési szintek és formák közötti átjárhatóság segítése

A tanulási eredmény alkalmazása *számos előnnyel jár*, és hozzájárul az oktatási rendszer és az abban résztvevők tanulási folyamatának eredményességének, minőségének növeléséhez. Azáltal, hogy a hangsúly áttevődik a tanulási eredményekre jobban összhangba kerülhetnek a munkaerőpiac (tudás, készségek és kompetenciák iránti) szükségletei az oktatási és szakképzési szolgáltatásokkal, könnyebbé válik a nem-formális és az informális tanulás elismerése valamint a képesítések átvitele és felhasználása különböző országok, illetve oktatási és képzési rendszerek között. Következetesebbé, átgondoltabbá teszi a képzés tervezését, a képzési program kivitelezését, a követelmények meghatározását, a mérés-értékelést. Támogatja a magas szintű mobilitást: mivel a tanulási eredmények minden országban értelmezhetőek, függetlenül a képesítési rendszerek különbözőségeitől, a képzési tartalmak differenciáltságától, így elősegítik a tanulási és/vagy munkavállalási célú mobilitást, és a más intézményekben folytatott tanulmányok elismerésének folyamata leegyszerűsödik. Rugalmas rendszert biztosít mindenki számára minden életkorban, minden élethelyzetben, a gyakorlatban is hozzájárul az egész életen át tartó tanulás megvalósulásához.

A képzésben résztvevők számára a tanulási eredmények világos információt adnak, amelyek segítik a tanulókat abban, hogy melyik képzést válasszák (megalapozottabb lehet a pályaválasztás/pályakorrekció) ezáltal hatékonyabb tanulást eredményezhetnek. A tanulók számára már a képzés kezdetén ismert a végeredmény, így világosabban látják az elvárásokat, amelyeknek meg kell felelniük és egyértelműbbé válik az oktatás célja, ez pedig növeli a tanuló motivációját.

A tanulási eredmény alapú képzéstervezés *a tanár számára* lehetővé teszi az eredményesség mérését, mert a tanulási eredmények azt határozzák meg, hogy mit tekintünk eredménynek. A kimenetre fókuszáló tantervek magasabb minőségi szintet képviselnek, következetesebb, objektívebb értékelést tesznek lehetővé, könnyebb az értékelési kritériumok kialakítása, hatékonyabb és változatosabb értékelési formák valósíthatóak meg.

A munkaadó számára is számos előnnyel jár, ha a szak- és felnőttképzési programok követelményei tanulási eredményekben vannak megfogalmazva. A tanulási eredmények világos információt hordoznak a munkaadó számára a végzett tanuló által birtokolt kompetenciákról és azok szintjéről, jobban megértik, mit várhatnak el az adott szakképesítést igazoló bizonyítványt birtokló egyéntől, könnyebbé és egyértelműbbé teszi a szakmai gyakorlati képzés

megszervezését és lebonyolítását, elősegíti a képző intézmények és a munkaadók közötti értő kommunikációt (FARKAS 2014).

6. Befejezés

A Magyar Képesítési Keretrendszer jellemzője, hogy tanulási eredmény alapú és célja, *hogy átláthatóvá tegye a különböző tanulási szinteken és formákban, formális vagy nem formális úton szerzett végzettségeiket és kompetenciákat, megismerhetővé tegye az egyén szaktudását, végzettségét, szakmai tapasztalatait, nyelvtudását stb., ezáltal megkönnyítse azok elismertetését és transzferálhatóságát.* Az MKKR fejlesztés legnagyobb eredménye, hogy bevezette a tanulási eredmény fogalmát és alkalmazása megkönnyíti a tanulási eredmények használatának implementációját. Az MKKR azonban csak akkor fogja betölteni funkcióját, ha a tanulási eredményekben való gondolkodást minden érintett szereplő megismeri és alkalmazza a hazai oktatás és képzés minden szintjén. Miután megszilárdult a „közös nyelv”, vagyis az érintettek értik a lényegét, lehetőségeit és alkalmazni is képesek, utána fog az MKKR ténylegesen működni és fogja elősegíteni a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítési eljárásainak kidolgozását és működtetését.

IRODALOM

CEDEFOP (2008): *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms.* Publications office of the European Union, Luxembourg.
http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF

EDUCATIONAL AUTHORITY NATIONAL COORDINATION POINT (2015): *Referencing and Self-certification Report of the Hungarian Qualifications Framework to the EQF and to the QF-EHEA.* Budapest, Educational Authority National Coordination Point

EURÓPAI PARLAMENT ÉS TANÁCS (2008): *Ajánlás (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról* (2008/C 111/01)
http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_hu.pdf

EUROPEAN UNION (2011): *Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4.* http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/Using_learning_outcomes.pdf

FARKAS Éva (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése.* Szeged, SZTE JGYPK FI.

KENNEDY, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató.* Quality Promotion Unit, University College Cork.
[http://oktataskepzes.tka.hu/download.php?doc_name=docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismere](http://oktataskepzes.tka.hu/download.php?doc_name=docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismere%20se/lo_handbook_declan_kennedy.pdf)
[se/lo_handbook_declan_kennedy.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/download.php?doc_name=docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismere%20se/lo_handbook_declan_kennedy.pdf)

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

59/2013. (XII. 13.) NGM rendelet a felnőttképzési szakmai programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a szakmai végzettség megszerzésének igazolásáról

1229/2012. (VII. 6.) kormányhatározat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról

2069/2008. (VI. 6.) kormányhatározat az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról

TÁMOP 4.1.3. projekt honlapja: <http://413.hu/index.php/hu/home>

Egyéni tanulási utak lehetőségei a közösségi főiskolán

1. Bevezetés

A közösségi főiskola, a magyar felsőoktatási képzések struktúrájában új szervezeti formaként jelenik meg. Olyan intézményről van szó, amely küldetése értelmében speciális, sajátos feladatokat lát el, egyedi szervezeti megoldásokkal, sajátos szervezeti struktúrával rendelkezik. Elsősorban az adott térség képzési igényeinek kielégítése a feladata, eredményesen szolgálva a térség gazdasági, társadalmi és kulturális igényeit. Mindehhez célszerű újszerű megoldási stratégiákat alkalmazni, a képzési rendszerre nézve is. A képzési kínálatot a helyi munkaerő-piaci igényekhez kell alakítani. Olyan oktatási módszerek bevezetése válik hangsúlyossá, amely a célcsoport számára a konkrét elméleti és gyakorlati tudás átadását megelőzően akár felzárkóztatási lehetőséget is biztosít, így *képes egyénre szabottan, az egyéni igényeknek megfelelő oktatási formát kínálni.*

Napjainkban egyre fontosabb kérdéssé vált a fiatalok munkaerő-piaci helyzete. A Dél-alföldi régió szempontjából különösen fontos lenne, hogy az itt végzett szakemberek a régióban el tudjanak helyezkedni, így tudásukkal a régió fejlődését segítsék elő. Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk óta a régiók szerepe mindinkább fokozódik. A fejlődéshez az oktatási rendszer lenne a kulcs, hiszen ez adhatná meg a régió tudásmegtartó erejét, ezáltal a fejlődő régió bázisát. Az oktatási rendszer kiszélesedésével és átalakulásával – kreditrendszer bevezetése, bolognai folyamat – megszűntek a hagyományos évfolyamok, a képzési szintek is megváltoztak, a levelező és távoktatásos képzési formák egyre népszerűbbé váltak, azonban mindezek hatása a munkaerőpiacra még nem mérhető teljes egészében. Jelenleg a felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiac együttműködésének hiányáról beszélhetünk, a képzések nincsenek teljesen összhangban a régióban fellelhető munkaerőigényekkel. Ez azt eredményezi, hogy a sikeres pályakezdés esélye a régióban maradván alacsony, a tanulmányok befejezését követően a szakemberek számára más régiók – pl. Közép-Magyarország – ezért sokkal vonzóbbakká válhatnak.

2. Előzmények

2.1. Az ifjúsági korszakváltásról⁶⁶

Nyugat-Európában az ifjúsági korszakváltás az 1960-as években kezdődött el, és az 1980-as évekre fejeződött be. „A korszakváltás lényege a társadalmi reprodukció megváltozása, illetve az iskolai tudás felértékelődése. Jellemzője a korszakváltásnak az ifjúkor meghosszabbodása, az „amatőr” ifjúsági státusz „professzionális” státusszá alakulása.” További jellemzője, hogy azokat az intézményeket, amelyek eddig közvetlen ellenőrzést gyakoroltak a fiatalokra – például munkahely, család, politikai szervezetek – felváltották a közvetett ellenőrzést gyakorló intézmények – mass média, fogyasztói ipar. Megnő az ifjúság önállósága, az 1990-es években már Magyarországra is érvényes az a megállapítás, hogy létrejön az iskolai ifjúsági korszak. Megnő az iskolában eltöltött idő hossza, bekövetkezik a felsőoktatás expanziója, középosztályosodás, gazdasági és technológiai fejlődés megy végbe.

A kilencvenes években a magyar fiatalok számára az iskolai ifjúsági korszak két forgatókönyvet kínált: „*a munkanélküliség scenáriója*” és „*a szabadidő scenáriója*”. A munkanélküliség scenáriója Nagy-Britanniában alakult ki a hetvenes évek folyamán. Jellemzője, hogy már korán létrejön a fiatalok azon csoportja, akiknek kis esélyei vannak a társadalmi integrálódásra, így kialakul az ún. társadalom alatti osztály újratermelődése. A szabadidő scenáriója révén a nem-foglalkoztatottakon alapuló új „dologtalan” osztály jön létre. Ennek jellemzője, hogy a tanulás felértékelődik és elvezet a professzionális ifjúsági státusz kialakulásához. Ez a scenárió együtt jár a társadalom középosztályosodásával. A szabadidő és a szabadidőipar kiépülése fontos területe a középosztályosodó fiataloknak.

2.2. Az oktatási rendszer átalakulása

A magyar oktatási rendszerrel kapcsolatban több uralkodó nézet is kialakult. Az egyik szerint például az oktatási rendszer nyitottabbá vált a szerkezetváltozás következtében, sokféleségét hangsúlyozzák, míg a másik nézet szerint az oktatási rendszer változásai „elitközpontúsághoz” vezettek, a társadalom kettészakadt, az iskolázatlan családok gyermekei az oktatási rendszerből egyre inkább kirekesztődtek.

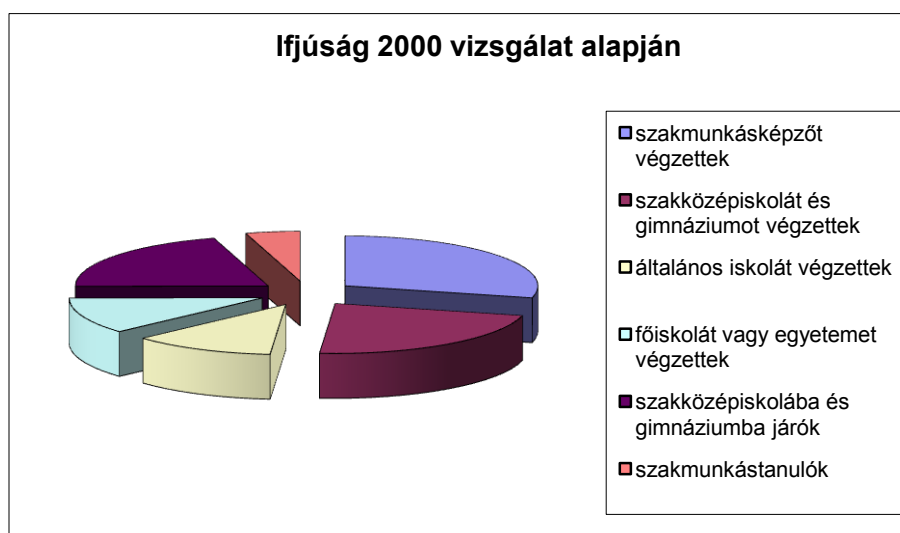
⁶⁶ GÁBOR Kálmán (2004): *Globalizáció és ifjúsági korszakváltás*. In: GÁBOR Kálmán, JANCsÁK Csaba szerk. (2004): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere, 28-73.

2.3. Demográfiai folyamatok alakulása

Az oktatás helyzetét alapvetően meghatározzák a demográfiai tényezők, az egyes korosztályok létszáma, összetétele. Magyarországon az elmúlt évtizedek során gyorsan változott a korosztályok száma. Míg a hatvanas években nagyon alacsony volt a korosztályok létszáma, a hetvenes évtized közepére nagy létszámú korosztályok születtek. Ezek a nagy létszámú korosztályok már kikerültek a közoktatásból, az elmúlt években mind az általános iskolákban, mind a középiskolákban egyre kisebb a korosztályok létszáma. A középfokú oktatásban mára radikálisan csökkent a tanulók létszáma.

A kilencvenes évek legfontosabb jellemzője az iskolai végzettség hosszú távú emelkedése. Az egyes évfázatok csökkenése is oka annak, hogy egy adott korosztályból egyre többen kerülnek a felsőoktatásba. A 15-29 éves fiatalok körében növekedett a tanuló fiatalok létszáma, különösen a kilencvenes évek második felétől, tehát a demográfiai helyzet egyre kedvezőbb, amely növelheti a tanuló fiatalok közötti versenyt.

Az *Ifjúság 2000* vizsgálat alapján a következőképpen alakult 2000-ben Magyarországon, korcsoportonként a 15-29 éves fiatalok iskolázottsága: A 15-29 éves korosztályban 23,5% volt a szakmunkásképzőt végzettek csoportja, ami ebben a korosztályban a legnagyobb. Második helyen a szakközépiskolát és gimnáziumot végzettek csoportja áll (11,4%, illetve 6,8%, összesen 18,2%). A harmadik legnagyobb csoport az általános iskolát végzettek csoportja (9,7%). A tanuló fiatalok körében a szakközépiskolába és gimnáziumba járók csoportja a legnagyobb (8,1%, illetve 8,6%, összesen 16,7%). A főiskolát és egyetemet végzettek aránya 4,2% illetve 5,3%, összesen 9,5%. A szakmunkás tanulók a tanuló fiatalok között visszaestek a harmadik helyre 3,7%-kal.



1. ábra Ifjúság 2000 vizsgálat

Az Ifjúság 2000 vizsgálat adatai alapján, Magyarországon „egy új ifjúság képe rajzolódik ki” az ezredfordulóra. Az iskolázottsági szint megnő, az iskolában eltöltött idő emelkedik. A 15-19 éves korosztályra a középiskolába járás, a 20-24 évesekre a felsőfokú intézményekbe járás jellemző, míg a 25-29 évesek többsége szakmunkásképzőt vagy középiskolát végzett.

2.4. Globalizáció és növekvő egyenlőtlenségek

Nemzetközi tendenciaként figyelhető meg, hogy az iskolarendszerű képzésben egyre többen és egyre magasabb életkorig vesznek részt, ezért mindinkább későbbre tolódik a munkaerőpiacra lépés ideje. Ezt a fajta expanziót részben a gazdasági fejlődés igényei kényszerítik ki, mivel a munkavállalóknak egyre több és minél színvonalasabb képzésre van szükségük. Az oktatási expanzió szorosan összefügg a munkával, munkanélküliséggel, mert minden fejlett országban azzal jár, hogy a fiatalok munkavégzésére egyre későbbi életkorban van igény illetve lehetőség, továbbá a fiatalok munkaerőpiacra lépése egyre nehezebbé válik. Az oktatás expanzióját tekintve társadalompolitikai törekvések is megfigyelhetők, öngerjesztő folyamatként is szemlélhető, azok a gyerekek, akiknek szülei magasabban képzettek, magasabb, sőt a sajátjuknál is magasabb képzettséget akarnak gyermeküknek.

Miközben a magyar oktatási rendszer átalakulása felgyorsult, az esélyegyenlőség megkérdőjeleződött, új egyenlőtlenségek jönnek létre. Különösen élessé válnak az etnikai különbségek. Jól megfigyelhető a roma fiatalok hátrányos helyzete a munkaerő-piaci és az iskolázottsági helyzet alapján is. Megfigyelhetők területi különbségek is az iskolaszervezet

átalakulása nyomán. A községekben egy iskolára jutó tanulók aránya messze alacsonyabb, mint a városokban. Azokat a kihívásokat, amelyek a kilencvenes években érték a magyar fiatalokat, a globalizált világ kihívásainak is tekinthetők, amelynek eredményeképpen az ifjúsági korszakváltás hazánkban is gyorsan végbement.

Az iskolai ifjúsági korszak egyik kihívása a *globális versenyhelyzet*. A világgazdasághoz való csatlakozásunk óriási versenyt indított el, így ma a hazai munkaerőnek nem az országon belül kell versenyeznie, hanem a külföldi munkaerővel is. GÁBOR Kálmán megemlíti KEMÉNY Istvánt, aki a munkanélküliséggel kapcsolatban azt állapította meg, hogy a fiatalok közül kerül ki a munkanélküliek egyik csoportja. Minél nagyobb a fiatalok száma, annál rosszabb a helyzetük, nem tudnak elhelyezkedni.

A globalizálódás a nyolcvanas évektől együtt jár az egyenlőtlenségek növekedésével. A növekvő munkanélküliség, a jövedelmi egyenlőtlenség, a reálbérek hanyatlása azt eredményezte, hogy nőtt a létminimumon vagy az alatt élők száma. A fiatalok előmenetelét befolyásoló tényezők: A társadalmi egyenlőtlenségek már az oktatás szintjén újratermelődnek. Azok a fiatalok, akik az alsóbb rétegekhez tartozó családokból származnak, gyengébb iskolákba kerülnek, a felsőoktatásban való részvételüknek is kisebb az esélye. Az etnikai kisebbségek sikertelenebbek a képzések területén. A fiatalok nyelvismeretének és kommunikációs státuszának elemzése megmutatja, hogy a magyar fiatalok milyen mértékben képesek a globalizáció kihívásaira válaszolni, és ebben az oktatási rendszer növeli az esélyeket vagy éppen ellenkezőleg a leszakadást növeli.

2.5. A 15-29 éves fiatalok iskolai és életesélyeiről

2.5.1. A tanulásból a munkába való átmenet

Az Ifjúság 2000 vizsgálat adatai alapján elmondható, hogy azoknak a fiatalok, akik *nem fejezték be az általános iskolát* mindössze egyharmada lépett a munkaerőpiacra, és majdnem egyötöde munkanélkülivé vált. Azoknak a fiataloknak, akiknek a legmagasabb *iskolai végzettsége általános iskola*, majdnem egyharmada inaktív, valamivel több, mint kétötöde aktív kereső, körülbelül fele nem dolgozott soha. A *szakmunkás végzettséggel rendelkezők* háromnegyede aktív kereső, 15%-a inaktív, egyötödük soha nem dolgozott. A *középiskolai végzettséggel rendelkezőknek* már közel háromnegyede aktív kereső. Ezek közül 14, 7% inaktív, és körülbelül egyötödük soha nem dolgozott. A munkanélküliek aránya közülük 6, 8%, akiknek a

fele soha nem dolgozott. A *főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők* 81, 7%-a az aktív kereső, valamivel több mint egytizede inaktív, továbbá 15%-a soha nem dolgozott. A diplomásoknak 3, 2%-a munkanélküli, a diplomás munkanélkülieknek pedig több mint a fele nem dolgozott soha.

Az Ifjúság 2000 vizsgálatból az is kiderül, hogy a 15-29 éves fiatalok mintegy 10%-a az általános iskola szintjén maradt, vagy már innen morzsolódtak le. Ők képezik a reménytelenül leszakadt rétegét az ifjúságnak. Igen nagy eséllyel válnak munkanélkülivé ezek a fiatalok, továbbá származási és területi hátrányokkal halmozódnak. Ezek az adatok alapján kb. 78 ezer fiatalról mondható el, hogy a társadalom alatti osztály tagjaivá válhatnak. Ez annak eredménye is lehet, hogy minden második fiatalnak azok közül, akik nem fejezték be az általános iskolát, édesapja sem végezte el az alapfokú iskolát.

Országos adatok szerint a fiatalok iskolázottsága meghatározó a tanulásból a munkába való átmenet terén. Azoknak, akik az általános iskolát nem fejezték be, csak egyharmada került a munkaerőpiacra, és mintegy egyötöde munkanélkülivé vált. Ezeknek a fiataloknak pedig a fele inaktív. Azoknak a fiataloknak, akiknek legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola, valamivel több, mint kétötöde aktív kereső, mintegy kétötöde inaktív. Ebben az esetben a munkanélküliek aránya 16,7% volt. Elmondható, hogy országosan a szakmunkásképzettséggel rendelkezők háromnegyede aktív kereső, 15%-a inaktív, egytizede pedig munkanélküli. Azok az adatok, amelyek a fiatalok munkaerő-piaci mobilitására vonatkoznak, azt mutatják, hogy a fiatalok próbálkozásai az ifjúsági életszakasz részét képezik, ennek a folyamatnak pedig része lehet maga a diplomás munkanélküliség is.

2.5.2. A származási és területi különbségek

Az apa és az anya iskolázottsága alapvetően meghatározza a fiatalok egyes iskolázottsági szintre jutását. Azok a fiatalok, akik még az általános iskolát sem fejezték be, az édesapák 51,3%-a sem végezte el az általános iskolát, mindössze 33,8%-uk végezte csak el. Budapesten az országos átlagnak kb. fele a szakmunkás végzettségűek aránya, az egyetemet végzettek aránya pedig az országos átlag kétszerese.

A kilencvenes években nőtt a különbség az ország egyes régiói között. A munkanélküliségi ráta azt mutatja, hogy az észak-magyarországi és az észak-alföldi régiókban a legmagasabb a munkanélküliség, a legalacsonyabb pedig a nyugati és közép-dunántúli

régiókban. A származási és területi egyenlőtlenségek a roma fiatalok esetében igen erőteljesen érvényesülnek, annak ellenére, hogy a felnőtt roma népességhez képest már fiatal korban többen elvégezték az általános iskolát, és az apák között nőtt a szakmunkás végzettségűek aránya.

2.5.3. Élethelyzetek, életutak

Az ifjúsági életszakasz változásának egyik fontos kísérőjelensége a fiatalok individualizálódása, korai önállósodása: az első önálló szórakozás, első szexuális tapasztalat megszerzése, „egyedül jönni-menni”. A mai társadalom fejlődése egyre inkább azt várja el a fiataloktól, hogy minél hamarabb váljanak nagykorúvá, vegyenek részt a fogyasztásban, ugyanakkor annál később helyezkedjenek munkába. A korai önállósodás együtt jár az ifjúsági életszakasz kitolódásával. Leginkább a Sziget-kutatások⁶⁷ erősítik meg azt a tényt, hogy a fiatalok tanulmányaikat később fejezik be, teljes állásba is később kerülnek, továbbá a házasodás és az első gyerek vállalása is kitolódik. Elsőéves hallgatók vizsgálatából⁶⁸ az derült ki, hogy az iskolában eltöltött idő növekedésének egyik fontos oka az, hogy így késleltetik a felnőtt korba való belépést. Vonzó a diákélet, hiszen nem kell elköteleznie magát. Egyes életesemények azonban így egymás mellett zajlanak: tanulmányai befejezése előtt munkába áll. Az állandó partnerrel való együttélés is egyre korábban következik be. Több esetben ezt megelőzi az otthonról való elköltözés, a másik tendencia viszont az, hogy nem. A szülői háztól való elszakadás a fiatalok leginkább az együttélés és a házasodás idejével kapcsolják össze, nem a tanulmányaik befejezésével. A kilencvenes években a fiatalok életpályáját vizsgálva két vonulatot említenek: „*normalizált életrajz*” és „*választásos életrajz*”. A meghosszabbodott ifjúkor egyre általánosabb forma, de a normalizált életrajz ettől még nem tűnt el.

Az Ifjúság 2000 vizsgálatban 15-29 éves fiatalok között a drog kipróbálása szintén egy meghatározó esemény, időpont a fiatalok megváltozott élethelyzetében. Az átlagnál nagyobb

⁶⁷ A kutatást az Európai Ifjúsági Kutató-, Szervezetfejlesztő és Kommunikációs Központ (EIKKA) végzi 1997-től. Kezdetben mélyinterjúkra és résztvevő megfigyelésekre alapoztak, empirikus vizsgálatának ma is működő teljes rendszerét 2002-re alakították ki. A kérdések azóta sztemerdizált kérdőívekkel és adatlapokkal kiképzett kérdezőbiztosok bevonásával történik. A kérdőíves lekérdezés kiterjed a Szigeten résztvevők családi, iskolai háttérére, a fiatalok fogyasztói, kommunikációs és kulturális státuszára, a fiatalok élettervezésének alakulására, politikai kulturális és szabadidő tevékenységére, párt szimpátiájára és ifjúsági csoportstílusokhoz való viszonyára. Vizsgálják a fiatalok Szigethez való viszonyát, és azt, hogy a Sziget mint szocializációs tér milyen hatással van a fiatalokra.

⁶⁸ A 2001/2002-es tanévben az EIKKA vizsgálatot végezt a felsőoktatásban tanuló elsőéves hallgatókról. A kutatás indokoltását az adta meg, hogy ekkorra teljedett ki teljes mértékben a hallgatói létszám növekedése a felsőoktatásban és a tömegesedés miatt szükségesnek érezték vizsgálni azt, hogy kik kerülnek be a felsőoktatásba, milyen elvárásokkal rendelkeznek és mik a további céljaik a felsőfokú tanulmányaik befejezése után. A kutatás kérdőíves adatfelvételen alapult, amely országosan reprezentálta a felsőoktatásban tanuló hallgatókat. A kérdőíveket kérdezőbiztosok töltötték ki a hallgatókkal.

arányban drogot kipróbáló egyik csoport a főiskolás és egyetemi hallgató nők csoportja. Ez arra is enged következtetni, hogy a felsőoktatás expanziójával egyidőben nő a fiatalok, ezen belül a nők sebezhetősége.

Végző soron megállapítható, hogy a jelenlegi oktatási rendszer növeli a származási és területi egyenlőtlenségeket, a generációs szakadékot nemzedékek között, és „válasz nélkül hagyja az iskolai ifjúsági korszakban a fiatalok veszélyeztetettségét, és közönyös a fiatalok sebezhetőségével szemben.”

3. Az egyetem és a régió kapcsolata⁶⁹

KOZMA Tamás *Kié az egyetem?* című könyvének ebben a fejezetében a felsőoktatási intézmény és környékének kölcsönhatásairól ír. A felsőoktatás regionális elemzése egy sajátos szemléletmódot jelent, amely a felsőoktatási intézményt és annak régióját együtt, egy egységként fogja fel. Vagyis, az intézmény az adott régió „szülötte”, illetve maga a régió az intézmény hatásainak köszönhetően fejlődik. Az intézményt pedig a régiókban élők tanulási, képzési, stb. szükséglete hívja életre, ezzel párhuzamosan az intézmény pedig betölti a régiókban élők társadalmi, gazdasági, kulturális és politikai szükségleteit. A felsőoktatás regionális kutatása a társadalomföldrajz, a szociálökológia és az oktatáskutatás határterületein helyezkedik el, amelyet oktatásökológiának is nevezünk. Az 1960-as években, a közös főiskolák tervezésekor használták fel a felsőoktatás regionális kutatását a politikai döntéshozók. A magyar szakirodalomban pedig ZIBOLEN Endre kezdeményezte.

3.1. A kötelező képzés után

Napjainkban a kötelező képzést elhagyva a következők állapíthatóak meg: A munkavállalók helyzete gyengül, érdekképviselői szervezeteik a globalizálódó piacgazdaságban alkalmatlannak bizonyultak. Tömegessé vált a pályakezdő munkanélküliség, illetve ennek elkerülésére az iskolarendszerben való maradás a kötelező képzés után. Elmondható, hogy a fiatalok az iskolai keretek között maradva ún. „tudás- és szakma-felhalmozást” folytatnak, vagyis igyekeznek kiegészítő szakmai ismereteket szerezni a munkavállaláshoz. Ez a helyzet azt is eredményezi, hogy a kötelező oktatás utáni intézmények felértékelődnek. Mert a tanulással eltöltött idő meghosszabbítható bennük, ami önvédelem a pályakezdő munkanélküliséggel

⁶⁹ Kozma Tamás (2005): Egyetem és régió. In: Kozma Tamás (2005): *Kié az egyetem?* A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest: Új Mandátum, 199-212.

szemben, továbbá a sikeresebb elhelyezkedést szolgáló kiegészítő szakmai ismeretek szerezhetők ez idő alatt. Mindemellett a továbbtanulási igény kielégíthető és egy igényesebb életvitel lehetőségét nyújtja

3.2. Exkluzív, inkluzív intézmények

Ezeknek az igényeknek a kielégítésére az 1990-es években sokféle intézmény szerveződött, különösen a felsőoktatás hagyományos központjaiban. Ezen „félfelsőfokú” intézmények szervezeti modelljeinek alapvetően két fajtáját különböztetjük meg:

Az exkluzív intézmények arra szolgálnak, hogy a meglévő társadalmi környezetéből kiemeljék a bekerülőt, és új társadalmi szerepekre készítsék fel. Ezek az intézmények a gazdaságot élénkítik, a helyi társadalmat felzárkóztatni akarják. Ezek az intézmények rendszerint zártak és kívülről irányítják őket, általában a felülről kezdődő modernizálás termékei.

Az inkluzív intézmények a helyi (regionális) közéletnek fórumot biztosítanak, továbbá azoknak nyújtanak bekapcsolódási lehetőséget, akik földrajzi vagy társadalmi helyzetük miatt egyébként nem tudnának részt venni a nyilvánosságban. Ezek az intézmények nyitottak, általában alulról kezdődő társadalmi változások eredményei.

A történelem tanulsága szerint azok az intézmények maradtak fenn, lettek sikeresek, amelynek szervezői tudatos célt követtek, de a résztvevők igényeinek megfelelően hagyták magukat vezetni. A felsőoktatási funkciók is ezt fejezik ki, amely egyúttal biztosítja az intézmény továbbélését a helyi társadalomban.

3.3. A képzési igényekről

A képzési igények felmérése azoknak a területi elhelyezkedése, akik valószínűleg egy bizonyos képzésben vennének részt. A következőkben a tudományos, professzionális, értelmiségi és szakmai képzés iránti igények térszerkezete kerül ismertetésre.

3.3.1. Korábbi eredmények

Az 1982-85-ös vizsgálat sorozatban a professzionális képzés iránti igények várható alakulásának feltérképezése szerint:

Észak-magyarországi régió: a műszaki egyetemen szükséges a képzési irányok bővítése. A jogászképzés megindult, de a tanárképzés még szétdarabolt. A régiónak policentrikus intézményfejlesztést javasoltak, amely a régió felsőoktatási intézményeit egyszerre erősítené.

Észak-alföldi régió: monocentrikus fejlesztést ajánlottak, mivel négy szakmai területen – műszaki, egészségügyi, közgazdasági, tudományos-művészeti – volt szükség növekedésre.

Dél-alföldi régió: agrárképzés kiépítésére és a pedagógusképzés egyetemi integrációjára tettek javaslatot.

Dél-dunántúli régió: mérnök és a közgazdász képzés fejlesztését ajánlották, valamint a tudományos és művész értelmiség számának enyhe növelését.

Észak-dunántúli régió: az egészségügyi felsőoktatás, a jogászképzés és a közgazdász képzés növelését javasolták.

A következőkben az akkori előrejelzések megvalósíthatóságának vizsgálata következik, néhány területi vizsgálat segítségével.

3.3.2. Korábbi előrejelzések megvalósíthatóságának vizsgálata

Felsőfokú vagy akár csak fél-felsőfokú képzések iránt ott van igény, ahol magas az érettségizettek száma. A valós igényekről ez a mérés elnagyolt képet adhat, viszont olyan tendenciákra és térségekre hívja fel a figyelmet, amelyet érdemes jobban megvizsgálni.

Budapesten igen magas, Pest megyében azonban országosan is a legalacsonyabb a középiskolában tanulók aránya. A fővárost megközelítő a középiskolákban tanulók aránya Csongrád, Heves, Győr-Sopron és Zala megyékben. Csak a Dunántúl peremén elhelyezkedő megyékben létezik az a tanulói arány, amely a Tiszántúl szinte összes megyéjére jellemző. Csongrád és Győr-Sopron megyékben a középiskolai tanulók és a felsőoktatási hallgatók arány is magas. Hajdú-Bihar megyében a középiskolába járók aránya alacsonyabb a felsőoktatási hallgatók arányánál. Hevesben a hallgatók aránya alacsonyabb a középiskolai tanulók arányánál. Zala megyében kifejezetten alacsony a felsőoktatási hallgatók aránya, míg a középiskolába járóké kifejezetten magas

A várakozástól eltérő megfigyelések értelmezése:

A felmérésekből az látszik, hogy az érettségit adó középfokú intézmények mennyire egyenlőtlenül vannak terítve országosan. Az Alföld északi térségeiben a gimnáziumi képzés dominál, ez a helyzet Zala megye kistérségeiben is. A többi kiemelkedő hallgatói arányú megye térségeiben van egy-két kimondottan szakképző centrum is.

Az eddig említett megállapítások együttesen értelmezve képet adnak az elmúlt tíz év demográfiai változásainak tendenciáiról. A szakképző centrumoknak köszönhetően is bizonyos városok kiemelkednek a többiek közül.

3.3.3. A harmadfokú képzések iránti igények

A kistérségek mintegy tizede vonzza a tanulókat, ami azt is eredményezi, hogy a szomszédos kistérségek számára is vonzásközpontként funkcionálnak, legalábbis az iskolázás tekintetében. Figyelmet keltenek azok a kistérségek, amelyeknek nem csak a tanulói arányuk kiemelkedő, hanem további kiemelkedő tanulói arányú kistérségek is kapcsolódnak hozzájuk. Különös figyelmet azok a kistérségek érdemelnek, ahol az érettségiző diákok száma a legalacsonyabb, és hasonló kistérségekkel összefüggő kistérségeket alkotnak. Ezek azonban a középfokú oktatás deficitese kistérségei, így a harmadfokú képzés szempontjából is kérdésessé válnak.

Mindezek figyelembevételével megállapítható, hogy a képzés iránti igények ott sűrűsödnek, ahol a lakosságban viszonylag magas az érettségizők aránya, de a felsőoktatásba járók aránya viszonylag alacsony, és több hasonló ilyen helyzetű kistérség összefüggő kistérséget alkot.

3.4. A harmadfokú képzési igények kielégítése

Hazánkban elsősorban az állami felsőoktatás hálózata elégíti ki a harmadfokú képzési igényeket. Ma rendszerint megyénként két intézmény található, az ország középső és keleti felében az intézményhálózat sűrűbb, mint az észak-nyugati területeken. A fővárostól távolabbra eső területek intézményekkel való ellátottsága erőteljesebb, miközben a fővároshoz közelebb eső térségek intézményekkel való ellátottsága gyengébb.

Az ország innovációs zónáinak vizsgálatakor arra jutottak, hogy ma is egy képzeletbeli délnyugat-északkeleti tengelytől északra sűrűsödnek az innovációk. Az ország délkeleti területei ma is innovációhiányos régióknak tekinthetők.

A megfigyelések alapján megállapítható, hogy az ország ún. innovációhiányos régióit jelentős mértékben azok a térségek alkotják, amelyekben az érettségizők aránya alacsony. Az innovációs zónákra pedig egyúttal igaz az, hogy olyan térségekből áll, hogy az érettségizők aránya magas. A Tiszántúl térségei ettől azonban eltérnek: innovációhiányos szektorok, de számos térségben magas az érettségizők aránya

3.4.1. A regionális egyetem hallgatósága

Az intézmények regionális kötöttségeit tükrözi a hallgatóság társadalmi összetétele és a szubkultúrája. Érdekes ezzel is megismerkedni ahhoz, hogy egy regionális egyetem várható közönségéről képet alkothassunk.

Korábbi vizsgálatokkal egybevetve az derült ki, hogy több munkatapasztalattal kerülnek az intézménybe a főiskolások, mint az egyetemisták. Talán a pályakezdő munkanélküliség innen is eredhet. Ugyanakkor megállapítható, hogy a leendő foglalkozások megválasztásában sokkal inkább annál maradnak, amivel főiskolára kerültek.

3.4.2. Életpályák és stratégiák

A hallgatóság körében azok a lehetőségek a meghatározók, amelyeket a regionális egyetem/főiskola induláskor felkínál nekik. Többségük munkatapasztalat nélkül érkezik az intézménybe, csupán a továbbtanulási hullám sodorta oda. A diplomás munkanélküliség veszélyével sokan tisztában vannak, de keveset tesznek ellene, ami részben annak is oka, hogy a képzés hosszú ideje alatt nincsenek közvetlen érintkezésben a munka világával, és nem áll rendelkezésükre alternatív képzési kínálat (rövid ciklusú szakmai képzések).

A végzettek általában nem lépnek ki régióból (45%-uk egyenesen hazamegy). Ha nem haza mennek, akkor igyekeznek elhelyezkedni a kistérségi városközpontokban. Például, Debrecen vonzása Nyugaton egészen a Tisza vonaláig terjed, Észak felé Heves megyéig és Nógrád északkeleti részéig. Dunántúlra vagy Budapestre csak olyanok mennek, akik onnan is érkeztek vagy keresett, divatos szakmákban végeztek.

Az egyetemi hallgatók között végzett vizsgálat azt mutatja, hogy azok, aki nem akarnak pályát módosítani az egyetem után, vagyis az eredetileg választott képzésnél maradnak, a tanulmányok végéhez közeledve rövid ciklusú képzésekkel (felsőfokú szakképzéssel) is kísérleteznek. Ez a jelenség új, korábbi vizsgálatok inkább az egyetem kínálatán belüli hallgatói vándorlásokat dokumentálták.

Egy új hallgatói életstratégiához a következők kellene:

- előzetesen vagy a felsőoktatásban megszerzett munkatapasztalatok
- elkötelezettség az eredeti életpálya iránt
- rugalmasság, nyitottság és informáltság az azonnali elhelyezkedésben
- kellő kínálat a képző intézményben

3.4.3. A regionális képzés fontossága

Az egyetem a főiskolával szemben kínálatának gazdagságával van előnyben, a főiskola viszont az előzetes élettapasztalatokat illetően van előnyben az egyetemmel szemben. Ebből a regionális egyetem funkciója és fontossága is kikövetkeztethető. Egy ilyen intézménynek biztosítani kell a tanulmányok iránti hosszú elkötelezettséget, lehetőséget kell nyújtania a fiatalnak, hogy megismerkedjen az elhelyezkedési lehetőségekkel, támogatást kellene felajánlania az elhelyezkedéshez és folyamatos kapcsolatban kell maradnia végzettjeivel a kilépés után.

A felsőoktatás iránti igények területi alakulása jórészt az innováció regionális terjedésével esik egybe Magyarországon. A határ menti övezetek képeznek kivételt, valamint az alföldi régiók, amelyekben a tudományos kapacitás koncentrálódik, de az innováció csak foltszerűen jelenik meg. Itt a továbbtanulási igények magasabbak, de térségileg egyenlőtlenül jelentkeznek. A harmadfokú képzés különböző modelljeiben rövid ciklusú szakképzéseket és általános értelmiségképzéseket egyaránt szerveznek. Azok az intézmények mondhatók el életképesnek, amelyek e kettőt sikeresen összekapcsolják.

4. Az egyéniesített oktatás megközelítése

Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a mentorálási tevékenység eredményesen alkalmazott módszer a felsőoktatásban. Mentorálás alatt olyan kétszemélyes helyzetet értünk, ahol a hallgatók személyes fejlődésükhöz professzionális segítséget kapnak (KOCH - JOHNSON 2000). A mentorált szakmai fejlődéséhez szükséges készségeket sajátíthat el a folyamat során (FAGENSON 1989), a mentorok esetén azt találták, hogy munkájukban eredményesebbek, aktívabbak és kreatívabbnak azonosítják magukat (Busch 1985). A szakmai fejlődésen túl a mentorálási folyamat érzelmi és pszichológiai támogatást nyújt a mentoráltaknak, továbbá a mentorok a szakmai szerepek elsajátításához modellként szolgálnak számukra (JACOBI 1991).

CAMPBELL és CAMPBELL (1997) vizsgálatából tudjuk, hogy az egyéni mentorálásban részt vevő hallgatók a fejlesztésben nem részesülő társaikhoz képest jobb tanulmányi eredményeket érnek el, sikerebben teljesítik kurzusaikat. Mindezek mellett erősödik a hallgatók szakmai identitása és a társas kapcsolat kialakulása is fejlődik (DUBOIS et al. 2002).

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az előbbi előnyök ellenére sok hallgató nem részesül mentorálásban a képzés során (KOCH - JACOBSON, 2000), valamint a mentorálást jellemzően hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatására és segítésére alkalmazzák (SANTOS - REIGADAS, 2002; CRISP - CRUZ, 2010). Mivel a folyamat kidolgozása, megszervezése jelentős ráfordítást igényel, további terhelést ró a felsőoktatásban dolgozó oktatókra, így előnyei ellenére a módszer kevésbé elterjedt. Van már példa azonban online mentorálási tevékenységre is, ehhez azonban megfelelő technikai háttér biztosítása szükséges (KASPRISIN, SINGLE, SINGLE - MULLER, 2003). További lehetőség a fejlődésre a kortárs, egymás közötti támogatás, mentorálás biztosítása is (XU - Hartman, - URIBE - MENCKE, 2001). WILSON és munkatársai (2012) voltak azok, akik egy olyan modellt alakítottak ki, amelyben a hallgatók egymást mentorálják, miután maguk is részt vettek egy mentorálási folyamatban valamelyik oktatójukkal, és tapasztalatot szereztek, elsajátították a mentorálás technikáját. Ezáltal saját készségeik továbbfejlődtek, tapasztalatokat szereztek az irányítás és tanácsadás területén is (WILSON et al. 2012).

A mentorálási folyamatot leginkább a coaching módszeréhez hasonlíthatjuk. Célja ugyanis személyes és szakmai hatékonyság növeléséé azáltal, hogy az egyént személyre szabott eszközökkel segíti, célja, hogy az adott személyből hozza ki azt, ami benne van, segítse a változás képességét, vezesse rá arra a megoldásra az egyént, amely legközelebb áll hozzá a hatékonyabb munkavégzés és a teljesebb élet elérése érdekében. A coaching igen széles körben

alkalmazható segítségnyújtási mód, alkalmas arra, hogy aránylag rövid idő alatt javítsa a munkahelyi környezetet, növelje a személyek és csoportok hatékonyságát, elégedettségét. Közvetlen és közvetett hatásai révén növelheti a rugalmasságot, alkalmazkodás képességét. A coach törekszik a személyes, egyenrangú bizalmi kapcsolat kialakítására, különböző eszközök révén fejleszti az önreflexió, a tudatosság, a felelősség képességét. A coaching célja többek között az adott személy belső egyensúlyának kialakítása, esetleg helyreállítása, a személyes kompetenciák fejlesztése. Alkalmazása fontos a vezetői hatékonyság javításában, különösképpen akkor, ha a személy új feladatokat kap, vagy új helyzetekbe kerül. A coaching folyamat az egyenrangúságon, a bizalmon, a kölcsönös elfogadáson alapul. További célja a belső képességek kibontakoztatása, a célok világos meghatározása. A szervezeti szférában elterjedt módszer (PUSZTAI 2009).

Egyéni mentorálás bevezetése a közösségi főiskolán – javaslatok megfogalmazása

Korábbi eredmények alapján egyetértés mutatkozik afelől, hogy az egyéni fejlesztés hatékony, működő technika lehet. Szerepe kiemelten fontos lehet a felzárkóztatásban, a hátrányok csökkentésében, továbbá a képességek fejlesztésében. Egyúttal pedagógiai pszichológiai szempontból is igen fontos, hogy a mentorálás során a mentorált önismerete és személyisége is fejlődik. A módszer tehát számos előnyt hordoz magában, azonban alkalmazását alaposan át kell gondolni, megfelelő feltételeket kell teremteni hozzá. Ezek a feltételek főként a tevékenység körülményeire vonatkoznak. Nélkülözhetetlen a megfelelő szakemberek, pszichológusok, coachok alkalmazása, akik rendelkeznek kellő szakmai ismeretekkel, technikával. Továbbá a konzultációkhoz megfelelő körülmények biztosítása elengedhetetlen, vagyis zavartalan körülmények, külön szobát igényel, nem tanteremi kereteket. A fejlesztés alapját az önkéntesség adja, így nem lehet kötelezővé tenni a hallgatók számára. Célszerű lenne már egy-egy képzés elején beépíteni az önismereti, személyiségfejlesztő tréningeket, amelyre a mentorálás módszere épülhet, továbbá kidolgozni egy, a hivatásnak megfelelő pályaszocializációs modult is, amelynek részeként az egyéni mentorálás választható fejlesztési munka lehet a hallgatók számára. A mentorálásban résztvevő szakemberek, akár oktatók számára nélkülözhetetlen a megfelelő előzetes felkészítés a folyamatra és a fejlesztési időszak alatt folyamatos szupervíziós lehetőség biztosítása szakemberrel, vagyis pszichológussal; konzultációs alkalmak, esetmegbeszélések szervezése a kollégákkal. A mentorok számára esetleg egy módszertani segédlet, feladatgyűjtemény összeállítása is szükséges lenne.

5. Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy rámutasson az egyéni tanulási utak jelentőségére, szerepére az oktatásban. Ennek megértéséhez fontos volt áttekinteni az elmúlt két évtized oktatásügyi helyzetét, a globalizáció, az oktatási rendszer, az ifjúsági korszak jellemzőit, a régiók növekvő szerepét. A jelentkező munkaerő-piaci és képzési igények kielégítéséhez lehetséges megoldásként mutatkozik a közösségi főiskolák létrehozása. A közösségi főiskolák keretein belül pedig olyan egyénre szabott lehetőségek, oktatási módszerek alkalmazására nyílna mód, amely ezen intézményekben egyedülálló lenne, a munkaerő-piaci igényekhez jobban illeszkedne, ezzel pedig növelné versenyképességét más intézményekhez mérten is.

Az egyéni mentorálás tevékenysége a képzés fejlesztésének egy kulcsfontosságú részterületével, a tanulási folyamat „testre szabásával” foglalkozik. Az egyéniesített tanulásirányítási modell kidolgozása lehetővé tenné a hallgatók kompetenciáinak mérését, majd fejlesztését, amelynek további célja az oktatási módszerek minőségének javítása is.

Az egyéniesített tanulás, ezen belül a folyamatot segítő módszerek, eszközök, eljárások szélesebb körű bevezetéséhez, alkalmazásához megfontolandó lenne továbbá a közösségi főiskolán belül egy tanácsadó központ kialakítása, ahol szakemberek – pszichológusok, tanácsadók és coachok – segítenék ennek alkalmazását. Ez az újszerű kezdeményezés az elméleti és gyakorlati képzést kiegészítve továbbá hozzájárulna ahhoz, hogy a hallgatók minél közelebb kerüljenek az adott hivatás szakmaprofiljához, a munkaerőpiac igényeinek megfelelően.

IRODALOM

- BATISTE, L. – DEGRAVELLES, K. - JOHNSON, M. - HOLMES, L. - MCGUIRE, S. Y. - PANG, S. S. - SYLVAIN, M. R. - WARNER, I. M. - WILSON, Z. S. (2012). *Hierarchical Mentoring: A Transformative Strategy for Improving Diversity and Retention in Undergraduate STEM Disciplines*. Journal of Science Education and Technology, 21(1), 148-156. p.
- BUSCH, J. W. (1985). *Mentoring in graduate schools of education: Mentors' perceptions*. American Educational Research Journal, 22, 257-265. p.
- CAMPBELL, D. E. - CAMPBELL, T. A. (1997). *Faculty/student mentor program: effects on academic performance and retention*. Research in Higher Education, 38(6), 727-742. p.
- COOPER, H. - DUBOIS, D. L.- HOLLOWAY, B. E.- VALENTINE, J. C. (2002). *Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review*. American Journal of Community Psychology, 30(2), 157-197. p.
- CRISP, G. - CRUZ, I. (2010). *Confirmatory Factor Analysis of a Measure of "Mentoring" Among Undergraduate Students Attending a Hispanic Serving Institution*. Journal of Hispanic Higher Education, 9(3), 232-244. p.
- FAGENSON, E. A. (1989). *The mentor advantage: Perceived career/job experiences of protégés versus non-protégés*. Journal of Organizational Behavior, 10, 309-320. p.
- GÁBOR, K. (2004): *Globalizáció és ifjúsági korszakváltás*. In: GÁBOR, K. - JANCsÁK, Cs. szerk. (2004): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere, 28-73. p.
- HARTMAN, S. - MENCKE, R. - URIBE, G. - XU, Y. (2001). *The effects of peer tutoring on undergraduate students' final examination scores in mathematics*. Journal of College Reading and Learning, 32(1), 22-31. p.
- JACOBI, M. (1991). *Mentoring and undergraduate academic success: A literature review*. Review of Educational Research, 61, 505-532. p.
- JOHNSON, W. B. - KOCH, C. (2000). *Documenting Benefits of Undergraduate Mentoring*. Council on Undergraduate Research Quarterly, 20(4), 172-175. p.
- KASPRISIN, C. A.- MULLER, C. B. - SINGLE, P. B.- SINGLE, R. M. (2003). *Building a better bridge: testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education*. Mentoring & Tutoring, 11(1), 67-78. p.
- KOZMA, T. (2005): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum, 199-212. p.
- PUSZTAI, E (2009). *A coaching szerepe a szervezetfejlesztésben*. IME VIII. évf. 2. szám.

REGADAS, E. T. - SANTOS, S. J. (2002). *Latinos in Higher Education: An Evaluation of a University Faculty Mentoring Program*. Journal of Hispanic Higher Education, 1(1), 40-50. p.

A tanulási és a nyelvi kompetencia fejlesztése a közösségi főiskolán

1. Bevezetés

A „Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-Alföldi régióban” című projekt kutatásai során kiderült, hogy mind a felsőoktatásban szereplők, mind a munkaerő-piaci szektor képviselői három fő sarkalatos pontot neveztek meg a fiatal felnőttek lemorzsolódása, illetve a munkaerőpiacon tapasztalt kudarcok okaiként:

- a nem megfelelő tanulási képességek, kompetenciák,
- a kommunikatív kompetencia magas/elvárható fejlettségének szintje,
- az idegennyelv-tudás hiánya.

A következőkben e három területre fókuszálva mutatom be az elméleti kutatásokra alapozva azokat a jó gyakorlatokat, amelyek bevezetésére, akár a középfokú és felsőfokú oktatás közé, illetve még hamarabb is általános szinten szükséges lenne azon fiatal felnőttek számára, akiknek a fent említett képességei nem fejlődtek ki a megfelelő szinten és elég széleskörűen ahhoz, hogy sikeres tanulók, illetve munkavállalók lehessenek.

A sikeres iskolai beválás sarkalatos pontjai

A következőben egy olyan nemzetközi szakirodalmon alapuló kutatás eredményeit foglalom össze, amelyek górcső alá veszik azokat a tényezőket, amelyek jelentős mértékben meghatározzák az iskolai sikerességet.

Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők egyik legismertebb kutatója az új-zélandi John A. C. HATTIE. HATTIE Visible learning (2008) című könyve 50 000 tanulmány, ezek közt 800 oktatással foglalkozó metaanalízis metaanalízisét végezte el. HATTIE több évtizedes kutatásai során arra kereste a választ, hogy mely tényezők gyakorolnak befolyást az iskolai eredményességre. Alkalmazott, iskolákban elvégzett kutatásokat használt fel elemzéseire, és 138 olyan tényezőt azonosított, amelyek számba vehetők e kérdés vizsgálatakor: statisztikai elemzéseket végzett, hatásméretet számolt annak megállapítására, hogy ezen tényezők közül mely elemek befolyásolják a leginkább és melyek kevésbé az iskolai sikerességet. A

következőkben ezekből a tényezőkből válogatok, a rangsorbeli helyüket (rs.), illetve a *d* hatásnagyságot zárójelben adom meg. Az egyes kutatásokban talált eredményeknél csak hatásnagyságot adok meg.

John HATTIE több évtizedes kutatásaival azt célozza meg, hogy az eddig elvégzett oktatással foglalkozó vizsgálatok sokaságát úgy összegezze, hogy a belőlük származó eredmények segítsék a tanárokat abban, hogy céltudatosabban sikerüljön olyan iskolákat működtetni, amelyben a tanítási és tanulási hatékonyság többszöröződik, amelyekben a tanulásra fordított idő, a tanulást meghatározó oktatási programok, a tanárok képzettsége, tanításhoz való hozzáállása, a gyerekek tanuláshoz való hozzáállása pozitívan formálódjon. John HATTIE metaanalízise szerint tehát a 25 legmeghatározóbb tényező a következő:

1. az önbevallásos értékelés,
2. a Piaget által megállapított gondolkodási műveletek szintjei,
3. a tanárok formatív értékelései,
4. a mikrotanítások tapasztalata,
5. a gyorsítás, gyorsított haladás,
6. az osztálytermi viselkedés,
7. a tanulási nehézséggel küzdők intervenciós programjai,
8. a tanárok egyértelműsége,
9. a reciproktanítás,
10. a visszajelzések,
11. a tanár-diák viszony,
12. a gyakorlások sűrűsége, ideje és minősége,
13. a metakognitív stratégiák,
14. az előzetes teljesítmény,
15. a szókincsfejlesztő programok,

16. az ismétlő olvasóprogramok,
17. a kreativitásfejlesztő programok,
18. kérdésfeltevések a tanulnivalóval kapcsolatban,
19. a tanár szakmai fejlődése,
20. a problémaalapú tanulás,
21. a gyerekek beskatulyázása, címkékkel való ellátása,
22. a fonématudatosság,
23. a stratégiák tanítása,
24. a kooperatív vs. egyéni tanulás,
25. a tanulási képességek⁷⁰.

A HATTIE által közölt eredmények vitára adhatnak alapot, azonban a kutatás méretéből következően mindenképp érdemes elgondolkodni a mindennapi gyakorlatokon. Az időben történő beavatkozások, a tanári/tanulói kompetenciák fejlesztése, az önértékelések és a kommunikációs aktusok számának megnövekedésével minden irányban (tanár-oktatástudomány, tanár-oktatáspolitikai, tanár-tanár, tanár-diák, diák-diák) a célok egyértelműbb megfogalmazásával, közös gondolkodással és odafigyeléssel nagymértékben megnövekedhetne a magyar társadalom közös kognitív szintje, aminek közvetlen hatása van többek között a gazdaságra, az életszínvonalra, az egyes emberek életminőségére, egészségi állapotára és a megelégedettség érzésére is.

Az előbb felsoroltak közül kiemelek néhányat, amelyre való fókusz, a magyar oktatásban is sikeresebb iskolai teljesítményekhez vezethet.

Az olvasásfejlesztő tényezők hatása

Az iskolákban használt kerettantervek, illetve a speciális oktatási programok iskolai teljesítményre gyakorolt hatása közül az olvasásra gyakorolt tényezőkre fókuszálók.

⁷⁰ A listában szereplő további tényezők itt olvashatók: <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Az olvasásképeséget leginkább meghatározó tényezők HATTIE kutatásai alapján a: *szókincsfejlesztő* programok (rs. 15, $d=0,67$), az *ismételt olvasásprogram* (rs. 16, $d=0,67$), a *fonématudatosság* (rs. 22, $d=0,60$), a *szövegértés-fejlesztés* (rs. 28, $d=0,58$), a *vizuális percepció fejlesztése* (rs. 35, $d=0,55$), valamint a 12–20 hetes *olvasásfejlesztő programok* (rs. 47, $d=0,50$).

STAHL és FAIRBANKS (1986) elemzései alapján, azok a tanulók, akiknek előzetesen megtanították a szövegekben található szavak jelentését, jelentősen jobban teljesítettek a szövegértési tesztekben ($d=0,97$), és azok a gyerekek, akik egyébként is részt vettek szókincsfejlesztő programokban, általánosságban jobban teljesítettek ($d=0,30$) a szövegértési feladatokban. Azok a tanítási módszerek bizonyultak hatékonyabbnak, amelyek több oldalról, többször „tanították” meg az adott szavakat, tehát a gyerekek többször találkoztak az új szavakkal, mind definíciókban, mind kontextusokban. Ezekre az általános szókincsfejlesztő programokra hazánkban is égető szükség lenne, mert nagymértékben meghatározzák a szövegértési, illetve a tanulási képességeket is.

Ismételt olvasásprogramok

Az ismételt olvasásprogramok azt jelentik, hogy rövid szövegeket addig olvasatnak a diákokkal, amíg annak folyamatossága el nem éri a kielégítő szintet. Ennek a programnak a célja az olvasás automatizáltsági fokának a kialakítása és erősítése, amely általában második, harmadik osztályban alakul ki, azonban a tanulási zavarral küzdő gyerekeknek ezt külön kell tanítani. A felsőoktatási tapasztalatok is arra utalnak, hogy a fiatal felnőtteknek az olvasási és az olvasásértési szintje meglehetősen kihívásokkal küzd, ami azt jelenti, hogy alapvető olvasási gyengeséggel küzdenek már a rutinok szintjén is. Mindezek mellett az egyetemi tapasztalatok alapján az is egyértelműen megfogalmazható, hogy a kritikai szövegértés, a szövegek mély megértése, jelentésének felejtése is tanítandó feladat az érettségi után is.

A szódekódolási automatizmus fejlettsége meghatározza az olvasásértést, illetve az olvasás folyékonyságát. Az automatizáltság kialakítása az alapja a nemzetközi gyakorlatban már alkalmazott 12–20 hetes olvasásfejlesztő programoknak („második-harmadik esély az olvasásért program”). Ezt azoknak írják elő, akik nem kielégítő szinten tanultak meg olvasni. Az olvasásprogram a tanítás mellett kiegészítő fejlesztés, nem azt helyettesíti, nem a tanítás helyett van. A fejlesztés után fel tudják venni a társaikkal a ritmust. ELBAUM és munkatársai (2000) kiemelik, hogy a jól tervezett program személyre szabott, és a fejlesztő csak egy gyerekkel foglalkozik egy időben.

Fonématudatosság

A fonématudatosságnak az olvasástanítás korai szakaszában van nagyobb jelentősége: annak a képességnek a kialakítása, hogy a gyerek meg tudja különböztetni az egyes fonémákat egymástól, hogy majd az írás- és olvasástanulás során a fonémákat a grafémákhoz tudja illeszteni, azaz kialakítsa a betű-hang kapcsolatot. Fonémaizolációs, fonémaazonosító, -felismerő, a fonémaszintetizáló, -analizáló, -szegmentáló gyakorlatokkal lehet fejleszteni ezt a képességet. A vizuális percepciót fejlesztő programok a szóalak dekódolásának pontosságára irányulnak.

Szövegértést fejlesztő programok

A szövegértés-fejlesztő programokkal kapcsolatban ROWE azt találta, hogy nagyobb hatása van a szókincs fejlődésére ($d=1,77$), mint magára a szövegértési eredményekre ($d=0,70$) (ROWE 1985). A szövegértést fejlesztő programok elősegíthetik az olyan feldolgozó folyamatok stratégiáinak kialakulását, mint például a következtető érvelés, az összefoglalás szabályai, illetve a szövegek tagolása. SENCIBAUGH (2005) olyan szövegértést fejlesztő programokat vizsgált, amelyek vizuális elemekkel ($d=0,94$) segítették a jelentésteremtést, illetve amelyek auditív, nyelvi segítséget ($d=1,18$) adtak, mint például az előolvasási, valamint utóolvasási stratégiák. Az utóbbi valamivel jobban hozzájárult a sikeres szövegértéshez.

GUTHRIE és munkatársai (2007) olyan gondolkodás-központú olvasási programot vizsgáltak, amely abból indul ki, hogy az olvasó belsőleg motivált a megértésre: keresi az új ismeret és a régi közti kapcsolatot, aktívan részt vesz a megértési folyamatának irányításában. A gondolkodás-központú program része, hogy a tanulók hangosan olvasnak, kérdéseket tesznek fel az olvasottakkal kapcsolatban, összefoglalnak, monitorozzák a megértésüket, önállóan írnak és olvasnak, illetve irányítottan végeznek olvasással kapcsolatos tevékenységeket, mint például a *scaffolding*, azaz részeire tagolják a szöveget, és azt mélységeiben értelmezik. Ez a gondolkodás-központú szövegértést fejlesztő program többféle típusú szövegnél eredményes ($d=0,93$), a történet tartalmának megértésében segít ($d=0,63$), és kihat az olvasási motivációra is.

Az olvasással kapcsolatban BLOK (1999) kifejti, hogy az olvasásnak a pusztán lehetősége nem elegendő ahhoz, hogy fejlődjön az olvasási képesség, továbbá a csendben való olvasásnak, illetve az önálló feladatoknak kevés a hatása, és nem segíti elő annyira a motivált olvasás

kialakítását, mintha az olvasás interakcióval kapcsolódik össze, azaz megbeszéljük, értelmezzük az olvasottakat.

A képesség szerinti csoportosítás

A képesség szerinti csoportosítás azon az elgondoláson alapszik, hogy a képesség szempontjából a homogénebb összetételű csoportokat tanítani hatékonyabb. HATTIE 500 tanulmányban, 14 metaanalízisben vizsgálta meg, hogy milyen mértékben befolyásolja a tanulás eredményességét, ha nem heterogén képességű csoportban tanulnak a diákok. HATTIE eredménye szerint ennek nincs különösebb hatása (rs. 121, $d=0,12$), ráadásul az egyenlőség szempontjából inkább negatív hatása van ennek, hiszen bebetonozza az így kialakított polarizált képességű gyerekeket a saját csoportjukba (HATTIE 2008: 90). Az alacsonyabb képességű csoportba soroltaknak korlátozza lehetőségeit, teljesítményeit és az életesélyeit, mert kevesebb, alacsonyabb fokú intellektuális kihívásnak vannak kitéve, ráadásul kevesebb magasan képzett tanárral találkoznak (OAKES 2005). A kis csoportokban (rs. 48., $d=0,49$) történő tanulásnak azonban, amely nem képesség szerint csoportosítja a tanulókat, hanem adott feladatot kooperatívan kell megoldaniuk a tanulóknak, szignifikánsabb jobb hatása van a teljesítményre, mint az egyedül végzett tanulásoknak.

A sikeres tanítás kulcsa

A tanítás aktusa olyan beavatkozást jelent, amelynek során a tanulóban kognitív változás megy végbe. A szakember figyelemmel követi, hogy mikor történt tanulás, illetve mikor nem – a tanítási szándék ellenére sem. Amennyiben nem következett be a megfelelő változás, a tanár tervezetten és tudatosan beavatkozik, megváltoztatja a tanulási/tanítási stratégiát. Az eredményesen tanító tanár számos lehetőséget, alternatívát tud felkínálni adott helyzetnek megfelelően, és rávezeti a tanulót is, hogy megértse a sikeresen alkalmazott tanulási stratégia elvét, hogy azt a diák a jövőben is használni tudja. Az iskolai teljesítményt, ahogy talán minden más teljesítményt is, jelentős mértékben meghatározza a megfelelő időben és módon alkalmazott visszajelzés. Az állandó monitorozásra a tanulási folyamat szabályozása miatt van szükség, hogy abba, ha kell, bele tudjon avatkozni a tanár. Ha a tanulási folyamat nem a kívánt irányba halad, a tanár másik tanulási utat kínál, másik útra vezet rá, vagy segít, hogy a diák feltegye önmagának a megfelelő kérdéseket, hogy megfogalmazza saját maga számára a problémákat: azaz a tanár metakognitív stratégiák használatára készíti a diákot. A tanítási folyamatra tehát az is kihat,

hogy a diák ismeri-e a sikeres tanulásának a kritériumait, azaz hogy megérti-e, átlátja-e, hogy mikor és hogyan éri el a kitűzött célt megfelelően.

A tanulási célok meghatározásánál döntő, hogy a tanár mennyire egyértelműen fogalmazza meg a kitűzött célt, azt, hogy: mi jelenti a sikeres elsajátítást a diák számára (rs. 8., $d=0,75$). FENDICK (1990) összegzi, hogy ebbe a fogalomkörbe beletartozik, hogy a tanárnak:

- egyértelműen kell szervezni a feladatokat;
- világosan kell magyarázni;
- példákat kell mondani és mutatni;
- jól irányzott gyakorlatokkal kell segíteni a megértést;
- abban is jól érthetőnek kell lenni, hogy hogyan, milyen kritériumok mentén értékeli majd a diákat.

Az elvárások hatása az iskolai teljesítményre

Hogyan hatnak a tanári *elvárások* (rs. 58. $d=0,43$) az iskolai teljesítményre. Jól ismert, hogy a tanárok kialakítanak elvárásokat a gyerekek képességeiről és készségeiről, és ez kihat a tanulók teljesítményére (DUSEK - JOSEPH 1985). Azok, akikkel szemben nagyobb volt az elvárás, több lehetőséghez jutottak (SMITH 1980). Negatívan hat a teljesítményre, ha például megcímkezzük a diákokat a *tanulási nehézség* fogalmával (FUCHS et al. 2002). A diákok pontosan tisztában vannak azzal, hogy a tanárok másképp bánnak bizonyos emberekkel, mert más a feljük megnyilvánuló elvárás. A diákok képességeihez képesti alacsonyabb elvárás alacsonyabb teljesítményekhez vezet (RUBIE - DAVIS 2007). Ezért a tanároknak nagyobb hangsúlyt kell helyezni a haladásra, vagyis arra, hogy minden tanuló képes fejlődni.

Az értékelések, önértékelések hatása az iskolai teljesítményre

A biztonságos tanulási környezetben a diák már a kezdetektől tisztában van azzal, hogy a tévedések, hibák a megfelelő visszajelzésekkel az ő tanulási eredményességét szolgálják, így ezek nemcsak szükségesek, de nélkülözhetetlenek is. Hosszú távon jobban teljesítenek, és bátrabban néznek az új kihívások elé azok a tanulók, akik rugalmasan (flexible mind) tekintenek

a saját tanulási folyamataikra, illetve a képességeiket nem rögzült (fixed mind) adottságként, eleve elrendelt tényként kezelik (DWECK 2012).

HATTIE metaanalízise szerint a diákok magukkal kapcsolatos értékelése a legbefolyásolóbb tényező mind közül (önbevallásos értékelés rs. 1, $d=1.44$). A diákok, különösen már középiskolában (KUNCEL et al. 2005), jól meg tudják ítélni az előzetes tapasztalataik alapján, hogy milyen teljesítményre képesek. A kisebbségi tanulók ennek megítélésében nem voltak annyira pontosak.

Az előzetes teljesítmények hatása

Az, hogy a képességek, az intelligencia és a teljesítmény között erős a korreláció ($d=1.19$) (HATTIE - HANSFORD 1982), nem annyira meglepő. Ezzel kapcsolatban gyakran szokták a „Máté-effektust” emlegetni: a gazdag gazdagabb, a szegény szegényebb lesz. Vagyis az előzetes teljesítmények (rs. 14, $d=0.67$) jól előrejelzik az azt követők sikerességét: az óvodai teljesítmény meghatározza az első iskolaéveket, a középiskola a felsőoktatási eredményeket, az iskolai jegyek a későbbi munkavégzést. DUNCAN és munkatársainak (2007) vizsgálatai azt igazolták, hogy az óvodáskori matematikatudás (a számok ismerete és sorrendisége) és kisebb mértékben az olvasási képesség összetevői, mint a szókincs fejlettsége, a betűk, szavak ismerete, valamint a szavak kezdő- és véghangjainak azonosítási képessége az, amelyek meghatározzák az azt követő iskolai évek teljesítményét.

A tanulásra való beállítódás

Kulcsfontosságú az, hogy a gyerek mennyire nyitott az új tapasztalatok befogadására, hogy miként értékeli az új dolgok megtanulásába fektetett erőfeszítést és annak hozadékát. A tanulásra való beállítódást tehát egyrészt már magukkal hozzák a gyerekek, mire az iskolába kerülnek, másrészt az iskola is tudja befolyásolni ezt. HATTIE könyvének egyik sarokköve, hogy az iskolai eredményeket a tanulásra való beállítódás határozza meg. Sokan úgy vélik, ha javulnak az iskolai eredmények, az a beállítódásra, a tanuláshoz való hozzáállásra is pozitívan kihat, azonban ezt a nézetet nem lehet igazolni. Mindebből az következik, hogy a tanuláshoz való hozzáállást tudatosan és tervezetten kell alakítani, mert az ténylegesen segítheti, illetve akadályozhatja a későbbi tanulási sikerességet (HATTIE 2008: 40).

A tapasztalatokra való nyitottság magában foglalja, hogy valaki aktívan részt akar-e venni abban, hogy új dolgokat ismerjen meg, hogy a megszokott gondolkodási sémákból ki tud lépni és

ki is lép, vagyis nem zárja be magát a felkínált gondolkodásmódba. Sok iskolába lépő gyerekben megvan a késztetés arra, hogy új dolgokat fedezzen fel és értsen meg. Ha folyamatos ingereknek, tapasztalatszerzésnek tesszük ki a gyerekeket, az fenntartja a nyitottságukat, érdeklődésüket, ezzel együtt megnövelheti az önbizalmukat, azt hogy elismerik a tanulási képességeiket. Ez az elismerés különösen fontos a kamaszkorban, mert gyakran ebben az életkorban dől el, hogy valaki akar-e majd a későbbiekben is tanulni vagy sem (CARROLL et al. 2001). Tehát a tanulás iránti elköteleződésben nagy felelőssége és szerepe van az iskolai tanulási folyamatok szervezésének, a visszajelzéseknek.

A kreativitás és a tanulásra való beállítódás összefüggése

FEIST (1998) kíváncsi volt arra, hogy milyen jellemző jegyekkel rendelkeznek a kreatív emberek (kreativitás rs. 78, $d=0,35$), hogy megtudja, hogyan lehet az iskolában a tanulásra való pozitív beállítódást elősegíteni. Megnézte, hogy milyen személyiségjegyekben különböznek a tudósok a nem tudós emberektől, a kreatív és kevésbé kreatív tudósok egymástól, illetve a művészek a nem művész emberektől. Metaanalízise után arra jutott, hogy a kreatív emberek nagyobb fokú autonómiával rendelkeznek, introvertáltak, nyitottak az új tapasztalatszerzései lehetőségekre, megkérdőjelezzik a normát, magabiztosság és önelfogadás jellemző rájuk, erősen motiváltak, önvezérlők, ambiciózusak, domináns személyek és impulzívak. Ezen tulajdonságok közül a tanulásra való pozitív beállítódást mégis nyilvánvalóan az új tapasztalatok iránti fogékonyság befolyásolja.

A motiváció

A tanulási eredményességet meghatározó tényezők közt mondhatjuk, hogy mindig megtaláljuk a motiváció (rs. 51 $d=0,48$) fogalmát és kérdését. A leggyakrabban azonban addig jutnak el a motivációról való gondolkodásban, hogy a tartós tanulás iránti attitűdöt és eredményességet a belső motivációval lehet elérni, nem pedig a külső támogatásokkal.

Az iskola egyre többet vár a gyerekektől, és mivel minden tanártól ezt hallják, egyre ellenállóbbak lesznek a feladatvégzéssel kapcsolatban. DÖRNYEI (2001) leírja azt az öt tényezőt, amelyek a legerősebb motiváltságot okozzák:

- ha a diák kompetensnek érzi magát;
- ha megfelelő autonómiával rendelkezik;

- ha a megfogalmazott célok számára is értékesek;
- ha kap visszajelzést a munkájáról;
- és ha erőfeszítéseit megerősítik a tanárai vagy társai.

A tanulási teljesítményt meghatározó tényezők közt tehát döntő fontosságú, hogy a tanulási célok világosak legyenek, hogy átlátható legyen, mi számít eredményes tanulásnak, azaz melyek az értékelés kritériumai, és hogy a tanulást láthatóvá tegyük az elkötelezett diák számára. KUMAR (1991) metaanalízisében az elköteleződést úgy fogalmazta meg, hogy az a hatékony, tanulással töltött idő, amit a diák tanulásra fordít: kísérletezik, részt vesz a beszélgetésekben, jegyzetel, kérdez vagy válaszol. Az elköteleződés és a feladatra fordított koncentráció (rs. 49, d=0,48) között erős korrelációt talált DATTA és NARAYANAN (1989). FELTZ és LANDERS (1983) azt írják, hogy a koncentráció javul, ha a feladatvégzés során használt stratégiákat vizualizáljuk a diák számára.

IRODALOM

- BARRAT, H.–FUNG, I. Y. Y. - TIMPERLEY, H.–WILSON, A. (2007): *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- BLOK, H. (1999): *Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research*. In *Language Learning*, 49. 2., 343–371. p.
- CARROLL, A. – DURKIN, K. – HATTIE, J. A. C.–HOUGHTON, S. (2001): *Goal-setting and reputation enhancement: Behavioral choices among delinquent, at risk and not at-risk adolescents*. In *Legal and Criminological Psychology*, 6. 165–184. p.
- CREDE, M. – KUNCCEL, N. R. – THOMAS, L. L. (2005): *The validity of self-reported grade point averages, class ranks and test scores: A meta-analysis and review of the literature*. In *Review of Educational Research*, 75. 1., 63–82. p.
- DATTA, D. K.–NARAYANAN, V. K. (1989): *A meta-analytic review of the concentration-performance relationship: Aggregating findings in strategic management*. In *Journal of Management* 15. 3., 469–483. p.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. New York: Longman.
- DOWSETT, C. J. – CLAESSENS, A – DUNCAN, G. J.– HUSTON, A. C – MGNUSON, K.– KLEBANOV, P. et al. (2007): *School readiness and later achievement*. In *Developmental Psychology*, 43. 6., 1428–1446. p.
- DUSEK, J. B.–JOSEPH, G. (1985): *The bases of teacher expectancies*. In DUSEK, J. B. (szerk.): *Teacher expectancies*. N J: Hillsdale. 229–249. p.
- DWECK, Carol S. (2012): *Mindset*. London: Robinson.
- ELBAUM, B. – HUGHES, M. – MOODY, S. W.- T.VAUGHN, S. (2000): *How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research*. In *Journal of Educational Psychology*, 92. 4., 605–619. p.
- FAIRBANKS, M. M. - STAHL, S. A. (1986): *The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis*. In *Review of Educational Research* 56. 1., 72–110.
- FEIST, G. J. (1998): *A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity*. In *Personality and Social Psychology Review*, 4. 2., 290–309. p.
- FELTZ, D. L.–LANDERS, D. M. (1983): *The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis*. In *Journal of Sport Psychology* , 5. 25–57. p.
- FENDICK, F. (1990): *The correlation between teacher clarity of communication and student achievement gain: A meta-analysis*. Unpublished PhD. University of Florida.

- FUCHS, D.–FUCHS, L. S.– LIPSEY, M. W. – MATHES, P. G.–ROBERTS, P. (2002): *Is "learning disabilities" just a fancy term for low achievement? A meta-analysis of reading differences between low achievers with and without the label.* In BRADLEY, R.–DANIELSON,–L. HALLAHAN, D. P. (szerk.): *Identification of learning disabilities: Research to practice.* NJ: Mahwah (The LEA series on special education and disability).
- GUTHRIE, J. T.– KLAUDA, S. - L.MC RAE, A. (2007): *Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading.* In *Educational Psychologist*, 42. 4., 237–250. p.
- HANSFORD, B. C. - HATTIE, J. A. C. (1982): *Self measures and achievement: Comparing a traditional review of literature with meta-analysis.* In *Australian Journal of Education*, 26. 1. 71–75. p.
- HATTIE, J. (2008): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.
- OAKES, J. (2005): *Keeping track. How schools structure inequality.* 2nd ed. New Haven, Conn., London: Yale University Press.
- ROWE, D. W. (1985): *The big picture: A quantitative meta-analysis of reading comprehension research.* Bloomington: Indiana University, Language Education Department.
- RUBIE-DAVIS, C. M. (2007): *Classroom interactions: Exploring the practices of high and low expectation teachers.* In *British Journal of Educational Psychology*, 77. 289–306. p.
- SENCIBAUGH, J. M. (2005): *Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications.* St Louis, MO: Harris-Stowe State University.
- SMITH, M. L. (1980): *Teacher expectations.* In *Evaluation in Education* 4. 53–55. p.
- WADE, R. K. (1985): *What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research.* In *Educational Leadership* 42. 4., 48–54. p.
- http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198412_wade.pdf.

Az anyanyelv-elsajátítási zavarokról, a diszlexiáról

A munkáltatókkal, egyetemi oktatókkal folytatott interjúk, beszélgetések alapján kiderült, hogy az egyik legproblematisabb pont a megfelelő szintű kompetenciák kialakulásának az anyanyelvi kommunikáció nem megfelelő szintje. Ennek okai egészen a korai fejlődésekre vezethetők vissza, amelyeknek megfelelő, időbeli kezelése sikeres iskolai bevételest, tanulást és a képességekben való egyenletesebb fejlődést biztosít.

Az alábbiakban röviden összefoglalom, hogy melyek a legkritikusabb pontjai az anyanyelvi fejlődés elmaradásának, mert ezek speciális fejlesztése nélkül a kommunikációs képességek kialakulása korlátok közé szorul.

A tanulást befolyásoló anyanyelv-elsajátítási folyamatokról röviden

A diszfázia

A beszédprodukcióban jóval könnyebb észlelni a problémákat, mint a rejtetten működő beszédészlelésben, beszédmegértésben. Ezek a beszédprodukcióban megjelenő zavarok már óvodáskorban, illetve valamivel azt megelőzően, a beszédindulásnál, annak késésénél (diszfázia), kivitelezésénél észlelhetők. Diszfáziáról akkor beszélünk, ha a gyerekeknek körülbelül két éves korukig nem indul be a beszédük, holofrázisokban, gesztusokkal beszélnek sokáig, így kommunikációjukat elnyúlóan jellemzi a szituációhoz kötöttség. A diszfáziás gyerekek hallása, intelligenciája ép, valamilyen mértékben a beszédmegértésük is, azonban a beszédprodukció az életkorukhoz képest elmaradást mutat. A hosszabb ideig elhúzódó beszédkezésnél a gyermek anyanyelvi tudatossága lassabban fejlődik, ez megnehezíti az írott nyelv elsajátítását, ami a kognitív folyamatokra is kihat.

A diszfázia okai:

- örökletes sajátosság;
- neurológiai zavar;
- mentális retardáció;
- agyi károsodás;
- ingerszegény környezet. (GÓSY 2005)

- Az agrammatizmus

Az agrammatizmus főleg a megkésett beszédfejlődésű gyerekeket érinti. A magyar az agglutináló nyelvek közé tartozik, ezért a ragozási, toldalékolási rendszerre, valamint a szintaktikai szabályokra jellemző a magas fokú komplexitás. Az összetettségéből eredően számos hiba jelentkezik a beszédben.

Az angol izoláló nyelv. Abban azt találták, hogy a mondatok transzformációi okoznak nehézséget a gyerekeknek, ezért a diszfáziás gyerekek sokáig inkább egyszerűbb szerkezetű mondatokat használnak.

Ha a beszédprodukcióban problémát észlelünk, akkor célszerű a beszédfeldolgozási folyamatokat is ellenőrizni, mert a kettő összefüggésben lehet egymással. Előfordul, hogy a beszédészlelési és a beszédmegértési folyamatok nem megfelelő működése csak kisiskoláskorban derül ki egy hallásvizsgálat, beszédértés-vizsgálat alkalmával. Nem szakember a beszédfeldolgozási zavart nem súlyos esetben akár észre sem veszi. A beszédfeldolgozási zavarokat sokáig jól kompenzálhatják a gyerekek a kontextusból, illetve a vizuális környezetből. Ezek a kompenzációs stratégiák azonban 9-10 éves korban már nem tudják ellensúlyozni azt az esetleges szókincsbeli lemaradást, amely szükséges az iskolai sikerességhez.

A diszfáziás gyerekek beszédészlelése, szöveg- és mondatértése gyakran elmarad az életkori szinttől. A beszédprodukcióra jellemzőek lehetnek az artikulációs pontatlanságok, torzítások, hanghelyettesítések, a nyelvtani szerkezetek nem megfelelő használata. A beszédfeldolgozási zavar megjelenik a szókincs elmaradásában. A 6-7 éves diszfáziás gyerekek szövegértése körülbelül a háromévesek szintjén áll (GÓSY 2005: 217).

Nyelvi problémák a szövegértési és mondatértési nehézségeket a megkésett beszédfejlődésű gyerekeknél:

- az időviszonyokban való tájékozódás leképezése a nyelvi szerkezetbe;
- az azonos alakú toldalékok funkciójának elkülönítése;
- szokatlan szórendű tagadás;
- következtetések, ok-okozati viszonyok nyelvi kifejezésének nehézsége;

- a verbális memória elmaradott, a vizuális inkább a jobb;
- a nyelvi formákat nehezen sajátítja el a gyermek;
- jellemző még a lassan gyarapodó szókincs.

A diszlexia, diszgráfia felismerése

Az emberek többsége évezredek óta spontán módon, utánzással, a nyelvi képességeik kibontakoztatásával képes elsajátítani a beszédet. Az írást viszont, amely egy mesterségesen létrehozott kódrendszer, már csak kevesebb ember képes megtanulni, függetlenül attól, hogy sekély vagy mély ortográfiájú nyelvről beszélünk-e. A diszlexia fogalmának meghatározására számos megközelítés született. A diszlexiát a tünetek és az okok alapján próbálták elkülöníteni az olvasási gyengeség egyéb formáitól. A diszlexia definíciójának pszichológiai, pedagógiai, neurológiai és logopédiai megközelítésébe az olvasási zavarral összefüggésben a következő fogalmak szerepelnek: intelligencia, iskolai teljesítményelmaradás, életkor, szövegértés-problémák, részképesség-zavarok, gyakorlás és eredmény diszharmóniája (vö. CSÉPE 2000).

A diszlexia tünetei, megjelenési formái

Az olvasási zavarral küzdők:

- nem képesek pontosan felismerni, azonosítani a betűket;
- nem tudják akusztikailag pontosan elkülöníteni az egyes hangokat egymástól;
- kihagynak szavakat, szótagokat;
- betoldanak jelen nem levőket (betűket, szótagokat);
- felcserélik az ott lévő betűket, szótagokat;
- az előbbieket kombinációja is előfordul.

A nem megfelelő szófelismerés, szójelentés-azonosítás szövegértési problémákhoz vezet: nem érti meg az összefüggéseket, az ok-okozati következtetéseket. A pusztán gyakorlás kevés változást eredményez.

A beszéd nem pusztán hangok egymásutánisága. A beszédben a fonémák nagymértékben igazodnak egymáshoz, vagyis a szavakban a hangok nem diszkrét fonémákként jelennek meg. A fonémaszegmentálási és -megkülönböztetési képesség, azaz a fonológiai tudatosság, a fonológiai feldolgozás az olvasás és írás alapja (ADAMIKNÉ 2006, CSÉPE 2006, STEKLÁCS 2013, SZINGER 2005). Akiben ez nem fejlődött ki megfelelően, annak nehézségei lesznek a literációs fejlődése terén.

A diszlexiás gyermekekre jellemző tünetek:

- „hiányzó tudatosság: a szavak hangjaira, a hangok sorrendjére, a rímekre, a szótagok sorrendjére;
- a szavak „megfejtésének” nehézsége – különálló szavak azonosítása;
- a szavak „tárolásának” nehézsége – betűzés, helyesírás;
- a sorrendiség nehézségei: az olvasott és az írott szavak betűinek sorrendje, számok sorrendje (pl.: erdő – erő, pék–kép, 12–21);
- az olvasott szöveg megértésének nehézsége;
- a gondolatok írásbeli kifejezésének nehézségei;
- megkésett beszédfejlődés;
- a hallott szöveg pontatlan és részleges feldolgozása;
- a gondolatok kifejezésének nehézségei a beszédben;
- tér- és időbeli viszonyok megítélésének zavarai (pl.: bal-jobb, lent-fent, korán-későn, tegnap-holnap, hónapok, napok);
- kézhasználat bizonytalanságai;
- hasonló problémák előfordulása a családban;
- a kézírás nehézségei;

- a matematika tanulásának nehézségei: a műveleti lépések sorrendjének bizonytalansága, irányok tévesztése, a matematikai szóhasználat megértésének problémái.” (CSÉPE 2006; 2000: 248)

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- CSÉPE V. (2000): *Az olvasás és írásképesség zavarai*. In: Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- CSÉPE V. (2006): *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- GÓSY M. (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- STEKLÁCS J. (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Kiadó.
- SZINGER V. (2005): *Az írás-olvasás előkészítése az óvodai programok tükrében*. In: B. NAGY Á. – SZÉPE Gy. (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra-könyvek 29. Pécs: Iskolakultúra. 184–199. p.

Az anyanyelvi készségfejlesztés területei

A közösségi főiskola létjogosultságával, illetve a forma célorientáltságával kapcsolatban megfogalmazott igények közt hangsúlyos szerepet kapott az anyanyelvi készségek, a kommunikációs kompetencia általános fejlesztésének igénye. Olyan, tantárgy-független kompetenciafejlesztésre van szükség, amely általánosan fejleszti a mindennapi és a szakmai kommunikációban való aktív és adekvát részvételét azoknak, akik e képességeik hiányában nem tudnak megfelelően érvényesülni, előrébb jutni az általuk preferált tanulmányokban, illetve a szakmai élet területén.

Az anyanyelvi készségfejlesztés alapvetően két kommunikációs csatornához kötött: az írásbeliséghez, illetve a szóbeliséghez. A következőkben röviden sorra vesszük azokat a területeket, amelyek egyénre szabhatóan fejleszthetők az erősségek és a gyengeségek viszonylata szerint.

Szóbeli kommunikációs készségek

Az előmenetel egyik alappillére a szókincs fejlettsége és hozzá kapcsolódóan a szövegértési és -alkotási képesség magas szintje. A következőkben leírt fejlesztési területek e köré szerveződnek, ezt erősítik, ennek vannak alárendelve.

Beszédpercepció, beszédmegértési gyakorlatok

A beszédpercepció gyakorlatok alapja a beszédhang-hallási képesség megfelelő kialakítása. E nélkül a szókincs tipikus fejlődésének menete megreked. Erre alapozódnak a literációs ismeretek, az írás-olvasás elsajátítása. A beszédhang-hallási gyakorlatok fejlesztésének tipikus módja mellett bevett gyakorlat a logatomokkal (álszavakkal) való fejlesztés megkezdése. Ez a hallási figyelem fejlesztése nemcsak az anyanyelvi, de az idegennyelv-tanulási képességeket is remekül fejleszti, illetve alkalmazzák időskorúaknál is a szellemi frissesség megőrzésére (Norman DOIDGE: Változó agy című könyve részletesen ír erről.).

A beszédhanghallási gyakorlatok után szövegértési gyakorlatokat végzünk. Kezdetben csak mondatok visszamondatásával (emlékezetfejlesztés, szerialitás, koncentráció), majd hosszabb szövegek tartalmi megismétlésével. Minden gyakorlatnak, a szövegek szóanyagának igazodnia kell a fejlesztett egyén szintjéhez, azonban új szavakat is kell tartalmazniuk.

Beszédprodukció gyakorlatok

A beszédprodukciós gyakorlatok célja a társadalmi kommunikációban való adekvát részvétel, a megfelelő, beszédhelyzethez igazodó kommunikátumok megalkotása. A nyelvhelyességi ismeretek, a stílust meghatározó tényezők figyelembevétele kiemelt feladat. Egyszerű – gondolatot, érzelmet kifejező – gyakorlatok különböző helyzetekhez igazított változatainak kipróbálása – cél a kontextus gazdag összetevőinek felmérése, a stilisztikai elemek gondos válogatása, a választékos beszédre törekvés kialakítása, az anyanyelvi tudatosság fejlesztése. Szövegalkotási gyakorlatok szóban: mindennapi élethelyzetek, szakmai kommunikátumok megalkotása. Beszédpartnerhez igazított közlés kidolgozása. Beszédpartnerrel való együttműködés. Érvelés, cáfolat, érvek felkutatása, rendszerezése, álláspont, vélemény kialakítása, konfliktusok megértése, forrásuk elemzése, a konfliktus feloldása, asszertív kommunikáció alkalmazása.

A beszédprodukciós gyakorlatok része a megszólalás, a beszéd technikai megalapozása, a hallgató megértését elősegítő szupraszegmentális elemek tudatos alkalmazása, az intonáció és hangsúly mondanivalóhoz, hallgatóhoz való igazításának képessége.

Írott szöveg megértése

Az olvasás fejlesztésénél a sikerélmény átélése a legfontosabb alapelv, a szorongásmentes gyakorlás, a fokozatosság elveinek betartása. Kezdetben rövid, a hétköznapi élethez kapcsolódó szövegek olvastatása a feladat (természetesen az egyén fejlettségéhez igazítottan ez módosulhat), majd egyre összetettebb gondolatok írásban közölt mondanivalójának felfejtése, megértése, az értő-értelmező olvasás stratégiáinak megtanulása. Az előismeretek feltárása, az előzetes tudás lehívása az olvasásstratégiai módszerek alapja. Az olvasásstratégiai módszerek közül igen fejlesztőek a következő metakognitív stratégiák: INSERT-technika, jóslás, szakaszos szövegfeldolgozás, *tudom, tudni akarom, megtanulom*, a Venn-diagram. Mindezek mellett jól bevált módszer a szövegek képpé, gondolkodástérképekké való transzformálása, hiszen a szöveg képpé való alakítása sajátos absztrakciós gondolkodást igényel, ami megnöveli az esélyét a megértésnek, a tudás valódi beépülésének.

Írásbeli szövegek alkotása

Az írott szövegek létrehozását technikailag két nagyobb csoportra oszthatjuk: formális és informális szövegek. A formalizáltsági elvárások mindkettőnél megjelennek, azonban annak „megkötöttségi” foka műfajról műfajra eltérő jellemzőkkel bír. A fiatal felnőtteknek tapasztalatai e téren igen korlátozottak. A kis- és nagyközéleti műfajokban való jártasságuk igen csekélynek mondható, kreatív írástapasztalatokkal, az írásban való önkifejezés fejlesztésével is kevesen próbálkoznak annak ellenére, hogy az önkifejezés e módjának kapuja igen szélesre tárt az internet adta lehetőségek világában. Szükség van tehát olyan, a kreativitásukat felébresztő gyakorlatokra, amelyekben megtapasztalják az önkifejezés, önmegvalósítás lehetőségét, és amelyek alkalmazásával analízáló, szintetizáló, absztrakt gondolkodási folyamatok közepette ráébrednek összefüggésekre, tartalmakra, és a szavak erejében lévő lehetőséget arra, hogy más gondolkodását befolyásolni tudják.

A fogalmazási, szövegalkotási gyakorlatok velejárója a helyesírási, nyelvhelyességi, stilisztikai igényesség kialakítása. Ez folyamatos fejlesztést igényel.

Az idegennyelv-tanulás speciális figyelmet igénylőknek

A munkaerő-piaci igények felmérésekor kiemelt fontosságúnak bizonyult a munkaadók részéről az alkalmazottak idegennyelv-tudásának megfelelő szintje. Mind a felsőoktatási diploma megszerzésekor, mind a munkavállalók elhelyezkedésekor közös hiányként jelenik meg a megfelelő idegennyelv-tudás. Kérdés, hogy a több mint 8 évnyi idegennyelv-oktatásban részesülők esetén hogyan fordulhat elő, hogy a KER (Közös Európai Referenciakeret) szerint meghatározottak alapján egy középfokú szintet sem tudnak megszerezni a fiatal felnőttek. Ez gyakran oka annak is, hogy nem tudják megszerezni a diplomájukat sem végül, illetve nem találhatnak képzettségükhöz megfelelő állást. Ezt a problémát általános szinten kezelni kell: legkorábban a közoktatásban, sikertelenség esetén pedig a középiskola végeztével egy olyan programon belül, ami az általános kompetenciákat fejleszti azoknál, akik a felsőoktatási tanulmányaikat ezek hiánya miatt nem tudják végül abszolválni, illetve a munkaerőpiacon nem tudnak megfelelően érvényesülni.

Az idegennyelv-tanulás/tanítás egyénre szabottsága egy olyan valós igény, amelyet a kimenetekkor regisztrált eredmények igazolnak a leginkább. Azok a tanulók, akiknek a közoktatás során nem sikerült megfelelő szintű nyelvtudásra szert tenni, igazolják, hogy az

idegennyelv-tanítás módszertanában kell keresni a nyelvtanítás sikerességének a kulcsát. Látható, hogy a tanulók egy részéhez az integrált/inkluzív oktatás elveit szem előtt tartva az általános képzésben használt módszerekhez képest jóval speciális megközelítéseket, egyéni stratégiák kidolgozását kell használni már a közoktatás keretein belül.

Alább leírunk egy olyan új irányt, jó gyakorlatot, amely elősegíti azoknak a nyelvtanulóknak az idegennyelv-ismeret elsajátítását, akik különleges figyelmet igényelnek ezen a területen. Ezeknek a tanulóknak elsődlegesen a nyelvi tudatosságát kell fejleszteni számos más, olyan részképesség-fejlesztő feladaton keresztül, amely nemcsak a nyelvismeretüket gyarapítja, hanem az általános tanulási képességeik erősítésében is szerepet játszik.

Az idegennyelv-oktatás a nyelvtanulási nehézséggel küzdők számára módszer olyan komplex megközelítésből indul ki, amely az integráció nehézségeivel küzdő nyelvtanárok mindennapos gyakorlatában iránymutatást nyújthat a tanulók képességeinek, részképességeinek jobb megismeréséhez. Cél, hogy a pedagógusok felismerjék a nyelvtanulási nehézséggel küzdők problémáit, és azokhoz megfelelő tanítási módszereket tudjanak rendelni; hogy képesek legyenek: a fejlesztő- és gyógypedagógiai megközelítést beépítve idegen nyelvi óráikat személyre szabottan tervezni; a különböző típusú feladatokat, tananyagokat szintekre lebontva átadni a diákjaik speciális igényeihez igazítva. A pedagógusok a bemutatott feladatok alapján képesek lesznek ismereteiket kreatívan alkalmazni a mindennapokban; a megszerzendő tudást a tanuló képességeihez igazítva átadni, illetve a tanulóval megszereztetni.

Jelen írás arra fókuszálja a figyelmet, hogy miként tudják az idegennyelv-tanárok a nyelvtanulási nehézséggel küzdők részképességeit, azon belül is a vizuális felismerő, koncentrációs és emlékezeti képességeiket fejleszteni idegennyelv-tanulásuk közben. Az auditív fejlesztés módszerei is hasonlóan részképesség-fejlesztéssel együtt történnek, azonban jelen tanulmány nem teszi lehetővé az auditív gyakorlatok megfelelő bemutatását. Az auditív, azaz beszédpercepciót fejlesztő gyakorlatok is a fonémaazonosításra, fonémadifferenciálásra, a morfémafelismerésre, a szintaktikai szerkezetek gyakoroltatására alapoz, amit követ a globális szövegértési gyakorlatsor autentikus hanganyaggal.

(Az 1. mellékletben található jó gyakorlatok a vizuális részképesség fejlesztésére angolórán. 2. melléklet: A vizuális emlékezet fejlesztése. 3. melléklet: Vizuális analízis, emlékezet, koncentrációfejlesztés.)

Szótanulás, szócsaládok tanítása

Szótanulás

A szótanulás az idegen nyelv elsajátításának alapja. Ezért a legfontosabb cél az, hogy a tanulók hosszú távú emlékezetébe kerüljenek a megtanult szavak. A bemeneti információk először a rövid távú memóriába kerülnek, és hamarosan ki is ürülnek onnan, kb. 2-3 percig tárolódnak. Minél nagyobb az egységnyi idő alatt betáplált adatmennyiség, annál hamarabb merül feledésbe. Ha időben jobban szétbontva és kisebb adagokban helyezzük az információkat a rövid távú memóriába, akkor hosszabban maradnak meg. De hogyan lehet ezen az időbeli korláton átlépni?

Repetitio est mater studiorum? A fentebb megadott időtávot viszonylag egyszerű technikákkal ki lehet tolni. Mindenki volt már olyan helyzetben, amikor egy számot, PIN-t vagy belépési kódot meg kellett jegyeznie, és a szám- vagy betűsor ismételtetésével, a rövid távú memóriába való újra és újra történő bevitelével hosszabban megőrződött az információ. Ez a technika azonban úgy tűnik, mégsem feltétlen alkalmas a tartós tárolás megvalósítására, mert pl. egy hosszú telefonszám még sok ismétlés után sem marad meg. A kulcs a felidézés lehet. Saját magunk időről-időre történő „kikérdezése” segít az információ elmélyítésében. Már maga a felidézés megkísérlése a keresési ösvények hatékony kialakításához és a lehívási stratégiák kialakulásához vezet.

Feldolgozási szintek elmélete

Az emlékek (idegen szavak) tárolásának rendszere úgy épül fel, mint a könyvtári katalógus. Ha nem lenne szigorú rendszer, akkor minden egyes szó lehívásakor az egész memóriát át kellene pásztázni egy adott jelentésű szó megtalálásához. Az emlékezetben a hangalaknak megfeleltethető tároló is létezik, ez segít a hallás utáni szófelismerésben. Szótanulásnál ezért a rímeknek nagy jelentőségük van, mert pl. egy vers rímelő szerkezete alapján könnyebb megjósolni a sor végén álló szavakat.

A szótanulás egyik legfontosabb eleme éppen ezért a rímekbe szedett memoriter: versek vagy dalok. Az ilyen módon megszerzett tudás marad meg a legtovább, még akkor is, ha öregkori rövid távú memóriazavarok lépnek fel. A gyermekkorban bevéselt információk általában ilyenkor is lehívhatók.

Fiatal korban a tudás inkább a hangalak mentén rendeződik, míg a felnőtteknél inkább jelentés szerint. Szóasszociációs feladatokban azonban a felnőttek is a hangalakok hasonlósága alapján választják ki a szavakat. Hangalakon alapuló tanulás esetén a tanuló általában megpróbálja az új információt régiekre visszavezetni. Ezért fordul elő olyan gyakran, hogy az újonnan megtanult szót összetévesztjük a régebben tanult, de hasonló hangzású szavakkal.

Szócsaládok tanítása

A szavak tanításának eredményességét abban lehet jól lemérni, hogy a megtanított szavak milyen gyorsan és milyen mélységben rögzülnek. A dömpingszerűen, sebtében megtanult szavak nem rögzülnek olyan jól, mint az időben elnyújtva, kisebb „csomagokban” elsajátított szavak. A szócsaládok tanításával a tanulók olyan rendszerezett tudás birtokába kerülnek, amely jól illeszkedik a jelentés tárolásának modelljei által előre jelzett rendszerbe. A különböző szempontok szerint kategorizált „szócsomagok” gyors sikerélményhez juttatják mind a tanulókat, mind a tanárt.

Az emlékezés megerősítése a feldolgozási szintek elméletének fényében úgy támogatható leginkább, ha a szavakat fogalmi kategóriákba soroljuk. Ilyenkor a feladat mélyebb feldolgozást igényel, ami azt eredményezi, hogy a felidézési teljesítmény jelentősen megugrik.

Tanítástechnikai szempontból a szócsaládok tanítását három fő terület mentén szervezhetjük meg:

- Betűegyeztetés alapján
- Szóalak alapján (etimológiai)
- Jelentés alapján (szemantikai)

A betűegyeztetésen alapuló szócsaládokat angolul „Phonics word families”-nek hívják, mert a család tagjainak hasonló betűzési mintáiból adódóan hasonló hangzási mintái is vannak. Amennyiben jól választjuk meg a mintát, főleg kezdő nyelvtanulók esetében az idegen nyelven való olvasás elsajátításánál érhetünk el gyorsan, jó eredményeket. Tekintettel kell azonban lennünk arra, hogy az angol nyelv mély ortográfiája miatt ugyanaz a betűkapcsolat több hangot is kódolhat. A minta kiválasztásánál ezért különösen körültekintően kell eljárni, illetve időben elválasztva bemutatni a betűkapcsolat lehetséges további hangzását. Ez a fajta rendszerezés az idegen nyelv tanulása során az analitikai gondolkozást fejleszti.

a [æ]	e [e]	ea [i:]	en [en]	am [æm]
bat	bed	beat	Ben	dam
cat	beg	cream	hen	ham
dad	den	meat	men	exam
hat	get	seat	pen	jam
mat	keg	team	ten	Pam

1. ábra Szóalak alapján (etimológiai)

A szóalak alapján összeállított szócsaládok azért fontosak, mert olyan betűzési mintázatokra, szabályszerűségekre tudunk rámutatni a szavak helyesírásánál, amit a tanulóink már tudhatnak. A morféimák betűzésének ismerete az ugyanabból a morféimából képzett szavak helyesírásának megtippléséhez nyújt segítséget.

A hasonló szóalakhoz általában hasonló jelentés is kapcsolódik, de a szóalakok közötti kapcsolat jelentésbeli kapcsolat hiányában is létezik. Például a „nightmare” szó nyilvánvalóan a „night” + a „mare” szavakból áll, de a „nightmare” jelentése nem kapcsolódik a „nőivarú ló” jelentéshez. Természetesen lehetséges a jelentésbeli kapcsolat is az egyes családok tagjai között, de nem szükségszerű. Erre példa a 4. oszlop: a „family” és a „familiar” jelentése jól elkülöníthető, azonban etimológiailag nyilvánvaló a kapcsolat közöttük.

word	fit	just	family	mind
wordy	fitness	justly	familiar	minder
wording	fitter	unjust	unfamiliar	mindful
wordless	fitting	unjustly	familiarise	mindless
wordplay	fitful	justice	familiarity	mindset

2. ábra Jelentés alapján (szemantikai)

A jelentés alapján összeállított szócsaládok azért jól használhatók, mert a jelentés olyan mintázatait mutatják meg a szavakban, amiket a tanulóink már ismerhetnek. A különös jelentéskapcsolatok az érveléstechnikák fontos összetevői is egyben.

Három különféle megközelítéssel vizsgálhatjuk a szócsaládoknak ezt a típusát:

- Szinonimák
- Különös jelentésbeli kapcsolatok
- Területek/tárgykörök (domain)

Szinonimák: a kiindulási szóhoz szinonimákat gyűjtünk. Itt nem kell arra törekednünk, hogy azonos jelentésű szavakat keressünk, lehet kiterjesztően értelmezni a szinonima fogalmát. A hasonlóságok mellett a második lépésben azonban meg kell határozni a különbségeket is. Az egyes szinonimák érvényességét, helyességét mindig a szövegkörnyezetbe helyezve kell megállapítani.

amazing	book	city	doer	eat
astonishing	booklet	municipal	achiever	bite
fascinating	copy	urban	motivator	chew
surprising	edition	civil	risk-taker	dine

Különös jelentésbeli kapcsolatok: itt a kiindulási szó és a célszó közötti jelentésbeli kapcsolat nem mindig olyan egyértelmű, mint a „drive” és a „driver” szavak esetén, amikor a toldalék jelzi azt a személyt, aki a cselekvést végzi. Abban az esetben, ha a kiindulási szó a „heal”, akkor, aki a cselekvést végzi, azaz a célszó lehet „doctor” vagy „nurse”. Ilyen esetekben a különös jelentésbeli kapcsolatok túlmutatnak az adott szavak alakjai közötti kapcsolatokon.

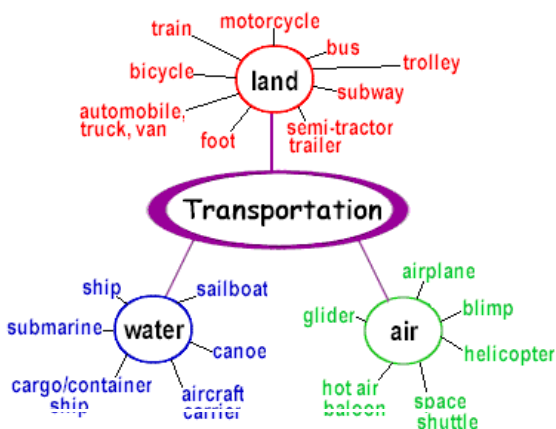
A már említett érvelési technikák kialakításában fontos szerepük van az ilyen szóalakon túli kapcsolatoknak.

A szavak osztályokba sorolása: penguin, crow, ostrich, eagle – bird; oak, larch, pine – tree

(A 4. mellékletben további feladatokat találunk a szócsaládok tanítására.)

Területek/tárgykörök (domain)

Itt a szinonimákon és a jelentésükben kapcsolódó szavakon túl olyan szavak is összefüggésbe hozhatók a kiindulási szóval, amik másfajta viszonyban vannak vele. Tipikusan itt lehet felsorolni a szótérképezés (word mapping) és a gondolatértékelés (mind mapping) során összegyűjtött szavakat.



Színes angol

Az angol szórend a magyarnál sokkal kötöttebb, cserébe kevesebb ragozással találkozunk benne. A kötött szórend további előnye, hogy viszonylag gyorsan és könnyen meg lehet tanítani a mondatrészek helyét megfelelő vizuális elemek felhasználásával.

alany	állítmány	tárgy	határozók	jelzők
Sheila	brings	her pencil case	to school.	
Sheila	goes		to school happily.	
She	is			hard-working.

Kijelentő mondat szórendje

kérdő névmás	segédige	alany	állítmány	tárgy	határozók	jelzők
What	does	Sheila	bring		to school ?	
Where	does	Sheila	go		happily?	
Where	does	she	bring	her pencil case?		

Kiegészítendő kérdő mondat szórendje

segédige	alany	állítmány	tárgy	határozók	jelzők
Does	Sheila	bring	her pencil case	to school?	
Does	Sheila	go		to school happily?	
Is	she				hard-working?

Eldöntendő kérdő mondat szórendje

alany	segédige	tagadószó	állítmány	tárgy	határozók	jelzők
Sheila	does	not	bring	her pencil case	to school.	
Sheila	did	not	go		to school happily.	
She	is	not				hard-working.

Tagadó mondat szórendje

A szórendi elemek mondatbeli pontos helyének elsajátításához érdemes elkészíteni a szavak kinyomtatott változatait, és kirakós játékot játszani akár a mágnes táblán, akár az iskolai asztalon.

A példamondatok lefordítása értékes információkat szolgáltat az angol-magyar szórendi eltérések azonosításához és kimondásához. Lényeges, hogy a tanulók legyenek tudatában annak, hogy a szórend másképpen épül fel a két nyelvben.

(Az 5. mellékletben találhatók ezzel kapcsolatos minta feladatok.)

IRODALOM

- BEDNORZ, P.–SCHUSTER, M. (2006): *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- BERNÁTH L. (2004): *Tanulás és emlékezés*, In: N. KOLLÁR K.–SZABÓ É. (szerk.) *Pedagógia pszichológusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó. 224–242. p.
- COLLINS, A. M.–LOFTUS, E. G. (1975): *A spreading-activation theory of semantic processing*. *Psychological Review*, 82, 407–428. p.
- COLLINS, A. M.–QUILLIAN, M. R. (1990): *A szemantikus emlékezetből való előhívás ideje*. In: KÓNYA A. (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Budapest: Tankönyvkiadó. 166–179. p.
- CRAIK, F. I. M.–LOCKHART, R. S. (1990): *A feldolgozás szintjei: elméleti keret az emlékezet kutatásához*. In: KÓNYA A. (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Budapest: Tankönyvkiadó. 126–148. p.
- THOMSON, D. M. – TULVING, E. (1973): Encoding specificity and retrieving processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80. 5. 352–373. p.

1. MELLÉKLET

A vizuális részképesség fejlesztése idegennyelv-órán

A következőkben olyan vizuális elemzéssel kapcsolatos feladatokat mutatok be az angoltanuláshoz kapcsolódóan (más nyelv tanulásakor is használható), amelyeket a fejlesztőpedagógia, illetve a gyógypedagógia alkalmaz a tanulási problémákkal küzdők fejlesztésére az anyanyelvükön. Az egyes feladatok nem pusztán a vizuális észlelést fejlesztik, hanem a szerialitást, a memóriát, a koncentrációt, az elemző és szintetizáló képességet is. A feladatok nehézsége jól alakítható a különböző fejlettségi szinten lévő tanulókhoz.

A vizuális diszkrimináció (alak-háttér tagolás / megkülönböztetés) emlékezet fejlesztése – betűsorrend, koncentrációképesség

Figyeld meg a következő betűkombinációt, és karikázd be az alábbi betűsorokban!

bup

bub, pub, bup, dup, pab, bnp, bup, pnb, pup, buf, mub, pub, bup, nub, nnb, hub, bup, dnp, bnb, pup, bup, pnp, bnb, nun, hun, puh, bup, dup, pun, bup, puh, gup, hug, buh, pub, hup, bup, duo, pod, dup, hub, hnp, buh, pdu, bpu, bup, mub, bup, hud, nub, pun, bun, bnh, nun, pun, bup, bub, puf, dup, bup, pup, dud, bub, pub

Ezt a feladatot rövid, hárombetűs értelmes szóval is lehet gyakorolni, illetve, több, rövid betűsor-kombinációt is lehet figyeltetni egyszerre a tanulóval a fejlettségi szintjéhez igazítva a nehézségi fokot.

A vizuális diszkrimináció (alak-háttér tagolás / megkülönböztetés) álszavakkal (+ koncentrációfejlesztés, szerialitás)

Figyeld meg a következő betűkombinációkat, jegyezd meg azokat, és karikázd be az alábbi betűsorokban!

phutr, derfy

cuhf, huner, derty, phutr, nerty, cherf, nnuty, derfy, chirty, phutr, mepty, phutr, hcerfy, derfy, dhutr, berfy, ferfy, purfy, bhutr, derfy, dhutr, phutr, dhnr, perty, phutr, derfy, phutr, dnutry, purty, murfy, phetr, nurfy, nethry, derfy, perfy, duhrty, durfty, phutr, metry, betru

A feladat hosszúságát növelhetjük, ha a koncentrációs időt is szeretnék javítani. A bemutatott szavakat eleinte hagyjuk a tanulók előtt, később elvehetjük előlük, hogy csak az emlékezetből hívják elő újra és újra az eredeti „szóképet”.

2. MELLÉKLET

A vizuális emlékezet fejlesztése

Jegyezd meg a szavakat az alábbi táblázatban! (Csak az alábbi táblázatot mutatjuk a tanulónak, amelyben értelmes szavak vannak!)

pan	baby
hub	moon
bed	lady
man	dead

20 másodpercig nézheti a tanuló a táblázatot, majd elveszük tőle, és a következőt kapja. Milyen különbséget látsz az előző táblázathoz képest?

pen	baby
hub	moon
bed	lady
man	dad

Megoldás: pan/pen, dead/dad

Táblázatszerűen könnyebb a szavakat megjegyeztetni, mint pusztá felsorolással, mert a téri elrendezés segíthet a felidézésben.

Figyeld meg a következő mondatot!

m&m's melts in your hands, not in your mouth

(Jegyezd meg a szavakat tömbökbe rendezve! Így: 1. m&m's 2. melts in your hands 3. not in your mouth)



Mi a különbség a reklám szlogenjében található mondat és az előbb megfigyelt mondat között?

Megoldás: a mouths és a hands helyet cserélt.

A vizuális tömbösítés segíti a memóriában a tárolást. A „tömböket” könnyebb előhívni, mint az egészet egyszerre.

A vizuális emlékezet fejlesztése

Nézd meg a következő szót alaposan! (Betűsorrend emlékezetbe vésése – új szavak tanulásánál (szókártya mutatása).

resettlement

Elvesszük előle az előző szókártyát, majd a következőt kapja.

Az alábbi szavak közül melyik van úgy írva, mint az előbb megfigyelt szó?

a, resettement
b, resettlement
c, ressettlement
d, resetlement

Megoldás: b

Kezdetben rövidebb, később nehezebb, hosszabb szavakkal végezzük ezt a feladatot.
Vizuális emlékezet – verbális emlékezet: multimodalitások összekapcsolása.



Nézd meg a következő képet! Jegyezd meg a képen lévő szavakat, illetve azok sorrendjét!

Elvesszük az előbb megfigyelt képet.

Olvasd el az alábbi szavakat! Melyik szó hiányzik az előbb látott kép szövegéből?

careless, free, mean, speech, talk

Megoldás: doesn't

Rakd a (a képen látott) megfelelő sorrendbe a szavakat!

3. MELLÉKLET

Vizuális analízis, emlékezet, koncentrációfejlesztés

Színezd be azokat a szavakat, amelyekben nem ee, hanem ea betűkapcsolat található!

beach, bead, beak, bean, bear, beat, bee, beech, beef, been, beep, beer, beet, bleed, bread, break, breast, breath, breed, breeze, cheap, cheat, cheek, cheese, clean, clear, cream, creed, creek, creep, dead, deaf, deal, dear, death, deed, deem, deep, deer, dream, each, ear, earl, earn, earth, ease, east, eat, eel, fear, feast, fee, feed, feel, feet, flea, flee, fleet, free, geese, grease, great, greed, greek, green, greet, head, heal, hear, heart, heat, heel, jeans, jeep, keep, knee, kneel, lead, leaf, least, leave, leech, leek, leep, meal, mean, meat, meet, near, neat, need, pea, peace, peach, peak, pear, pearl, peek, peel, peer, plea, queen, reach, screen, sea, seal, see, seed, seek, seem, sheep, sheet, sleep, sleeve, sneeze, speech, speed, steal, steel, steep, street, sweat, sweep, team, tear, teeth, three, tree, tweet, weak, wear, weed, week, weep, wheel, year

4. MELLÉKLET

Sorold a következő szavakat két osztályba!

London, Canada, Madrid, Malta, Chicago, Ireland, Munich, Belgium, Oslo, Mexico

Megoldás

Városok: London, Madrid, Chicago, Munich, Oslo

Országok: Canada, Malta, Ireland, Belgium, Mexico

Folyamat vagy fokozatosság érzékeltetése: soaked, wet, moistened, damp, dry

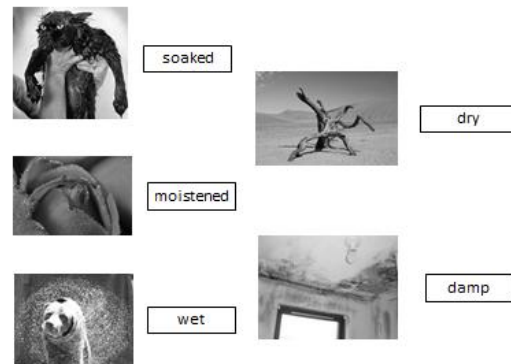
Feladat

Írd a képek mellé azt a melléknevet, amelyik legjobban jellemzi!

damp, dry, moistened, soaked, wet



Megoldás



Ellentétpárok meghatározása esetén is igaz az a megállapítás, amit a szinonimáknál tettünk, azaz mindig a szövegkörnyezetbe ágyazva kell eldönteni, hogy helyesen használtuk-e őket.

Melléknevek: wealthy – poor, easy – hard, flexible – rigid

Főnevek: life – death, day – night, fire – water

Igék: come – go, buy – sell, borrow – lend

Határozószók: fast – slowly, firmly – loosely, hard – adjustable

Feladat

Kösd össze az ellentétpárokat!

length

spend

run

fall

rise

walk

save

width

5. MELLÉKLET

A következő feladatban jelölje a szavakat a színkódoknak megfelelően!

kérdő névmás	segédige	tagadószó	alany	állítmány	tárgy	határozók	jelzők

She	goes	abroad	in summer.
Does	he	live	at home?
Is	he	empathetic?	
Where	do	you	live?
It	does	not	see.

Megoldás

She	goes	abroad	in summer.
Does	he	live	at home?
Is	he	empathetic?	
Where	do	you	live?
It	does	not	see.

Módszertan kidolgozása a képzési és beiskolázási terv igényfelmérés vonatkozásában. A közvélemény-kutatás és az interjúkészítés elméleti kérdései a közösségi főiskola képzési portfóliójának megteremtése céljából

1. Bevezetés

A közösségi főiskola, mint a helyi társadalom, a helyi munkaerőpiac és a tudás-ipar igényeinek megfelelni kívánó oktatási intézmény, mindig a regionális szereplők igényeit kell hogy feltárja az oktatási rendszerének kialakításához. Szükséges tehát a közösségi főiskola menedzsmentjének a képzések indítása előtt képzési igényfelmérést végeznie. E folyamat segítségével jelen tanulmányunkban módszertani tanulmányt dolgozunk ki a képzési igényfeltárás, igényfelmérés egységes rendszerének kialakításához, közösségi főiskolai szintű igényfeltárással, kialakítva a felmérés egységes rendszerét, figyelembe véve az intézményi gyakorlatot, kidolgozva és szabályozva a képzési, beiskolázási terv és az igényfelmérés kapcsolat-rendszerét.

A képzési módszertan kidolgozása abból indul ki, hogy a közösségi főiskola menedzsmentje a helyi igényeket megismerve dönt a beiskolázási adatokról, ehhez a beiskolázási területéről képzési és beiskolázási javaslatokat kér partnereitől. A módszertani tanulmány a helyi társadalom, a helyi munkaerő-piac és a helyi képzők legfontosabb szereplőinek (önkormányzatok, cégek, vállalkozások, munkaügyi központ, kereskedelmi és iparkamara, agrárkamara, regionális felsőoktatási intézmények, köznevelési intézmények, MFKB, Szakképzési Centrum, KLIKK, stb.) együttműködési gyakorlatát mutatja be, melynek eredményeként megalapozott javaslatot tehet a Közöségi Főiskola menedzsmentje az indítandó képzésekre, a beiskolázási létszámadatokra.

A képzési igényfeltárás, igényfelmérés mindegyik szereplőre kiterjed, mely a regionális gazdaságfejlesztés és a munkaerő-piac várható keresletére, a végzett hallgatók elhelyezkedési adataira, a képzések tartalmi fejlesztési igényeire tér ki.

Kutatásmódszertan

A kutatásmódszertan az alábbi kvantitatív és kvalitatív technikákat ismeri.

Közüvélemény-kutatások:

CATI: Telefonos kérdezési módszer, ahol a megadott kérdőív elemeit teszik fel a válaszadóknak telefonon keresztül.

CAPI: Laptopos kérdezési, személyes adatfelvételi módszer, mely során a kérdezőbiztos a laptopon futó kérdőív kérdéseit veszi sorra.

PAPI: Nyomtatott kérdőíves, személyes adatfelvételi módszer.

Online kutatások: A kérdőívet az interneten keresztül töltik ki önállóan a válaszadók.

Gerilla kutatási megoldások: A fogyasztók szokásait a helyszínen figyelik meg.

Mélyinterjú (szakértői interjú): Hosszabb interjú laikussal vagy szakértővel a véleménye kiderítésére az adott témában.

Fókuszcsoporthok: Hosszabb csoportos interjú, mely során a vélemények feltárása a cél.

Mystery Shopping: Olyan megfigyeléses módszer, mely során az „álcázott” kutató felkeresi az adott intézményt, ahol átlagos fogyasztót alakítanak.

Szociometriai kutatás: Ennek a módszernek a segítségével kirajzolható egy munkahelyi közösség vagy csoport struktúrája. Meghatározható az egyén helye a közösségen belül.

Standard adatbázisok másodelemzése: A rendelkezésre álló és megvásárolt szoftverek adataiból végzett különféle elemzések.

A felsorolt kutatási módszerekből a közösségi főiskola számára a módszertan kidolgozásához a képzési és beiskolázási terv igényfelmérés vonatkozásában az alábbiakat javasoljuk: közvélemény-kutatás, fókuszcsoporthok interjú, szakértői mélyinterjú, standard adatbázisok másodelemzése.

A közvélemény-kutatás

1936-ban az Amerikai Egyesült Államok elnöke, Franklin Delano Roosesevelt másodszori megválasztásáért küzdött. Ellenfele a republikánus párti Alfred Landon volt. A szavazópolgároknak nemcsak két elnökjelölt, vagy két párt, hanem két gazdaságpolitika között is választaniuk kellett. Roosevelt a gazdaság óvatos élénkítésével akarta az országot kivezetni a válságból, Landon további takarékoskodást javasolt. A választás eredményének előrejelzésére a Literary Digest című magazin a történelem minden bizonnyal legnagyobb közvélemény-kutatását hajtotta végre. Tízmillió címre küldték ki a választási szándékra vonatkozó kérdőívet. Kétmillió négyszázezer választ kaptak, és ezek alapján teljes bizonyossággal állították, hogy a választás nyertese Alfred Landon lesz. Előrejelzésük téves volt, és ez az olvasók bizalmának és érdeklődésének olyan mértékű csökkenéséhez vezetett, hogy a lap hamarosan csődbe ment. Az 1936-os elnökválasztás nemcsak az USA, hanem a közvélemény-kutatások történetének is jelentős állomása. A kutatók megértették, hogy önmagában a nagy mintaelemszám nem garantálja az előrejelzés pontosságát.

Amekkora kudarc volt a Literary Digest számára az 1936-os amerikai elnökválasztás eredményének előrejelzése, ugyanakkora volt a siker George Gallup számára. Előrejelzésének sikere alapján úgy tűnt, ő tudta, mire van szükség ahhoz, hogy viszonylag kisebb mintákra alapozva is sikeres előrejelzést lehessen adni. A megkérdezetteket úgy választotta ki, hogy a teljes minta összetétele néhány lényeges szempontból - mint a nem, az iskolai végzettség, a jövedelem - hasonló legyen a választópolgárok összességéhez. Ezzel a módszerrel nemcsak az 1936-os elnökválasztás eredményét tudta helyesen megjósolni, de 1948-ig mindig sikeres előrejelzést adott. 1948-ban azonban az ő előrejelzése is tévesnek bizonyult, éppúgy, mint vetélytársaié, akik akkor már mind hasonló elvek alapján választották mintáikat.

A negyvenes évek második fele óta az elemzők többsége egyetért abban, hogy nem elegendő, ha a mintát úgy választjuk, hogy bizonyos, könnyen ellenőrizhető szempontokból hasonlítson az összes szavazópolgárból álló népességre. A jó előrejelzéshez az is szükséges, hogy az igazán lényeges szempontból, ti. a szavazási szándék szerint is hasonlítson a minta a szavazópolgárok összességére. Az utóbbi hasonlóság pedig nem feltétel nélküli következménye az előbbinek. Csak akkor remélhetjük, hogy a minta a szavazási szándék szerint is jól reprezentálja a népességet, ha kiválasztásában nem kedvezünk egyik társadalmi csoportnak sem.

Ezt csak úgy valósíthatjuk meg, ha mindenkinek egyforma esélyt biztosítunk arra, hogy a mintába kerüljön, azaz a mintát véletlenszerűen választjuk. Ezzel a felismeréssel megszületett a mintavétel, és vele a közvélemény-kutatások modern elmélete.

Megismerhető-e a közvélemény? (Megbízhatóság és érvényesség)

A közvélemény-kutatások nagy részét olyan problémákkal kapcsolatban végzik, amelyekről a lakosság „pontos” véleménye sohasem lesz ismert. Ezeknek a közvélemény-kutatásoknak az eredményeit nincs mivel összehasonlítani, ezért nem lehet teljes bizonyossággal megállapítani, hogy milyen mértékben tükrözték a valóságot. A közvélemény-kutatások egy része azonban olyan kérdéseket vizsgál, amelyekkel kapcsolatban a teljes lakosság pontos álláspontja később ismertté válik, és ezekben az esetekben az előrejelzések összehasonlíthatóak a tényleges eredményekkel. A legfontosabb ilyen jellegű közvélemény-kutatások választási eredmények előrejelzését szolgálják.

A közvélemény-kutatások eredményeinek hibáját kétféle oknak lehet betudni:

- a hibák egyik lehetséges fajtája azzal van kapcsolatban, hogy a közvélemény-kutatás nem a teljes népességnek, hanem csak a mintába került embereknek a megkérdezésén alapul. Az ebből származó hibákat *mintavételi hibának* nevezik. A mintavételi hiba nagyságát úgy határozhatjuk meg, mint a közvélemény-kutatás eredményének az eltérését attól az eredménytől, amelyet akkor kapnánk, ha a vizsgált népességből mindenkit kikérdeznénk, méghozzá ugyanazokat az eszközöket használva, mint az adott közvélemény-kutatásban.
- a hibák másik csoportja azáltal jön létre, hogy az emberek véleményét mindig csak korlátozott mértékben lehet megismerni egy kikérdezés során. Ezt a hibát *nem mintavételi hibának* nevezik.

A közvélemény-kutatás eredményeinek teljes hibája a mintavételi és a nem mintavételi hibáknak az eredője, de nem feltétlenül az összege. Néha a mintavételi és a nem mintavételi hibák kioltják egymást. Mindenesetre a teljes hiba nem lehet nagyobb, mint a mintavételi és a nem mintavételi hiba összege.

Egy közvélemény-kutatás annál megbízhatóbb, minél kevésbé esetleges az eredménye. Ez azt jelenti, hogy ha a vizsgálatot azonos módszereket alkalmazva megismételnénk, akkor

mennyire kapnánk más eredményeket. Minél eltérőbbek lennének az ismétlés eredményei az eredetiekétől, annál kevésbé megbízhatóak. De: két egymást követő közvélemény-kutatás eredményeinek az eltérése egyaránt lehet a megbízhatóság alacsony mértékének és az időközben megváltozott véleményeknek a következménye.

A kutatás eredményeinek érvényessége azt jelenti, hogy a kapott válaszok tényleg arra vonatkoznak, amiről a közvélemény-kutatás szól. Az érvényességet csökkenthetik a feltett kérdések pontatlansága, nehéz értelmezhetősége vagy az esetlegesen sugallt válaszok is.

A nem mintavételi hibát csökkenteni, és ezáltal az érvényességet növelni elsősorban a kérdés helyes módjának megválasztásával, a kérdőív megfelelő szerkesztésével, a kérdezőbiztosok alapos kiképzésével és ellenőrzésével lehet.

A kérdés módja: kérdés helye, ideje, kérdezőbiztosok/önkitöltős kérdőív, személyesen/telefonon/postán.

Egy közvélemény-kutatás eredményeinek eltérése a valóságtól, azaz hibája, a mintavételi és a nem mintavételi hibákból ered. A mintavételi hibák a megbízhatóságot, a nem mintavételi hibák az érvényességet csökkentik. E hibák várható nagyságának csökkentésére számos módszer áll a közvélemény-kutatás készítőinek rendelkezésére. Egy jó közvélemény-kutatás él ezekkel a lehetőségekkel, és az alkalmazott módszerekről be is számol olyan részletesen, hogy érvényessége és megbízhatósága megítélhető legyen.

Kit képviselnek a megkérdezettek? (Reprezentativitás)

A reprezentativitás a közvélemény-kutatások mintáinak legkívánatosabb tulajdonsága. Természetesen a közvélemény-kutatás céljaira egy olyan minta lenne jó, amely a vizsgálni kívánt változó szerint reprezentatív.

Sajnálatos módon azt sohasem tudhatjuk meg, hogy a mintánk a minket érdeklő szempontból reprezentatív-e. Ennek eldöntéséhez a mintában tapasztalt értéket össze kellene hasonlítani a populációra jellemző értékekkel. A populációra jellemző értékek azonban nem ismeretesek. Ha ezeket az értékeket ismernénk, akkor a vizsgálatra nem is lenne szükség.

Más a helyzet olyan jellemzőkkel, amelyek a Központi Statisztikai Hivatal, vagy egyéb adatközlő által gyűjtött adatok alapján jól ismertek. Ilyenek például a célcsoport megoszlása nemek szerint, az iskolai végzettség különböző szintjei szerint, stb. Általános értelemben

reprezentatív mintáról nem beszélhetünk. A minta csak bizonyos változók szerint lehet reprezentatív.

Ennek illusztrálására képzeljünk el egy egész kicsi országot, amelyben csak 10 szavazásra jogosult él, közülük öt nő és öt férfi. Tegyük fel még azt is, hogy a választáson, amelynek eredményét szeretnénk előre jelezni, csak két párt indul, A és B. A nők közül egy szavaz az A pártra, a férfiak közül pedig négy, a többiek a B pártra szavaznak. Eszerint a lakosság fele az A pártra szavazna, a lakosság fele a B pártra. Tegyük fel, hogy minden megkérdezett válaszol a szavazási szándékát firtató kérdésünkre, a megkérdezettek pártpreferenciái léteznek, határozottak és őszintén válaszolnak.

Tegyük fel, hogy úgy döntünk, hogy a közvélemény-kutatást két fő megkérdezésére alapozzuk, azaz a mintanagyság kettő. Ki lehet számolni, hogy ebben az esetben 45 db különböző mintával találkozhatunk. Az, hogy a 45 lehetséges minta közül éppen melyiket választjuk, véletlentől függő eljárás alapul és nem befolyásolható.

	Nemek szerint reprezentatív	Nemek szerint nem reprezentatív
Pártpreferencia szerint reprezentatív	17	8
Pártpreferencia szerint nem reprezentatív	8	12

1. ábra

A pártpreferenciák pontos előrejelzésének nem feltétele az, hogy a minta pontosan tükrözze a populáció nemek szerinti megoszlását. A véletlen mintavétel legegyszerűbb formája egy olyan listát használ fel, amely a populáció minden egyedét tartalmazza. Ha a minta nagysága előre rögzített és a populáció nagysága is ismert, akkor egy személy bekerülési valószínűsége e két szám hányadosa. Ha a párt szavazóinak aránya a népességben 50%, a mintanagyság pedig 2500, akkor az összes lehetséges minta 68%-a annyira jó, hogy a párt szavazóinak aránya a mintában 49% és 51% között lesz.

Ugyanebben a helyzetben azon minták aránya, amelyekből a párt szavazóinak arányát 48% és 52% közé tennénk, 95% lenne, azaz 20 minta közül 19 esetében legfeljebb két

százalékpontot tévednénk. Természetesen a fenti eredmények matematikaiak, és csak megszorítással alkalmazhatóak a valóságra.

A véletlen mintavétel átlagosan pontos és megfelelő mintanagyság mellett az esetek többségében egyedileg is igen pontos becslést tesz lehetővé.

A véletlen minták az esetek többségében jól reprezentálják a célcsoportot a vizsgált szempontból; ennek nem feltétele az, hogy a minta valamely ellenőrizhető szempontból reprezentatív legyen.

Az, hogy egy minta jó-e, nem lehet eldönteni. Egy mintát akkor tekintünk jónak, ha helyes módszerrel választották.

Mintanagyság

Minél nagyobb a minta, annál megbízhatóbbak az eredmények. Ezt mindenki tudni véli. Ha egy mintát rossz módon választanak, a nagyobb létszám nem segít. Tehát a nagy mintalétszám csak akkor kívánatos, ha egyébként a mintát helyesen választották.

Az, hogy a minta milyen mértékben közelíti az egész népességet, sok tényezőtől függ, de matematikai szempontból lényegében csak háromtól: a populáció becsülni kívánt jellemzőjétől, a mintavétel módjától és a minta elemszámától.

A populáció becsülni kívánt jellemzője lehet egy arányszám, melyet gyakran százalékos formában fejezünk ki.

Az egyszerű véletlen mintavétel technikailag pontos jelentése az, hogy a vizsgálandó népességből a mintába kerülőket egymás után választjuk, egyik választás sem függ az előző eredményétől; és minden húzás alkalmával a vizsgálandó népesség minden (addig ki nem választott) tagjának egyforma esélye van a mintába kerülésre. A mintavételi módszerek aszerint is csoportosíthatók, hogy a mintavétel visszatevéssel vagy anélkül történik.

Ezért közvélemény-kutatásnál sohasem alkalmaznak visszatevéses mintavételt. Értelmetlen lenne ugyanazt a személyt kétszer is megkérdezni.

Mintavétel

Egy közvélemény-kutatás eredményeinek megfelelő értékeléséhez elengedhetetlen a mintaválasztás módjának pontos ismerete.

Általában nem sikerül a mintába került minden személyt megkérdezni, és időnként olyanokat is megkérdeznek, akik eredetileg nem is voltak a mintában. Ezekről a problémákról később lesz szó; most csak a kiválasztott mintával foglalkozunk.

Amint azt már korábban is többször érintettük, a közvélemény-kutatások túlnyomó többsége véletlen eljárással választott mintán alapul. A legtöbb kutató egyetért abban, hogy egyedül a véletlen kiválasztás pártatlansága adhat egyforma esélyt a társadalomban jelenlévő valamennyi véleménynek, vagy valódi súlyának megfelelő arányban szerepeljen a mintában.

A véletlen mintavétellel kapcsolatban a véletlen fogalmát annak köznapitól némileg eltérően használjuk. Ha a közvélemény-kutatás készítői lemennek az irodájukhoz legközelebbi utcasarokra, és kikérdezik az arra járó embereket, és nem véletlen mintavétel, még akkor sem, ha nem tudhatjuk előre, kik fognak arra járni, és emiatt a mintába kerülni, tehát bizonyos értelemben a véletlenül múlik, kiket kérdezzük meg.

Ezekben a mintavételi eljárásokban valóban vannak véletlen elemek, de ez nem az a fajta véletlen, amelyre a mintavételnél szükség van. Igazi véletlen mintavételnél a véletlen egy jól definiált eljárás alkalmazásán keresztül fejt ki hatását. Véletlen mintavételről akkor beszélünk, ha a minta készítői egy megfelelő eljárás alkalmazásával biztosítják, hogy egyik társadalmi csoport tagjai se kapjanak a többiekénél nagyobb esélyt a mintába kerülésre.

A fenti általános mintavételi követelményeknek úgy felelhet meg a mintaválasztás módja a legegyszerűbben, ha például egy ezer elemű mintát úgy választanak ki, hogy a vizsgált népesség valamennyi ezer főt tartalmazó csoportjának egyforma esélyt adnak arra, hogy éppen ez a csoport legyen a vizsgálat mintája. Ez az eljárás biztosítja azt, hogy minden, a vizsgált népességbe tartozó személynek ugyanakkora legyen az esélye a mintába kerülésre. Az ilyen mintavételi eljárást egyszerű véletlen mintaválasztásnak, egy ilyen eljárással keletkezett mintát egyszerű véletlen mintának neveznek.

Annak a kutatónak, aki közvélemény-kutatását egy egyszerű véletlen mintára szeretné alapozni, bizonyos nehézségekkel kell szembenéznie. Először is egy egyszerű véletlen mintavétel végrehajtásához szükség van egy listára, amely a vizsgálandó népességbe tartozó minden személyt felsorol. Még hozzá olyan információval együtt, amely lehetővé teszi a személy felkeresését abban az esetben, ha a mintába kerül. Ha egy iskola legnépszerűbb tanárát akarjuk közvélemény-kutatással kiválasztani, akkor bátran támaszkodhatunk arra a – minden bizonnyal létező – listára, amely az iskola összes tanulóját tartalmazza. Ebben az esetben egy egyszerű véletlen minta előállítása rutinszerű számítógépes feladat.

Még rosszabb a helyzet akkor, ha nem is számíthatunk olyan listára, amely tartalmazná a vizsgálni kívánt népesség teljes felsorolását. Sok esetben ilyen listák nem léteznek. Azokban az esetekben, amikor a teljes népességet tartalmazó megfelelő pontosságú lista nem áll rendelkezésre, az egyszerű véletlen mintavételnél bonyolultabb mintavételi eljárásokat kell alkalmazni.

Az egyszerű véletlen mintavételt néha olyan esetekben sem alkalmazzák, amikor az ehhez szükséges információk rendelkezésre állnak. Ha egy kétezer elemű mintára van szükségünk az ország lakóiból, akkor ez a minta nagy valószínűséggel több száz településről tartalmazna embereket. A kérdezőbiztosoknak ezekre a településekre el kellene utazniuk, ha a keresett személyt nem találják otthon, akkor vagy ott kell maradniuk, vagy később visszatérniük. Mindez jelentősen növelné a kutatás költségét és időigényét. Ha a kutatás készítői ragaszkodnak viszonylag kis létszámú, de jól képzett kérdező alkalmazásához, akkor a kutatás a sok utazás miatt időben is elhúzódik, és eközben a megkérdezettek véleménye megváltozhat.

Az egyszerű véletlen mintavétel helyett más módszerek alkalmazása annyiban elfogadható, amennyiben ezek biztosítani tudják, hogy mindenkinek egyforma esélye legyen a mintába kerülésre.

Ezeknek az eljárásoknak közös jellemzője, hogy a véletlen mintát nem közvetlenül az egész populációból választják, hanem közbülső lépésekkel lecsökkentik a népességet, és a mintát ebből a lecsökkentett populációból veszik.

Az egyik szokásos eljárás szerint először meghatározzák, hogy például ötven településről kerüljenek a mintába emberek. Ennek eldöntésében az játszik szerepet, hogy az ötven település a később részletezendő szempontok szerint megfelelő mintához vezethet, de a szám a kérdés lebonyolíthatósága szempontjából még nem túl nagy.

Csak arra van szükség, hogy az ötven települést véletlenszerűen válasszák ki az ország összes települése közül, és az ötven településen az emberek kiválasztásában megfelelő véletlen módon járjanak el. Ezt a mintavételi eljárást kétlépcsős mintavételnek nevezik. Az első lépcsőben az ország összes településéből választják ki a mintába kerülőket, a második lépcsőben pedig a mintába került településekről a mintába kerülő embereket. Ha például az első lépcsőben az ország valamennyi településének egyforma esélyt adnak a mintába kerülésre, akkor az egyes településekről a mintába kerülők számát a települések lélekszámával arányosan kell megállapítani, és így összességében az ország valamennyi lakójának egyforma esélye van a mintába kerülésre.

A fenti kétlépcsős mintavételi eljárás joggal kritizálható abból a szempontból, hogy a véletlenül múlik, hogy mely települések kerülnek a mintába.

A kétlépcsős rétegzett mintavételi eljárással az első lépcsőben továbbra is a településeket választják ki, a másodikban pedig ezekről a településekről a megkérdezetteket. A mintavétel első lépcsőjében az ország településeit nagyságuk alapján csoportokba osztják. Általában 3-10 csoportot szoktak használni, amelyek közül Budapest egyedül alkot egy csoportot. Általában figyelembe veszik azt a tényt is, hogy az ország keleti és nyugati felében élő emberek részben történeti, részben pedig gazdasági okokból eltérő környezetben élnek és ennek megfelelően két azonos országrészben élő ember nagyobb eséllyel lehet azonos véleményen, mint két ember, akik különböző országrészekben élnek, ha egyébként más szempontokból azonos párokat hasonlítunk is össze.

A településnagyság és a régiók szempontjait együttesen alkalmazva az ország településeit rétegekbe sorolják.

Egy rétegzést például úgy kaphatunk, hogy a következő nagyság-kategóriákat használjuk: 1000 fő alatt, 1000-5000 fő, 5000-10 000 fő, 10 000-50 000 fő, 50 000-150 000 fő, 150 000 fő felett.

A településnagyság és a régió kombinálásával $6 \cdot 9 = 54$ réteget kapunk. Budapestet célszerű külön réteggként kezelni. Az így kapott 55 rétegből néhány üres lesz, pl. nincs 150000 lakosnál nagyobb lélekszámú település a Duna-Tisza köze déli részén.

Ha belőlük külön véletlen mintákat veszünk, azok együttese az egész népességből származó véletlen mintának tekinthető.

Ennek a kétlépcsős mintavételnek az első lépcsőjében minden rétegből véletlenszerűen néhány települést választanak. A nagyobb lélekszámú településeket tartalmazó rétegekből általában egy települést, a kisebb lélekszámú településeket tartalmazó rétegekből 3-5-öt. Így általában mintegy 70 települést határoznak meg. Az ezek lakosaiból választott minták együttesen adják a kétlépcsős rétegzett mintavétel eredményét. A legtöbb országos közvélemény-kutatás a fent leírt elveket alkalmazza.

Általában kényelmi mintáknak szokás az olyan mintákat nevezni, amelyek kiválasztásánál a fő szempont a felmérés egyszerű végrehajthatósága.

Visszatérve a kétlépcsős rétegzett mintavételhez, a kiválasztott települések nevét és a településenként megkérdezendő emberek számát tartalmazó listát mintakeretnek nevezik.

A mintakeret kitöltése a megkérdezendő emberek tényleges kiválasztása. Mint láttuk, a mintakeret elkészítésénél bizonyos nem véletlen lépések is történtek, például a rétegek definíciója nem véletlenítésen alapult, hanem a kutató ismeretein és döntésein. Ez azonban a minta véletlen voltát nem befolyásolja, ha a mintakeret kitöltése, tehát a megkérdezendő személyek meghatározása véletlen módon történik. A mintaválasztás utolsó lépésében a véletlenítés elengedhetetlen követelmény.

Mivel a populációban (az eredeti tíz fős mintában) a férfiak és a nők száma azonos, a nemek szerinti kételemű minták egy férfit és egy nőt tartalmaznak. Olyan minta, amely két nőből vagy két férfiból áll, nem fordulhat elő. Összesen 25 ilyen minta van, amelyek közül 17 a pártpreferencia szerint is reprezentatív, azaz a pártpreferenciára vonatkozóan pontos becslést ad, és nyolc olyan van, amely a pártpreferenciára vonatkozóan pontos becslést ad. Azaz a rétegzett

minták közül $17/25=68\%$ ad pontos becslést a pártpreferenciára. Az összes minta közül 25 ad pontos becslést a pártpreferenciára, azaz az ilyen minták aránya $25/45=56\%$. A rétegzett mintavétel alkalmazásából származó nyereség tehát ebben az esetben az, hogy a szóba jövő minták 68%-ából várhatunk pontos becslést, szemben az 56%-kal, ami egyszerű véletlen mintavétel esetén mutatja a pontos becslést adó minták arányát.

A fenti példa esetében a becslés bizonytalansága, várható hibája, kisebb rétegzett mintavétel esetén, mint egyszerű véletlen mintavétel esetén.

A közvélemény-kutatás megbízhatóságát alapvetően befolyásolja a mintaválasztás módja; ennek ismerete nélkül az eredmények nem értelmezhetőek.

Az elméletileg legkedvezőbb helyzet az egyszerű véletlen mintavétel, de ez a gyakorlatban sokszor megvalósíthatatlan. Egyszerű véletlen mintavétel esetén az előző fejezetekben leírt kedvező megbízhatóságra és kis hibára számíthatunk.

A gyakorlatban legtöbbször használt lépcsős és rétegzett mintavételi eljárások, ha a mintakeretet egyszerű véletlen mintával töltik ki, nem feltétlenül rosszabbak az egyszerű véletlen mintáknál. Ezen eljárások pontos minősítéséhez a rétegzési szempontokat és az első lépcsőben kiválasztott települések számát kell ismerni.

A mintakeretek kitöltése általában nem valósítható meg egyszerű véletlen mintával. Az ehhez közel álló, címlistán alapuló mintavétel megbízhatósága a felhasznált címlista pontosságán és teljességén múlik.

A bolyongásos mintavétel egy kis demográfiai torzítást eredményez, de jól képzett kérdezőkkel jobb mintát eredményezhet, mint amelyet egy rossz minőségű címlista alapján lehet választani.

A mintavétel során alkalmazott rétegzés általában javítja a mintából származó becsléseket.

Az adatgyűjtés követelményei

A közvélemény-kutatás adatgyűjtésének a következő fontos követelményeknek kell megfelelnie: mindenkit kérdezzenek meg, aki a mintába került; csak a mintába került embereket kérdezzék meg; a kérdezés módja minél kevésbé torzítsa a válaszokat; az adatgyűjtést rövid idő alatt végezzék el. Természetesen a gyakorlatban ezek a követelmények nem teljesülhetnek teljes mértékben.

Ha nem kerül sor a teljes minta lekérdezésére, az egyrészt a mintanagyságot csökkenti, másrészt kérdésessé teszi, hogy a ténylegesen megkérdezettek mennyire tekinthetők a vizsgálandó népességből származó véletlen mintának. Ehhez szorosan kapcsolódó probléma, hogy a megkérdezettek egy része különböző okoknál fogva nem válaszol minden kérdésre.

Gyakran előfordul, hogy a mintavételi terv pl. 1000 ember megkérdezését írta elő, de ténylegesen ezek közül csak 800-at sikerült lekérdezni.

A közvélemény-kutatás minőségének megítélésében nagyon fontos szempont az, hogy a nemválaszolás arányát miként igyekeznek csökkenteni, és ez az igyekezet mennyire eredményes.

A mintába kerülő személyek megkeresésének módja nagyban befolyásolja a nemválaszoló arányát. A megkeresési mód hatásának megértéséhez külön kell választanunk azokat, akiket nem találnak meg, bár a mintában vannak, és azokat, akiket megtalálnak, de nem hajlandók részt venni a közvélemény-kutatásban.

A megtalálta, de nem válaszoló emberek aránya a levélben történő megkérdezés esetén a legnagyobb.

A megtalált, de nem válaszoló emberek aránya általában a személyes megkérdezés esetén a legkisebb. Gyakran a megkérdezettek együttműködési készségének javítására a személyes felkeresés előtt tájékoztató levelet küldenek nekik.

A nemválaszoló számának csökkentése érdekében gyakran használnak két olyan eljárást, amelyeknek helyessége erősen kérdéses. Az egyik elterjedt módszer az, hogy a kutatás tervezett mintanagyságánál eleve nagyobb mintát választanak és megkísérlik ezt a nagyobb mintát lekérdezni. Ha ezt a nemválaszolás tényének elkendőzésére használják, akkor félrevezető.

A másik gyakran használt – és megkérdőjelezhető – eljárás, az ún. pótcímek alkalmazása. Az elérhetetlenség vagy az együttműködési szándék hiánya miatt nem válaszolók helyett másokat kérdeznek meg.

Kicsit jobbnak tűnik az a módszer, amikor egy nemválaszoló helyett egy hozzá demográfiai szempontból hasonló másik embert választanak. Ezt az eljárást illesztett pótcímek alkalmazásának nevezik.

A mintának egy részét a közvélemény-kutatás készítőinek minden erőfeszítése ellenére sem lehet lekérdezni. A tapasztalható nemválaszolási arány településtípusokként és társadalmi csoportokként különböző. Budapesten például 40-50% közötti nemválaszolási arányt is lehet tapasztalni (ez az arány nem tér el lényegesen a más európai nagyvárosokban tapasztalt értéktől.) Ez az arány csökkenthető, de nem tehető nullává. A közvélemény-kutatások eredményeinek közlésekor a nemválaszolásból származó mintaveszteség mértékét közölni kell, mert e nélkül nem tudható, hogy a ténylegesen lekérdezett emberek a populációnak mekkora részéből származó mintának tekinthetők.

Tegyük fel, hogy a minta 75%-át sikerült lekérdezni, 25%-át nem. Tegyük fel, hogy a mintanagyság 1000 fő volt, és a válaszoló 750 közül 150 mondja, hogy egy bizonyos pártra fog szavazni. Becsülhetjük-e a párt szavazóinak arányát úgy, hogy $150/750=20\%$? Amint azt már korábban láttuk, a válaszoló 750 fő nem tekinthető a népességből vett véletlen mintának. A valóságot azzal a feltevéssel közelíthetjük a legjobban, hogy a népesség két részből áll, az egyikből a mintába kerülők válaszolnak a kérdésekre, a másikkól a mintába kerülők nem. A legegyszerűsebb esetben a 750 fő véletlen minta a válaszolni hajlandókból, a fennmaradó 250 fő pedig véletlen minta a válaszolni nem hajlandókból. A 20% tehát jó becslés a válaszolni hajlandók szavazási szándékaira, de hogy az egész népesség szavazási szándékát megbecsüljük, figyelembe kell venni azok szavazási szándékait is, akik a nemválaszolók csoportjába tartoznak. Ez utóbbira nézve nem szolgáltat információt a közvélemény-kutatás.

A kérdezés módszereinek és a kérdőív szerkezetének a kapott válaszok érvényessége szempontjából is nagy jelentősége van. A kérdéseknek világosaknak, mindenki által érthetőeknek kell lenniük, ugyanakkor mentesnek a túlzott egyszerűsítésektől. Bár ezek a követelmények kézenfekvőnek tűnhetnek, megvalósításuk bizonyos nehézségekbe ütközhet. Könnyen lehet, hogy egy kérdés, amely érthető és világos az egyik megkérdezettnek, elfogadhatatlanul egyszerűsítő megfogalmazásokat tartalmaz egy másiknak. Hasonlóan lehetséges, hogy egy

kérdés, amely reális alternatívák közötti választást kér az utóbbi válaszolótól, értelmetlenül bonyolultnak tűnik az előbbi számára. Nyilvánvaló követelmény, hogy a kérdések megfogalmazása, sorrendje, a kérdezők viselkedése nem sugalljon válaszokat. Ezeknek a követelményeknek a megvalósításához csak aprólékos munkával kerülhetnek közel a közvélemény-kutatás készítői. A közvélemény-kutatás olvasói – szerencsés esetben – megismerhetik a kérdőív kérdéseit, de a kérdezői munka minősége utólag nehezen ellenőrizhető.

A mintába került valamennyi embernek, de csak a mintába került embereknek a lekérdezése a közvélemény-kutatás eredményeinek megbízhatósága és érvényessége szempontjából ugyanannyira fontos, mint a mintaválasztás helyes módja.

A mintacsökkenésből származó hibákat a pótcímek használata inkább elkendőzi, mint megoldja.

A mintába kerülés esetén lekérdezhető és nem lekérdezhető emberek csoportjainak véleményei eltérhetnek egymástól. Minél nagyobb ez az eltérés, és minél nagyobb a nemválaszolók aránya, annál torzítottabb lesz az adatokból kapható becslés.

A szokásos megbízhatósági állítások jelentős számú nemválaszoló esetén érvényüket veszítik. Az eredmények megbízhatóságának, és ezen keresztül a kutatás minőségének egyik legfontosabb mutatószáma a nemválaszolók aránya az eredeti mintában.

Válasz- és véleményhiány

Válaszhiány: valaki, akinek feltették a kérdőív kérdéseit, bizonyos kérdésekre nem válaszol. Sokkal súlyosabb problémákhoz vezet ad, ha valaki ugyan válaszol a kérdésekre, de egyes válaszai nem tükrözik a véleményét. Ennek egyik oka lehet, hogy az adott kérdésről nincs véleménye, vagy a kérdőív vagy a kérdező által sugallt választ adja. A másik ok az lehet, hogy a megkérdezett szándékosan el akarja titkolni a véleményét.

Ezek közül a problémák közül a válaszhiányok a legegyszerűbbek.

A valótlan válaszok kiszűrésére, legalábbis számuk csökkentésére, bizonyos kérdőív-szerkesztési eljárásokkal néha van lehetőség. Ennek legfőbb módszere az, hogy azokat a kérdéseket, amelyekkel kapcsolatban a legerősebb a valótlan válaszok gyanúja, kissé eltérő formában többször is felteszik, és megvizsgálják a válaszok konzisztenciáját.

Célszerű arra vonatkozó kérdéseket is feltenni, hogy a megkérdezett mire alapozza a véleményét.

A nem megtalálhatók, a megkérdezést visszautasítók, a véleményt nem nyilvánítók valóságos véleménye jelentősen eltérhet azok véleményétől, akik végül is érdemi válaszokat adtak. Ezért a válaszhiányok tényét és súlyát nem szabad elfedni a minta kiegészítésével vagy a nemválaszolás tényének elhallgatásával.

A közvélemény-kutatás végrehajtásának minőségére vonatkozó legfontosabb számszerűsíthető mutató az eredeti mintából ténylegesen válaszolók aránya. Ennek ismerete nélkül az eredmények megbízhatóságára nézve még csak becsléseket sem lehet tenni.

Az esetlegesen hiányzó válaszok csak szerencsés esetekben pótolhatók a tényleges válaszok alapján. Ezeknek a pótlásoknak a közvélemény-kutatás minőségére gyakorolt hatása hasonló az egyáltalán nem lekérdezettek számából és eltérő véleményéből származó torzításhoz.

Ha a hiányzó információk pótlására feltételezéseket alkalmaznak, a kapott eredményeket szakértői becslésnek nevezik.

Fókuszcsoporthoz interjú

A fókuszcsoporthoz interjú egy kvalitatív kutatási módszer a társadalomtudományban, mely esetén egy adott témában érintett csoportnak (8-12 személy) a témával kapcsolatosan nyitott kérdéseket tesznek fel, és a válaszadók egymásra reflektálhatnak. A fókuszcsoporthoz módszer révén lehetőség nyílik a célcsoport spontán reakcióinak regisztrálására, a vélekedések mögött meghúzódó racionális, illetve érzelmi-indulati motivációk feltárására. A fókuszcsoporthoz előnye, hogy a résztvevők egymással folytatott interakciója életszerű csoporthelyzetben megy végbe, valamint alkalmazni lehet olyan projektív technikákat és más játékos elemeket, melyek segítik a kifejezést és lehetőséget adnak a mélyebb motivációs tényezők feltárására, melyeknek a résztvevők esetleg maguk sincsenek tudatában.

A fókuszcsoporthoz jellemzői

A fókuszcsoporthoz a piackutatás kvalitatív módszereként a motiváció-kutatás elméletéből, a tréningcsoporthoz, illetve a pszichológiai terápia és tanácsadás gyakorlatából nőtte ki magát. Néhány évvel ezelőtt a fókuszcsoporthoz még szinte ismeretlen volt a társadalomtudósok körében, pedig nem új keletű dologról van szó: az első csoportos interjúkról szóló munka már az 1920-as években megjelent. A csoportos interjú már a II. világháború idején fontos szerepet játszott a társadalomkutatásban, a marketing területén először 1940 körül alkalmazták.

A fókuszcsoporthoz – mely a kvalitatív adatgyűjtés meghatározó lehetőségeként a piackutatásban született meg – az utóbbi tíz évben mind nagyobb mértékben kezdték használni. A fókuszcsoporthoz lényegében egy olyan kiscsoportos találkozás, amelyet egy képzett csoportvezető, a moderátor irányít. A fókuszcsoporthoz részt vevők száma 8–12 fő, ami jó átláthatóságot, irányíthatóságot és kezelhetőséget biztosít a moderátor számára. Napjainkban az 5–7 fős létszám gyakorlata is terjedőben van, ami még bensőségebb, bizalmasabb és mélyebb megnyilvánulásnak ad teret.

A fókuszcsoporthoz nem egyszerű csoportos beszélgetés és nem is csoportos interjú, legalábbis abban az értelemben nem, hogy a vezető kérdéseire a csoporttagok válaszolnak. A fókuszcsoporthoz erőssége éppen abban rejlik, hogy kihasználja a csoportban zajló folyamatokat, a fogyasztók egymás közötti kommunikációját. A fókuszcsoporthoz egyedülálló a többi csoportmódszer között, mert nagyobb teret biztosít a csoporttagok közötti kölcsönös eszmecserének, véleményváltásnak (csoportinterakció), és ezáltal jobban szemlélteti, hogy a tagok nézetei, meggyőződései miért alakultak éppen ilyen formában.

A fókusz elnevezésen azt értjük, hogy az ilyen csoportok gyűjtőpontba vesznek egy speciális témát, s ettől a középponttól nem térnek el, vagy állandóan visszatérnek rá. A csoportban zajló kommunikációt mindig ebben a gyűjtőpontban tartják. A cél az, hogy a központi témán belül a fogyasztók csoportja minél szabadabban nyilvánuljon meg.

A fókuszcsoporthoz mint kvalitatív kutatási eszköz

A hagyományos, zárt kérdésekkel operáló kérdőíves technikában a kérdőív irányítja az interjút, s ezért könnyen megtörténhet, hogy a megkérdezettek számára fontos szempontok meg sem jelennek az eredményében. Ennek az aggodalomnak a nyomán nagyobb hangsúly került a nem irányított interjútechnikákra, és megszületett meg a fókuszcsoporthoz módszer mai formája. A fókuszcsoporthoz kutatás mint kvalitatív kutatás lényege, hogy olyan válaszokhoz igyekszik eljutni, amelyeknek a megkérdezettek nincsenek tudatában. Jellegzetesen ilyen kérdés a marketing-felmérések végső kérdése: hogy miért választja valaki inkább ezt vagy azt a terméket. Az emberek gyakran nincsenek tudatában egy ingernek, ami jelentős hatást gyakorolt a magatartásukra, nincsenek tudatában a válasz létének, és nincsenek tudatában annak, hogy az inger hatással volt a válaszra.

Mindezek miatt a fókuszcsoporthoz kutatás módszertanában nagy szerepet játszanak a spontán, személyes, részletes, konkrét válaszokat elősegítő módszerek az általános, sematikus válaszokkal szemben. Ilyen módszer az asszociáció, különböző képek vagy egyéb elemek csoportosítási feladatai, jelenetek képzeletbeli megrendezése, a hasonlatok, a képválasztás, a rejtett válasz vagy mondatbefejezés, a kollázs.

A fókuszcsoporthoz kutatást nagyobb kutatások részeként ma is a kérdőíves kutatás szempontjainak felállításánál, illetve egy-egy nehezen értelmezhető eredmény értelmezésére használják.

A módszer

A fókuszcsoporthoz olyan emberek kerülnek, akik részesei voltak egy konkrét szituációnak. Ezt a szituációt az interjú készítő társadalomtudós előzőleg elemzi, s hipotéziseket állít fel arról, hogy a szituációt a résztvevők hogyan és mi szerint értékelik. Ennek az elemzésnek az alapján kidolgozza az interjú vezérfonalát. Végül az interjú során ellenőrzi a hipotéziseket, különös tekintettel a résztvevők saját élményeire, hogy megismerje az ő definíciójukat a szituációról.

A fókuszcsoporthoz klasszikusan egy a kutatás szempontjainak megfelelően összeválogatott csoporttal, egy speciális helyiségben zajlik, ahol a beszélgetést videóra rögzítik, s a kutatás megrendelője egy áttükör mögül figyelheti a beszélgetést. A moderátornak jól felkészült szakembernek kell lennie, aki képes a fókuszcsoporthoz kutatást félrevívó különböző csoportdinamikai – pl. egy konform csoportvélemény kialakulása, a véleményeket előre megkötő szerepek kialakulása, stb – korrigálni, fontos továbbá a moderátor objektivitása, szakismerete és a fogyasztói magatartás területén szerzett jártassága. A kommunikációs eszközök fejlődésével idővel kialakult a telekonferenciás és az online fókuszcsoporthoz módszere és gyakorlata is.

A csoport az ülésvezető irányítása mellett kötetlen, félig-irányított beszélgetés során vitatja meg a téma különböző aspektusait. A csoportvezetésben jártas kutató (moderátor) egy interjúvázlat (részletesen kidolgozott guide) alapján strukturálatlan interjút készít a megkérdezettekkel és megpróbálja feltárni a résztvevők véleményét, gondolatait, nem csak a felszínen, hanem mintegy mögé látva az elsődleges válaszoknak. A moderátor akár el is térhet a Guide-tól, illetve esetenként el is kell térnie, mert menet közben olyan (új) szempontok merülhetnek fel, melyek bár nagyon fontosak, de a Guide nem tartalmazza. A moderátornak nem

feltétlenül kell minden (a Guide-ban szereplő) kérdést feltenni, de a vizsgálat végén válaszolnia kell tudni minden kérdésre! A Guide-ot mindig az Ügyfél hagyja jóvá, a kutatás csak a Guide véglegesítése után kezdődhet. A jó Guide nem túl rövid, nem túl hosszú (ideálisan kb. 3-5 oldal), viszont jól áttekinthető. A Moderator's Guide elkészítése nagy szakértelmet, elmélyült marketing és ügyfélismeretet, valamint gyakorlatot igényel.

Esetenként – a témától, a résztvevőktől, a megbízó preferenciáitól függően – különleges módszereket is alkalmaznak a fókuszcsoportokban:

- Szimulált depriváció
- Brainstorming
- Kártyaválogatás
- Szerepjáték
- Asszociációk
- Rejtett válasz, mondatbefejezés
- Kollázs
- Tervező teamek, stb.

Kérdéstípusok fókuszcsoportos vizsgálatra

Zárt kérdések

Dichotom	A kérdés két válaszlehetőséget kínál
Alternatív válaszlehetőségek	A kérdés három, vagy több válaszlehetőséget kínál
Likert skála	A válaszadó megadott skálán jelöli meg hogy adott állítással egyetért-e, vagy sem.
Szemontikai skála	A skála két szélső értéket köt össze, a válaszadó megjelöli azt a pontot, amely kifejezi a véleményét.
Fontossági skála	A skála valamely tulajdonság fontosságának fokozatait tartalmazza.
Minősítő skála	A skála egy tulajdonságot minősít a gyengétől a kiválóig.

Vásárlásiszándék-skála

A válaszadó vásárlási szándékát jellemző skála

Nyitott kérdések

Teljesen nyitott

A válaszadó szinte teljes szabadságot kap.

Szótársítás

Szavakat adunk meg és a válaszadónak azt a szót kell leírni, ami azzal kapcsolatban először eszébe jut.

Mondatkiegészítés

A megkérdezettnek egy hiányos mondatot kell kiegészítenie.

Történet-kiegészítés

Egy hiányos történetet kell kiegészíteniük.

Képkiegészítés

Egy képet mutatunk, amin két személy van. Az egyik mond valamit, megkérjük a válaszadót, hogy a másik szerepében töltsse ki az üres részt.

Tematikus észlelési teszt (TET)

Egy képet mutatunk és kérjük a válaszadótól, mesélje el, mit gondol mi történik azon.

Projektív és kifejezést segítő módszerek

E módszerek alkalmazásának célja, hogy az interjúalanyok belső nézőpontjaira fény derüljön.

Asszociációs módszer: Szóasszociáció, márkaszemélyiségek.

Kiegészítő módszer: A válaszolót felkérjük fejezzen be mondatokat, történeteket, beszélgetéseket, vagy vitákat.

Konstrukciós módszer: Ezek az eljárások komplex és irányított szellemi tevékenységet követelnek meg az interjúalanyok részéről. Az egyik legismertebb a Tematikus észlelési teszt (TET): Egy képet mutatunk és kérjük a válaszadótól, mesélje el, mit gondol mi történik azon.

Önkifejezési módszer: Arra helyezi a hangsúlyt, hogy a vizsgálat alanya milyen módon konstruál meg valamit. (Például: pszicorajzolás, szerepjátszás, előadás)

Választási-elrendezési módszer: Strukturáltabb kutatási stimulus bemutatásával jár, ezért az interjúalany válaszai is egyszerűbbek lesznek, mint a legtöbb projektív technika esetében. (Például: kategorizálás, csoportosítás, rangsorolás, fontossági sorrend)

Mélyinterjú

A mélyinterjú során a válaszadó saját szavaival mondja el gondolatait, érzéseit, nem megadott kérdések közül választ, így sokkal *pontosabb információt* lehet megtudni. A kvalitatív eredmények nem reprezentatívak, nem lehet statisztikát készíteni belőlük, mert a miért és hogyan kérdésekre keresik a választ, melyek a célok, a piacépítési és stratégiai tervek megvalósítását segítik elő.

Mélyinterjút érdemes használni erősségeinek és gyengeségeinek pontos megismerésére. A mélyinterjú alkalmas lehet: komplex folyamat megértésére, ha új képzés számára kívánunk piaci rést találni, és ehhez szükséges a kategóriával szembeni fogyasztói viselkedés, hozzáállás megismerése, bizonyos fogyasztói szegmensek viselkedésének és lélektani magyarázatainak feltárására.

Az új képzések fejlesztése során gyakran alkalmazzák a mélyinterjút erősségeinek és gyengeségeinek megismerésére. A mélyinterjú alkalmazható önállóan is, de a fókuszcsoporthoz kutatás kiegészítéséhez is, a folyamatok megértésére.

Az interjú során a nem hangadó egyének véleményét is meg lehet tudni, amit egyébként egy csoportos interjú során nem tudnánk kideríteni. Minden résztvevő mentes a csoportbefolyástól, mindenki a saját véleményét nyilvánítja ki, abban nem akadályozza őket más.

A mélyinterjú fajtái

A *mini mélyinterjú* során a megkérdezés egy személyre koncentrál és a vizsgálati terület szűkebb, mint a szokásos mélyinterjú esetében. Ez a módszer különösen alkalmas marketingkommunikációval kapcsolatos döntések támogatására. A felmérés nem tart tovább fél óránál, ez idő alatt a válaszadó megismer egy vagy több kommunikációs elképzelést (reklám, csomagolás vagy promóciós tervet), és a megkérdezés során felméri, mennyire érthető az üzenet, illetve mit mond számára a márka kommunikációs terve. Az egyéni megkérdezés lehetővé teszi, hogy a célcsoport más tagjának véleménye ne befolyásolja a megkérdezett gondolatainak, érzéseinek megfogalmazásában. A mini mélyinterjú kiegészítheti a kvantitatív (például „in hall teszt”) felmérést, kvalitatív tartalommal bővítve a kutatást, ami jobb adatokhoz juttatja a megrendelőt.

A *páros interjú* során egyszerre két emberrel beszélget az interjú készítője. A páros megkérdezésnek több oka is lehet. Igen hasznos a módszer gyerekek vagy serdülők esetében, akiknél a személyes interjúból adódó feszültség sokszor csak úgy oldódik föl, ha saját korcsoportba tartozó társsal együtt kérdezi meg őket az interjú készítője. Hasznos a páros interjú akkor is, ha a vizsgált döntési szituációban két személy vesz részt (például házaspárok nyaralási szokásai, apa-fió szabadidős tevékenysége, barátok szórakozási, vásárlási szokásai esetén), ezért a vizsgálat során mindkét személy véleményére kíváncsiak vagyunk. Akkor is használhatunk páros interjút, ha ellentétes véleményeket akarunk ütköztetni az interjú során, és így akarjuk megérteni az eltérő szokásokat, attitűdöket és azok kiváltó okait.

A *háromszöginterjú* esetén három válaszadót kérdez meg az interjú készítője, és a páratlan számú és eltérő válaszadói kör következtében az interjút speciális dinamika jellemezi. A válaszadókat úgy kell kiválasztani, hogy a vizsgált témakörrel kapcsolatos felfogásuk eltérő legyen, például az egyik márkahasználó, a másik még csak gondolkodik a használaton, míg a harmadik elutasítja a márka használatát. A résztvevőket arra buzdítják, hogy vállalják és fejtsék ki eltérő véleményüket, ezért a véleményalkotás folyamata jól nyomon követhető, míg a válaszok mélysége megmarad. A páratlan számú csoporton belül átmeneti szövetségek alakulhatnak ki, amely az érvek ütköztetésében, megismerésében nyújt segítséget, ösztönözve az eltérő vélemények megfogalmazását.

Szakértői interjú

A szakértői interjú hasonlít a mélyinterjúhoz, de annál célirányosabb, szakmai kérdéseket taglal és a moderátornak is alaposabban fel kell készülnie a témából. Lehetőség esetén az adott téma elismert szaktekintélyeivel, vállalati döntéshozókkal kell interjút készíteni.

A moderátor egy interjúvázlat segítségével vezeti a válaszadót, mindig hozzá igazodva, gondolataihoz, beszédstílusához. A moderátornak közvetlen légkört kell teremtenie, hogy ne gátolja a válaszokat. Az interjú a témától és az alanytól függően 45-90 perces és általában hangfelvétel, esetleg videofelvétel készül róla.

IRODALOM

- BABBIE, Earl (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*, Balassi Kiadó, Budapest
- FALUS – OLLÉ (é.n.): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*, Okker Kiadó, Budapest
- GORDON – LANGMAID (1997): *Kvalitatív piackutatás. Gyakorlati kézikönyv*. HVG Kiadó
- HÉRA – LIGETI (2005): *Módszertan. A társadalmi jelenségek kutatás*, Osiris Kiadó, Budapest
- HOFFMANN – KOZÁK – VERES (2000): *Piackutatás*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- JAKAB Zoltán (1986): *A mélyinterjúzás technikájáról. Tanulmányok, beszámolók, jelentések*, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest
- KRUEGER, Richard A. (1988): *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*, Sage
- KVALE, Steinar (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*, Jósöveg Kiadó, Budapest
- NISBETT – WILSON (1977): *Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes* In: *Psychological Review* 1977. (84) p 231-253.
- MERTON – FISKE – KENDALL (é.n.): *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*
- MORGAN, David L. (1988): *Focus Groups as Qualitative Research*, Sage
- PAYNE, Stanley L. (1951): *The Art of Asking Questions*, Princeton University Press, New Jersey
- RUDAS Tamás (2006): *Közvélemény-kutatás – Értelmezés és kritika*, Corvina, Budapest,
- SEIDMAN, Irving (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- SÍKLAKI István (2006): *Vélemények mélyén. A fókuszcsoporthoz, a kvalitatív közvélemény-kutatás alapszere*, Kossuth, Budapest
- SZÉKELYI - BARNA (2008): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*, Typotex Kiadó
- SZOKOLSZKY Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*, Osiris Kiadó, Budapest
- VERES– HOFFMANN– KOZÁK (2009): *Bevezetés a piackutatásba*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- VICSEK Lilla (2006): *Fókuszcsoporthoz: elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*, Osiris Kiadó, Budapest
- WILSON, E. J. (2003): *The Information Revolution in Developing Countries*, MIT Press., Cambridge
- WILSON, E. J. (2004): *Scholarship and Practice in the Transition to a Knowledge Society*, Manuscript

**Módszertan kidolgozása a képzési és beiskolázási terv igényfelmérés
vonatkozásában. Adatok gyűjtése és adatbázisok elemzése, tervezés és
alapelvek lefektetése a közösségi főiskola képzési portfóliójának
megteremtése céljából.**

1. A régió gazdasági és társadalmi jellemzői

A képzési kínálattervezés előkészítése során először a gazdasági és társadalmi jellemzőkre vonatkozó adatgyűjtés szükséges. A képzési struktúra tervezésekor elsőként a gazdasági folyamatok vizsgálata szükséges. Az országos jellemzőket követően a szűkebb földrajzi környezet gazdasági – társadalmi folyamatainak elemzése segít abban, hogy reális képet kapjunk arról, hogy a jelenlegi képzési kínálat mennyire illeszkedik a térség gazdasági folyamataihoz.

A képzési terv alapvető információforrásként, amennyiben saját munkaerőpiaci kutatás nem végezhető, a *Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat* adatbázisa⁷¹ szolgál. Érdemes figyelembe venni azonban olyan előrejelzéseket is, melyek a gazdasági környezet alakulásával párhuzamosan évekre előre próbálják meghatározni a foglalkoztatási adatokat. Ilyen prognózisok például a *GKI Gazdaságkutató Zrt.*⁷² által készített előrejelzések, mely a frissen végzettek munkaerő-piaci várható elhelyezkedési lehetőségeit vizsgálja. Ezen kívül a GKI gyorsjelentései is az elemzés tárgyát képezték. Gazdasági helyzetképet adhatnak a *Központi Statisztikai Hivatal* munkaerő-piaci adatbázisai⁷³ és a *KSH Gyorstájékoztatók*⁷⁴ képet adnak a gazdaság változásairól és a várható tendenciákról. Adatai segítik a szűkebb térség elhelyezését az országos változásokhoz képest.

71 http://nfsz.munka.hu/engine.aspx?page=full_AFSZ_KOZOS_Statisztika

72 <http://www.gki.hu/language/hu/>

73 <https://www.ksh.hu/munkaeropiac>

74 <https://www.ksh.hu/gyorstajekoztatok/#/hu/list/mun>

Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat munkaerő-piaci adatbázisai

A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat *Munkaerő-piaci adatbázisai, statisztikái*⁷⁵ közül jól használhatóak:

- Adattár
- Munkaerő-piaci helyzetképeink
- Rövidtávú munkaerő-piaci prognózis

Adott év szeptemberében, októberében kerül sor a rövidtávú munkaerő-piaci prognózis felmérés lebonyolítására. Ennek kapcsán keressük fel a régióban egy központi kérdőívvel a munkáltatókat, melyben tárgyévi gazdálkodásukról, és a következő évi terveikről, elképzeléseikről érdeklődünk. A kérdőívek feldolgozása után nyert adatok segítségével szolgálnak a régió munkaerő-piaci folyamatainak rövidtávú prognosztizálásához.

Az iskolarendszerből kikerülők vizsgálata

A Dél-alföldi Regionális Munkaügyi Központ évente a régió valamennyi középfokú oktatási intézményében felmérést végez a nappali rendszerű tanulmányaikat befejező fiatalok munkaerő-piaci helyzetének és várható továbbtanulási, elhelyezkedési lehetőségeinek feltérképezésére. A kérdőívek feldolgozása után elkészült összefoglaló elemzéseket és táblázatokat találja itt meg.

Munkaerő-piaci barométer

A munkaerő-piaci barométer a felmérés eredményeiből régióként mutatja be:

- A keresett foglalkozásokat, szakmákat az adott év végéig tervezett létszámnövelés nagyságcsoportjai szerint (ahol a létszám növelése várható)
- A romló pozíciójú foglalkozásokat, szakmákat az adott év végéig tervezett létszámcsökkentés nagyságcsoportjai szerint (amelyekben a közeljövőben a foglalkoztatottak létszámának csökkentését tervezik),
- A keresett foglalkozásokat, szakmákat, amelyeknél pályakezdők felvételét tervezik az adott év végéig

Az álláskereső szakképzettségei és az általuk keresett foglalkozások – SZAKIN program

⁷⁵ http://darmk.afsz.hu/engine.aspx?page=darmk_statistika

A Magyar Munkaerő-piaci Prognózis adattára

A *Magyar Munkaerő-piaci Prognózis* (MMPP) a Nemzetgazdasági Minisztérium és jogelődjei támogatásával működő, a Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (GVI) által kidolgozott és fejlesztett online lekérdezést biztosító adattár, amely interneten keresztül a <http://www.mmpp.hu> címen érhető el.

Az MMPP célja, hogy empirikus vállalati adatfelvételek eredményeit felhasználva tájékoztató adatokat nyújtson a munkavállalóknak, munkát keresőknek, munkaadóknak és képző intézményeknek a vállalkozások várható munkaerőigényéről és segítse az elemzőket a munkaerőpiac elemzésében.



1. ábra Az MMPP lekérdezési rendszere

A régióra vonatkozó oktatási adatok

A szakképzési rendszerre vonatkozó adatok fő forrása az intézmények által minden év október 15-éig elkészített KIR-STAT adat. Az országos adatokra vonatkozó összesítés a szakminisztérium honlapján található meg. Ez a dokumentum segít az oktatásügy országos tendenciáinak vizsgálatára.

Annak érdekében, hogy a közösségi főiskola el tudja helyezni magát a régióban, illetve a tágabb szakképzési környezetben, meg kell vizsgálni a közeli Szakképzési Centrumok szakmacsoportos és szakmánkénti helyzetét, tanulólétszámait. A Dél-alföldi régióban székhellyel rendelkező Szakképzési Centrumok mellett földrajzi közelsége miatt a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei centrumok adatait is javasoljuk figyelembe venni.

A köznevelési törvény szabályozása alapján a Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságok (MFKB) feladata és jogköre meghatározni a beiskolázási arányokat és irányokat.

Az MFKB-k a régió munkaerő-piaci igényeinek felmérését követően hoznak döntéseket az egyes centrumokra vonatkozóan, így a régióban működő centrumok tanulólétszámai valószínűsíthetően igen nagy befolyással lesznek a képzési igényekre. A régió szakképzési centrumainak statisztikai adatainak forrása a KIR összesítő adatbázisa lehet.

Békéscsaba MJV Integrált Városfejlesztési Stratégiája

Az integrált városfejlesztési stratégia sajátos, ún. forrásszerző tervdokumentum, amely az európai tervezési és finanszírozási ciklusokhoz is igazodva 5-7 évre rögzíti a város által megvalósítandó jelentősebb fejlesztési programokat, azok városszerkezeti (területi) beágyazottságát, integrált települési hatásait a környezetre, a társadalomra, a város vonzáskörzetére egyaránt.

Pályázatok

A képzési struktúra tervezésénél érdemes figyelembe venni a térségben zajló fejlesztési projekteket és a várható munkaerő-piaci igények kielégítésére időben felkészülni.

2. Tervezés - SWOT analízis

- Mint minden stratégiai tervezés esetében, itt is meg kell vizsgálni a Községi főiskola, mint szervezet erősségeit, gyengeségeit (belső helyzet), illetve a lehetőségeket és veszélyeket (külső adottságok). Ennek legjobb kiindulópontja a SWOT-analízis, amelyet általában kiindulási pontnak használnak.
- Az elemzést a szakképzés irányítás, külső kapcsolatok és belső együttműködés témájában kell elkészíteni. A három elemzés sok tekintetben ugyanazokat az aspektusokat hozta felszínre, így egyértelműen kirajzolva a

legmarkánsabban továbbfejlesztendő területeket, illetve rendelkezésre álló erőforrásokat.

Alapelvek a közösségi főiskola jövőképehez

- A Közösségi főiskola alapja a fejlesztések összehangolása, a fejlesztések pedig két pilléren nyugszanak, az egyik az infrastrukturális fejlesztések, a másik az emberi erőforrások összehangolt fejlesztése.
- A kapcsolódó képzési tervnek nem témája, mégis fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az infrastrukturális fejlesztések tervezése nem elválasztható a tartalmi fejlesztésektől. Ennek értelmében kiemelten fontos a fejlesztési és a beiskolázási stratégia koherenciája.
- Gyors változások csak a meglévő infrastruktúra felhasználásával érhetőek el. A hosszú távú tervek esetében elengedhetetlen a költséghatékony beszerzések lebonyolítása, a műhelyek és eszközök lehető legnagyobb kihasználtságának biztosítása.
- A Közösségi főiskola *humán-erőforrásainak fejlesztése* két fő folyamatra osztható, az egyik az intézmény emberi erőforrásának fejlesztése (oktatók és szakoktatók továbbképzései), illetve a menedzsment-munkatársainak fejlesztése, képzése.
- A pedagógus-fejlesztés a közösen szervezendő feladatok egyik leglényegibb része. Az, hogy a Közösségi főiskola képzései összehangoltan végezhetik az oktató-továbbképzésüket, nagyon hatékonyá teheti a fejlesztéseket. Ehhez az szükséges, hogy kialakuljon egy egységes nyilvántartás, amelyben az összes képzésben foglalkoztatott összes oktató/pedagógus, illetve szakoktató, valamint egyéb nem pedagógus funkcióban dolgozó munkatársat nyilván lehet tartani, követni lehet a fejlesztéseken való részvételt. Ahhoz, hogy a megfelelő munkatársak kerüljenek kiválasztásra és a szükséges fejlesztéseken vehessenek részt, folyamatosan figyelemmel kell kísérni az eredményeket.

Jövőkép elemzése

A közösségi főiskola jövőkép-elemzése során kifejezetten összetett kép bontakozik ki, ahol szinte minden tényező összefügg más tényezőkkel. Ennek következtében nehéz az említésre került célokat strukturálni és külön kategóriákba sorolni, összességében azonban talán az alábbi 5 fő terület az, amely reprezentálja a legfőbb törekvések irányait.

Ezek a területek:

- gyakorlati képzés fejlesztése
- a beiskolázási és a képzési rendszer strukturálása és hatékonyabbá tétele
- az erőforrások és az önfenntartás megteremtése és stabilizálása
- külső kapcsolatok
- képzési munkát segítő tevékenységek
- belső kapcsolatok javítása és hálózati együttműködések

A beiskolázási és képzési rendszer strukturálásán belül célként fogalmazódik meg a valamilyen szempontból hátránnyal rendelkező személyek segítése a képzéseken való részvételben, mint például a munkaerőpiacról kiszorult felnőttek és a képzésekből lemorzsolódottak.

A további három megfogalmazódott tényező, vagyis a képzési igények összehangolása a munkaerőpiaccal és a régió stratégiájával, a megalapozott beiskolázási döntések elősegítése, valamint az azonos szakmában képző intézmények tevékenységének összehangolása mind az önfenntartás megvalósításához járulhatnak hozzá azáltal, hogy az igényekhez alakítják és hatékonyabbá formálják a képzési rendszert. Végül a hosszú távú és jövőbe mutató stratégiában való gondolkodást szemléltet a Life Long Learning képzési kínálat létrehozásának célkitűzése szakmacsoportonként.

Hosszú távú célkitűzések

A Községi főiskola hosszú távú céljait nagymértékben befolyásolja a jogszabályi környezet, hiszen felmerülhet annak a lehetősége, hogy valamilyen más koncepció kerül a döntéshozók látókörébe és ezzel megváltozhat a szerepe. A jelenlegi

tendenciák szerint a Községi főiskola hosszú távon is fennmarad és valószínűsíthető a hatásköreinek szélesítése

A Községi főiskola azért jött létre, hogy hosszú távon a helyi felsőoktatás hatékonyságának növelésével közelítse a munkaerő-piac elvárásaihoz a felsőoktatásból kikerülő fiatalok teljesítményét, kompetenciáit, ezzel erősítse a térség és a régió versenyképességét, és támogassa a régió foglalkoztatottságának emelését.

Célja ezen belül az, hogy hatékony forrásfelhasználással, a képzési struktúra átalakulásával, a képzések minőségének és gyakorlati tartalmának javulásával olyan intézmény jöjjön létre, amely tényleges választási lehetőséget kínál a hallgatók számára; felkészíti őket az egész életen át tartó tanulásra és a munkaerőpiacon való eredményes részvételre.

A képzési rendszer megfelelése a munkaerő-piaci igényeknek

Ez a legfontosabb cél a községi főiskola számára. Ez a cél igen összetett folyamatok szervezését teszi elengedhetlenné, és több részcélt is ez alá lehet rendelni.

Megfelelő kapcsolat a munkaadókkal, vállalati háló terjesztése és mélyítése (horizontális és vertikális folyamatok párhuzamosan). Az, hogy a Községi főiskola nonprofit társaságként is működhet, magában hordozza az alkalmat, hogy akár tulajdonosként jelenjenek meg a térség nagyobb vállalatai, akik eddig „csak” annyival járultak hozzá a képzéshez, hogy felajánlották szakképzési hozzájárulásukat, illetve fogadták az intézmények tanulóit a vállalati gyakorlati képzés esetében, esetleg felnőttképzéseket tartottak az intézmények segítségével.

A jelenlegi helyzet ennél sokkal többet kínál. A tulajdonosként bevont vállalatok sokkal mélyebben megismerhetik a képzés egész rendszerét, és közvetlen hatást tudnak kifejteni hosszú távon is a képzés irányítására, a szakmaiság irányaira. Így a községi főiskola számára is közvetlenné válik a kapcsolat a munkaerő-piaccal, ami a képzések tervezhetőségét, a szükségletek megismerését koordináltabbá tudja tenni.

Mindamellet a vállalatok és az intézmények fejlesztései is együttesen szervezhetőek lesznek a kölcsönös előnyök kihasználása mentén.

Olyan egyeztetési fórumokat kell teremteni, amelyek segítik az intézményt abban, hogy megismerhessék, milyen elvárásaik vannak a munkaadóknak. Ezek folyamatosan változnak, akár technológiaváltás, vagy a vállalati stratégia átgondolása, megújulása következtében.

Az egyik legnagyobb probléma az, hogy a tanulók, a szülők és a munkaadók érdekei, elvárásai eltérnek egymástól. A munkaadók hiába támasztanak olyan kívánalmakat a Községi főiskolának, hogy egy szakmában szükség lesz bizonyos számú frissen végzett szakemberre, ha a tanulók nem akarnak abban a képzésben tanulni. A szakképzés az elmúlt 20 évben eltolódott a kevésbé gyakorlatigényes, kevesebb fizikai munkával ellátható szakmák iránt, ezt a folyamatot a kormányzat meg kívánja fordítani döntéseivel. A Községi főiskola számára az jelenti a kihívást, hogy összehangolja az érintettek érdekeit, és olyan szakmák irányába próbálja orientálni tanulóit, amelyek hosszú távon is biztos megélhetést tudnak adni a szakembereknek és családjuknak.

A képzés integrációjának javulása, szinergikus hatások erősödése

A hatékonyság a meglévő erőforrások jól tervezett, összehangolt felhasználásából, a párhuzamosságoktól mentes, magas kihasználtságú fejlesztések megvalósításából adódhat.

A képzési folyamatok működtetése mellett a jövőben létre kell hozni és fenn kell tartani a beiskolázási egyeztetéseket a köznevelési intézményekkel, a szakképzési és felnőttképzési intézményekkel, a közösségi szolgáltatásokkal. Ezt gazdaságilag és szakmailag is hatékonyan kell elvégezni.

A gazdasági hatékonyság az állam számára azt jelenti, hogy az eddigieknél kevesebb hozzájárulást kell adnia a felsőoktatási feladat ellátására. Ez két dologból következhet: a rendszer leépítése, vagy a hatékony működtetés. A két folyamat sajnos párhuzamosan fog működni a jövőben, hiszen ahhoz, hogy a Községi főiskola hatékonyan tudja működtetni rendszerét, a jelenlegi fölösleges kapacitásait le kell építeni. Ezt viszont úgy kell elvégezni, hogy a hallgatók, diákok érdekei ne sérüljenek, ki kell építeni az új, mindenki számára egyenlő eséllyel elérhető infrastruktúrát.

Az együttműködés javulása érdekében működtetni kell egy integrált irányítási rendszert, amely mindenki számára elérhető adatokat tartalmaz. A későbbiekben olyan felületeket kell létrehozni ezen belül, ahol lehetőség nyílik a szakmai tapasztalatok megosztására is (szakmai fórumok indítása, szakmai anyagok közzététele).

Rövid távú célok

A fenti célok eléréséhez rövid távon több célt és részcélt lehet megjelölni, amelyek segítik a hosszú távú stratégiai célok megvalósulását. A rövid távú célok mindegyike köthető ahhoz a funkció-felosztáshoz, amelyet korábban azonosítottunk a Községi főiskola működési területeiként.

A beiskolázási és a képzési rendszer hatékonyabbá tétele

Ez a folyamat a legalapvetőbb a Községi főiskola feladatai közül, de ebben nem csak a főiskolák játszanak nagy szerepet, hanem a regionális gesztorintézmény, a képzéseiket kihelyező felsőoktatási intézmények és az azokat fenntartó állam is. A tapasztalat azt mutatja, hogy az állami döntések egyelőre ad hoc jelleggel történnek a községi főiskolák ügyében, amelyen már rövid távon változtatni szükséges.

A képzés különböző szintjén álló intézményeknek meg kell határozniuk azon szakmákat, amelyekkel hosszú távon kívánnak foglalkozni, és megfelelő erőforrásaik vannak a képzéssel kapcsolatos feladatok magas színvonalon való ellátására a térségben, a városban. Az egyes intézményi érdekeket is figyelembe véve így objektívebb döntést hozhatnak. A legnagyobb érdekellentét azon szakmák esetében alakulhat ki, amelyeket több intézmény is képez egy településen belül. Szükséges tehát meg határozni olyan alapelveket, amelyek megkönnyítik az egyeztetést és prioritást képeznek.

- Megfelelő eszköz- és humán-erőforrás háttér megléte a városban
- A szakma képzése által használt eszközök kihasználtsága
- A szakma képzésének tradíciói a korábbi felsőoktatási intézményben
- A képzés beindításának állandósága
- A képzés csoportjainak feltöltöttsége

A Községi főiskola képzési rendszere nem csak az iskolarendszerű képzésre terjed ki. Az iskolarendszerű képzést össze kell hangolni a felnőttképzési tevékenységgel. Ez azért is fontos, mert az Unió finanszírozású projektek végeztével felmerül a Községi főiskola szervezetének fenntarthatósága, illetve a fenntartás költségei. A felnőttképzési tevékenység az egyik legfontosabb a bevételek növeléséhez. Az iskolarendszerű képzés teljesen más célcsoportoknak szól, mint a felnőttképzés, de az egyeztetésre a két feladat között szükség van.

Össze kell hangolni az intézmény felnőttképzési tevékenységét is annak érdekében, hogy a Községi főiskola egységesen tudjon fellépni a vállalatoknál és a Munkaügyi Központnál, mint felnőttképzési szereplő.

Ki kell alakítani a felnőttképzési profilt, amelyet jól szervezett marketinggel lehet értékesíteni. Ezt segítheti, ha gazdasági társaságként hozzák létre az alapítók.

Az öfenntartás eszközei

A rendszer megteremti annak lehetőségét, hogy a fenntartók közösen és hatékonyan szervezzék meg képzésüket. A képzésre fordított fenntartói hozzájárulások így sokkal hatékonyabbak lehetnek, szinergiát teremthetnek.

Ehhez a meglévő erőforrások hatékony felhasználása elengedhetetlen. A már meglévő erőforrások közös használatát ki kell, hogy egészítse a fejlesztések összehangolása, koncentrálása. A beruházások közös tervezése alapkövetelmény (lásd a korábban lefektetett alapelveket), de emellett szükség van az olyan fejlesztések összehangolására is, amelyeket esetleg az fenntartók, partnerek saját maguk végeznek.

A bevételek növelésének legjobb lehetőségét a felnőttképzések, tandíjas felsőoktatási képzések, szakirányú továbbképzések, stb. szervezése adja. A nonprofit kft. formájában működő szervezet termelhet saját bevételt, amelyet felhasználhat céljainak eléréshez, tevékenységének elvégzéséhez.

Ehhez elsősorban meg kell ismerni az aktuális helyzetet. Elő kell állítani egy eszközlístát, hogy milyen erőforrásokkal rendelkeznek a fenntartók, mit használtak az intézmények saját falaikon belül szervezett felnőttképzésekhez. Oda kell helyezni a tanfolyamokat, ahol szabad kapacitások mutatkoznak.

Meg kell ismerni a vállalatok elvárásait ahhoz, hogy a Községi főiskola előre meg tudja tervezni felnőttképzési tevékenységét. Ehhez olyan felmérések szükségesek, amely egyszerre kérdezik rá a jövőbeni várható keresletre és a múlt tapasztalataira (elégedettség a korábbi szolgáltatásokkal). A felnőttképzési piac új szereplőjeként nagy kihívást fog jelenteni a Községi főiskola súlyának folyamatos növelése. Minden lehetőség adott ahhoz, hogy a Munkaügyi Központokkal megfelelő kapcsolatot kialakítva a Munkaerő-piaci Képzések szervezésében erős jelenléttel szerepeljen.

Külső kapcsolatok

A fentiekhez szorosan kapcsolódik a külső kapcsolatok kialakítása. A felnőttképzési és felnőttoktatási saját bevételek növelése a külső kapcsolatokon múlik. A megfelelően szervezett vállalati kapcsolatok, a rendszeres megjelenés a vállalati területen elemi érdeke a Közösségi főiskolának. Fontos mindazon szervezetek megkeresése, melyek befolyásolhatják a külső környezetét, illetve céljainak elérését, hosszú távú működését.

Elsődlegesen fontos feladat a vállalati kapcsolattartás Közösségi főiskola szintű rendszerének kialakítása és működtetése.

A vállalatok mellett megkerülhetetlen szereplő a Munkaügyi Központ, amely a munkaerő-piaci képzésekkel kapcsolatos pályázatokat kezeli. A vállalati megkeresések mellett az ezeken a pályázatokon való részvételnek kell megteremtenie a Közösségi főiskola önfenntartásának alapjait.

A gazdasági Kamarákkal való jó kapcsolat a főiskola munkaerő-piaci ismereteinek elmélyítését, a munkaadók visszajelzéseinek közvetlenségét szolgálja.

A Közösségi főiskola szervezetén kívüli szereplők az általános iskolák, a szakközépiskolák és a gimnáziumok. A Közösségi főiskolának el kell érnie ezeket az oktatási szereplőket is, és jó kapcsolatot kell kialakítani velük. A gimnáziumok azért kapnak nagy szerepet a jövőben, mivel valószínűleg egyre több olyan érettségizett fog megjelenni a Közösségi főiskola és a felsőoktatási szakképzési rendszer látókörében, akiknek nem sikerült bekerülniük a most szűkülő látszó BA, MA hallgatói helyek egyikére sem. Nekik kell olyan képzéseket ajánlani, amely valódi alternatívát jelenthet számukra.

A szülők elérése szintén szükséges. A kormány évenként meghozza a keretszámokra vonatkozó döntését, de a diákok, illetve szüleik szakmákkal kapcsolatos preferenciái ettől változatlanok maradnak. Így a Közösségi főiskola feladata lesz, hogy előkészítő évfolyamokon olyan képzések felé orientálja a hallgatóit, amelyek hosszú távon megélhetést biztosítanak majd nekik és családjuknak a képzés befejezése után.

3. Iskolarendszeren kívüli képzések

Folyamat	Kapcsolódó dokumentumok
Éves képzési terv készítése	Éves képzési terv Képzésfejlesztési terv
Képzés előkészítése	Engedélyeztetés Tájékoztató a képzésről és a felnőttképzési szolgáltatásról Jelentkezési lap Felnőttképzési szerződés Oktatói szerződés Külső képzési helyszínnel kötött szerződés
Az előzetesen megszerzett tudás mérése és beszámítása	Nyilvántartás a képzési szolgáltatások igénybevételéről Mérőeszköz
Képzés lebonyolítása	Képzési program Képzés ütemterve Jelenléti ív Képzés segédanyaga átvételének igazolása Haladási napló Tanúsítvány (látogatási igazolás) Bizonyítvány Tanúsítvány/bizonyítvány átvételének igazolása
A képzés értékelése	Résztvevői elégedettségmérő kérdőív Összefoglaló a résztvevői elégedettségről Jelentés a képzés értékeléséről
Felnőttképzési információs és ügyfélszolgálati rendszer működtetése	-
Panaszkezelés	Panaszlap Helyesbítő tevékenység űrlapja
Egyéb felnőttképzési szolgáltatások	Mérőeszközök Feljegyzés a szolgáltatások igénybe vételéről

2. ábra A felnőttképzés tevékenység folyamatai

Folyamat	Érintettek- végrehajtásban résztevők	Informáltak	Felelős
Éves képzési terv készítése			
Képzés előkészítése			
Az előzetesen megszerzett tudás mérése és beszámítása			
Képzés lebonyolítása			
A képzés értékelése			
Felnőttképzési információs és ügyfélszolgálati rendszer működtetése			
Panaszkezelés			
Egyéb felnőttképzési szolgáltatások			

3. ábra Hatáskörök és felelősségi körök meghatározása

Belső, vállalati képzések szervezése

A Községi főiskola felnőttképzési tevékenységének tervezésekor tehát szükséges megvizsgálni a térség vállalkozásainak igényeit. *Javasoljuk a vállalati igények felmérését egy általános kérdőív segítségével. A kiértékelést követően részletes képet kaphatunk arról, hogy a vállalkozásoknak milyen típusú képzésre, fejlesztésre van igénye. Ezt követően az ehhez szükséges fejlesztések megkezdhetők.*

A kérdőív tárgya – annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk a vállalkozásokról – nem csupán a felnőttképzés, eredménye tehát a Községi főiskola stratégiájába beépíthető. A cégek mellett érdemesnek tartjuk egy intézményi kérdőív kitöltését is annak érdekében, hogy egységes képet kapjunk az iskolák felnőttképzési tapasztalatairól, kapacitásáról és vállalati kapcsolatrendszeréről.

Összegzésképpen

Ki kell dolgozni és működésbe hozni a Községi főiskola *marketing-stratégiáját* a különböző célcsoportok elérése érdekében.

Kiemelt figyelmet kell fordítani a *hátrányos helyzetű fiatalokkal* való foglalkozásra, lemorzsolódás csökkentésére, ami országosan is egyre nagyobb probléma lesz a jövőben. Ezen célkitűzésen belül figyelmet kell fordítani azokra a tanulókra, akik *már lemorzsolódtak a régió felsőoktatási képzéseiből*. A marketing-stratégiának is része kell lennie az ilyen fiatalok elérése érdekében végzett feladatoknak. Ki kell alakítani a *vállalati kapcsolattartói hálózatot*.

A munkaerő-piac, kiemelten a helyi vállalkozások igényeinek megfelelő iskolarendszeren kívüli képzési programok kidolgozása és megvalósítása.

A *felnőttképzési tevékenység* kiterjesztése és az ebből befolyt bevételek maximalizálása az egyik legalapvetőbb feladat. Ehhez szükséges az egyeztetés a fenntartók között, a felnőttképzési tevékenység összehangolása, és felnőttképzési területen való közös, egységes arculattal való megjelenés.

A hazai felsőoktatási képzés megújítása során kiemelt szerep jut a *vállalati gyakorlati képzésnek*, ezen belül a gyakorlati oktatók szakmai, pedagógiai, módszertani ismereteit fejlesztő, bővítő képzéseknek, továbbképzéseknek.

A Községi főiskola fő kérdése a fenntarthatóság, a jövőbeli működés. A Községi főiskola szereplőinek olyan szervezetet kell kialakítaniuk, működtetniük, amely az intézmények

érdekeinek figyelembe vételére, a gazdaságosságra, hatékonyságra, a magas szakmai minőségre és a hallgatókkal való foglalkozásra helyezi a hangsúlyt.

Ennek érdekében széleskörűen vizsgálni kell a térség gazdasági életének változásait és a vállalkozások igényeit. Kiemelt figyelmet szükséges fordítani azon pályázatokra, melyek a *vállalkozások saját dolgozóinak képzéséhez* nyújt támogatást.

Egy rugalmasan változtatható szolgáltatói kosár összeállítása és a cégeknek történő kiajánlása (közvetlenül és vállalati kapcsolattartókon keresztül) biztosíthatja a Községi főiskola számára a piacképes képzési struktúra kialakítását mind a felsőoktatási rendszerű, mind az iskola rendszerű, mind pedig az iskolarendszeren kívüli képzésekre vonatkozóan.

MELLÉKLET

KÉRDŐÍV VÁLLALKOZÁSOK SZÁMÁRA

Tisztelt Cégvezető Asszony/Úr!

A megbízásából keressük meg Önöket, és kérjük, hogy az alábbi kérdőív kitöltésével segítsék munkánkat.

A kérdőívben szerzett információk célja a cégek és a közösségi főiskola kapcsolatának javítása, a szakképzés hatékonyságának növelése.

Adatait bizalmasan kezeljük, azt harmadik fél számára nem adjuk ki, az adatok nem cégnév szerint, hanem sorszám szerint kerülnek rögzítésre, és összesítve dolgozzuk fel őket.

Kérjük, segítse munkánkat a kérdőív kitöltésével!

Technikai útmutató

Kérjük, a válaszokat karikázással jelölje! A kérdésekre általában egy válasz adható, ha több válasz lehetséges, azt a kérdőíven jelezzük. Egyes esetekben saját szavaival írja be a választ!

A CÉG TEVÉKENYSÉGÉVEL KAPCSOLATOS INFORMÁCIÓK

1. Az Önök cégénél, vállalkozásánál foglalkoztatottak létszáma összesen: fő

2. A cég telephelye melyik településen van?

..... (város/község)

3. Az alábbiak közül melyikbe tartozik a cég fő profilja szerint?

1 – bányászat, energiaellátás	10 – egyéb szolgáltatás
2 – feldolgozóipar	
3 – építőipar	11 – közigazgatás, politika
4 – mezőgazdaság, erdő-, és vízgazdálkodás, halászat	12 – egészségügy
5 – közlekedés, szállítás, hírközlés	13 – kultúra, oktatás, tudomány, egyház
6 – kereskedelem	14 – egyéb:.....
7 – vendéglátás	
8 – szállítás	
9 – pénzügyi szolgáltatás, biztosítás	

A CÉG FOGLALKOZTATOTTSÁGI JELLEMZŐI

1. Az elmúlt 1 évben történt-e Önöknél elbocsátás?

1-igen

2-nem

2. HA IGEN: Milyen szakmákkal, és milyen végzettséggel rendelkezőket bocsátottak el?

	Munkakör 1	Munkakör 2	Munkakör 3	Munkakör 4	Munkakör 5	Munkakör 6
Egyetemi végzettséggel elbocsátott						
Főiskolai/felsőfokú szakképzettséggel elbocsátott						
Érettségivel elbocsátott						
Szakiskola/szakmunkás- képző végzettséggel elbocsátott						
Általános iskolai végzettséggel elbocsátott						

3. Összességében várhatóan hogyan fog változni az elkövetkező két évben dolgozóik létszáma?

1 – nőni fog

6.1. Hány fővel? Körülbelül fővel

2 – nem változik, vagy

3 – csökkenni fog

6.2. Hány fővel? Körülbelül fővel

4. Várhatóan milyen végzettséggel rendelkezőket vesznek majd fel, illetve bocsátanak el és milyen létszámban az elkövetkező két évben?

	Felvétel (fő)	Elbocsátás (fő)
Egyetemi végzettség		
Főiskolai/felsőfokú szakképzettség		
Érettségivel végzett		
Szakiskola/szaktanulmányok végzettség		
Általános iskolai végzettség		

4/a Az Ön által foglalkoztatott munkavállalók szakképzettsége/végzettsége mennyiben felel meg a munkaköri leírásban rögzített szakképzettségi feltételeknek?

Megfelel

Graduális képzésre van szükség

Posztgraduális képzés

OKJ képzés

Egyéb tanfolyam

5. Önök milyen módon oldják meg munkatársaik továbbképzését? (Többet is megjelölhet!)

- 1 – vállalaton belüli belső képzés keretében
- 2 – külső piaci képzőhely bevonásával
- 3 – szakképző intézményekben, középiskolákban
- 4 – felsőoktatási intézményekben
- 5 – kamarák bevonásával
- 6 – egyéb módon:
- 9 – nincs szükség a továbbképzésükre

6. Az alábbiak közül milyen felnőttképzési szolgáltatásokat milyen gyakran vesz igénybe az Önök cége munkatársaik továbbképzése céljából?

	rendszeresen	időnként	egyáltalán nem
ismeretek felfrissítése egy adott szakmában	3	2	1
szakmai továbbképzés egy adott szakmában, új technológiák, korszerű módszerek megismertetése	3	2	1
(szakmai) nyelvi képzés	3	2	1
számítástechnikai, informatikai képzés	3	2	1
általános munkavállalói készségek, kompetenciák fejlesztése	3	2	1
vezetőképzés	3	2	1
egyéb:.....	3	2	1

7. Az Önök cége igénybe venne-e az elkövetkező 2-3 évben valamilyen felnőttképzési szolgáltatást?

	biztosan	talán	biztosan nem
ismeretek felfrissítése egy adott szakmában	3	2	1
szakmai továbbképzés egy adott szakmában, új technológiák, korszerű módszerek megismertetése	3	2	1
(szakmai) nyelvi képzés	3	2	1
számítástechnikai, informatikai képzés	3	2	1
általános munkavállalói készségek, kompetenciák fejlesztése	3	2	1
vezetőképzés	3	2	1
egyéb:.....	3	2	1

8. Az alábbi típusú oktatási intézmények közül milyen oktatási intézményekkel van együttműködési megállapodásuk?

	igen	nem
középiskola	2	1
magánszektorban működő felnőttképző cég	2	1
felsőoktatási intézmény	2	1
TISZK Központi Képzőhely	2	1
egyéb:.....	2	1

9. Ha van valamilyen együttműködési megállapodásuk, akkor az mire terjed ki?

középiskola

magánszektorban működő felnőttképző cég:

felsőoktatási intézmény

TISZK Központi Képzőhely

egyéb:

10. Van-e Önöknek középiskolával együttműködési kapcsolatuk a szakmai gyakorlat oktatása terén?

2 – igen, ... db középiskolával

1 – nem

HA VAN:

11. Önöknek mely középiskolákkal van együttműködési kapcsolatuk a szakmai gyakorlat oktatása terén? (Kérjük, az iskola székhelyét is jelölje meg!)

.....

12. Fogadnak-e tanulót szakmai gyakorlat keretében?

2 – igen 12.1. **A jelenlegi tanévben fogadott tanulók száma:** tanuló

1 – nem

A képzés tartalmi, szakmai kérdései

13. A céghez felvételre kerülő frissen végzett nem diplomás fiatalok esetében mennyire tartják fontosnak az alábbi jellemzőket, tulajdonságokat? Kérem, ennek mértékét iskolai osztályozás szerint jelölje! (5=nagyon fontos, 1=egyáltalán nem fontos)

	5	4	3	2	1
Széles körű szakmai alapismeretek	5	4	3	2	1
Az adott munkakörhöz kapcsolódó speciális szakmai fortélyok ismerete	5	4	3	2	1
Csapatmunka, munkatársakkal való együtt dolgozás képessége	5	4	3	2	1
Átképezhetőség, tanulékonyság	5	4	3	2	1
Gazdaságossági szemlélet, takarékoság a rendelkezésre álló erőforrásokkal	5	4	3	2	1
Terhelhetőség, túlmunka vállalásának képessége	5	4	3	2	1
Önálló munkavégzésre való képesség	5	4	3	2	1
Lojalitás a munkahelyhez	5	4	3	2	1
Nyelvtudás	5	4	3	2	1
Számítógépes ismeretek	5	4	3	2	1
Munkával való azonosulás, munkához való hozzáállás	5	4	3	2	1
Jó alapismeretek, alapkompenciák megléte	5	4	3	2	1
Agilitás	5	4	3	2	1
Szakmaszeretet	5	4	3	2	1
Egyéb, és pedig:.....	5	4	3	2	1

14. Ön hogy ítéli meg a szakképzés jelenlegi helyzetét az Önök térségében?

(Kérjük, iskolai osztályozás szerint értékeljen: 1=nagyon rossz, 5=nagyon jó!)

5 4 3 2 1

15. Az iskolarendszerű szakképzés és a felsőoktatási képzés jelenlegi helyzetében melyek azok az elemek, amelyekkel a legkevésbé elégedett? Kérjük, röviden fogalmazza meg a problémát, és ha van megoldási javaslata, írja le!

	Probléma leírása	Javaslat a helyzet javítására
1.		
2.		
3.		
4.		

16. Ismeri Ön a térségben megalakult Községi főiskola tevékenységét?

1 - igen, együttműködő cég vagyunk

2 - igen, már hallottam róla

1 - eddig még nem hallottam róla

17. A Községi főiskola az alábbi főbb szakmacsoportokban indít OKJ tanfolyamokat és felsőoktatási szakképzéseket. Az Önök cége vett-e fel pályakezdőt az elmúlt 2-3 évben az egyes szakmacsoportokban végzettek közül, s várhatóan hány végzettre lesz majd szüksége az adott szakmacsoportban tanulók közül 2-3 éven belül? Kérjük, hogy az OKJ és a felsőoktatási végzettséggel rendelkezőket külön jelölje!

	Vett fel pályakezdőt		Pályakezdőre lesz szüksége	
	igen	nem	OKJ	felsőoktatási
kereskedelem	2	1	 fő	 fő
marketing	2	1	 fő	 fő
üzleti adminisztráció	2	1	 fő	 fő
vendéglátás	2	1	 fő	 fő
idegenforgalom	2	1	 fő	 fő
gépészet	2	1	 fő	 fő
mezőgazdasági gépészet	2	1	 fő	 fő
építészet	2	1	 fő	 fő
informatika	2	1	 fő	 fő
közgazdaság	2	1	 fő	 fő

18. Melyek azok a szakmák, amelyek oktatását a Községi főiskolában különösen fontosnak tartja? Kérjük, hogy legfeljebb 10 szakmát jelöljön meg!

.....

.....

.....

19. A Községi főiskola és a vállalkozások közötti együttműködés formája sokféle lehet. Az alábbiakban olyan szolgáltatásokat sorolunk fel, amelyeket a Községi főiskola és partnerei nyújthatnak a vállalkozások számára. Arra kérjük, jelölje meg, hogy azok az Önök számára mennyire lennének hasznosak.

	Nagyon hasznosnak tartom, szívesen igénybe vennék	Hasznos, de minket nem igazán érdekel	Egyáltalán nem tartom hasznosnak
Az Önök termékeinek népszerűsítése, bemutatása	3	2	1
Álláshirdetéseik közzététele, gyűjtése	3	2	1
Szakmai konferenciák, rendezvények szervezése	3	2	1
Képzések szervezése	3	2	1
Helyszín biztosítása külső képzésekhez	3	2	1
Képzések beindítása az Önök által megjelölt hiányszakmákban	3	2	1
Továbbképzések dolgozók számára felsőoktatási intézményben	3	2	1
Kihelyezett továbbképzések dolgozók számára az Önök munkahelyén	3	2	1
Technológiai transzfer	3	2	1
Bemutató	3	2	1

20. Milyen egyéb együttműködési formát és területet tartana megfelelőnek a Községi főiskola és az Ön szervezete között?

.....

.....

.....

21. Mennyire érdekelnék az Önök cégét az alábbi továbbképzések a Községi főiskolában?

	rendszeresen	időnként	egyáltalán nem
Ismeretek felfrissítése egy adott szakmában	3	2	1
Szakmai továbbképzés egy adott szakmában, új technológiák, korszerű módszerek megismertetése	3	2	1
Szakmai nyelvi képzés	3	2	1
Számítástechnikai, informatikai képzés	3	2	1
Általános munkavállalói készségek, kompetenciák fejlesztése	3	2	1
Vezetőképzés	3	2	1
Egyéb:.....	3	2	1

Egyéb észrevételek, megjegyzések:

.....

.....

.....

Köszönjük válaszait!

A közösségi képzési központ oktatási portfóliójának elvi kérdései

Közösségi képzési központ lehetséges képzési szintjei

A közösségi főiskola koncepciójának megjelenésekor elhangzott nyilatkozatok, korábbi szakmai vélemények alapján, és a külföldi minták alapján úgy tűnt, a közösségi főiskola képzési portfóliójának fő eleme a felsőoktatási szakképzés, és az alapképzés lesz. Ezt az előzetes várakozást az azóta történt fejlemények ártírták, hiszen ezt sem a felsőoktatási törvény új, a közösségi felsőoktatási törvényről szóló paragrafusai nem definiálják, és például a debreceni egyetem által a kisvárdai közösségi főiskolán indított MA képzés bejelentése kapcsán sem hangzott el negatív kritika az oktatási kormányzat részéről. Ennek értelmében azt gondoljuk, hogy a képzés valamennyi szintje elvileg, igény és szükség esetén jelen lehet a közösségi főiskola portfóliójában.

Emiatt, mielőtt a konkrét és lehetséges békéscsabai képzési portfólióra javaslatot tennénk, szükséges rögzíteni, milyen képzési szinteken gondolkodunk a Dél-alföldi régióban a Szegedi Tudományegyetem és a régió felsőoktatási intézményeinek jelenlegi portfóliója alapján, illetve kilépve a jelenlegi keretből, milyen megoldásra váró problémák orvoslását javasoljuk.

Amint arról következő fejezetünkben részletesen is írunk, a *felsőoktatási szakképzés* (FOSZK) lehet az a képzési forma, amit gyorsan és rugalmasan lehet bevezetni a békéscsabai közösségi főiskolán, és e téren a Szegedi Tudományegyetemnek, és a régió egyéb felsőoktatási szereplőinek szinte a jelenlegi kínálatot tekintve teljesnek mondható portfóliója van. Azonban a jelenlegi formában e képzéstípus teljesen nem alkalmas a megfogalmazott célok elérésére.

A *BA/BsC alapképzések* jelenthetik másodsorban a felsőoktatási szakkínálatot, azonban e kapcsán meg kell említeni, hogy az ezen a szinten folyó, inkább elméleti alapozó képzés, melyet kevés szakmai gyakorlat, és kevés gyakorlati kurzus jellemez, illetve a munkaerő-piaci kimenet hiánya vagy gyengesége ez inkább a gesztorintézményben történő MA képzéseken való továbbtanulást készítheti elő, és kevésbé szolgálja a fiatalok helyben maradását. Az ezen a területen indítható *duális képzések* békéscsabai indítását akadályozhatja a képzés háttérét biztosító nagy multicégek hiánya a térségben.

Mesterképzés indítását nem javasoljuk az akadémiai szektor ellenállása miatt.

A FOSZK és a BA képzéseken túl természetesen az egyetemek által kínált *szakirányú továbbképzések* és *pedagógus továbbképzések* jelenhetnek meg korlátlanul a portfólióban, ez a képzési forma azonban a diplomával (és állással) már rendelkezőknek nyújt át- és továbbképzési lehetőséget, és munkaerő-piaci kimenete kérdéses.

Amint arról korábbi fejezetünkben írtunk, a felnőttképzés, piaci szereplőként jó lehetőséget nyújt az önfenntartásban, és a helyi igényeknek való megfelelésben, természetesen a helyi szereplőkkel történő egyeztetés után. A Szegedi Tudományegyetem felnőttképzési portfóliójában történő képzések elindítása ugyanakkor azzal az előnnyel mindenképpen szolgálhat a résztvevőknek, hogy ezen tanulmányok kreditjei elfogadásra kerülhetnek mind a békéscsabai közösségi főiskola, mind az SZTE FOSZK és alapképzéseiben.

Szakképzés és felsőoktatás? A felsőfokú, vagy felsőoktatási szakképzés.

Az oktatáskutatás hagyományos terepe a közoktatás, a felsőoktatás új kutatási terület, amely számos fontos tartalomfejlesztési irányt kijelölhet és elvégezhet a közoktatás és szakképzés intézményrendszerének. Az 1960-as években a fejlett országokban beindult a felsőoktatás expanziója, ami gyors hallgatói létszámnövekedést jelentett. A nemzetközi jelleget öltött hasonló és új problémák a felsőoktatást is azonnal olyan kutatási területté tették, ahol összehasonlítási lehetőség kínálkozott.

Az 1980-as évekre kialakult a közös fogalmi apparátus, és megkezdődhettek a módszertani rendszerszerű vizsgálatok olyan dimenziókban, mint az intézményrendszer, a társadalmi szerep, az irányítás és finanszírozás, a tanár és a hallgató pozíciója, valamint a munkaerő-piaci igazodás. A felsőoktatásban kiemelt költségvetési támogatások révén jelentős beruházások történtek, új intézmények jöttek létre, a fejlesztések anyagi alapja a gazdasági növekedés volt.

A tömegképzésre történő átállás tartalmi következményeként megváltozott a felsőoktatás társadalmi-gazdasági szerepe. Új társadalmi csoportok lépték át a felsőoktatás kapuját: nem értelmiségi szülők gyermekei, alacsonyabb jövedelműek, etnikumok, nők, alacsonyabb előképzettségűek.

A legfontosabb felvevőpiaccá a gazdaság vált, ez pedig megkövetelte a munkaerő-piaci igazodást. Az 1980-as években bekövetkezett gazdasági recessziónak köszönhetően

még inkább felértékelődött a piac szerepe, ami reformokra ösztönözte a felsőoktatást. A felsőoktatás komplexebbé vált és erőteljesen differenciálódott, de a megoldások országonként különbözőek voltak.

Jellemzően megjelentek a rövid távú képzési programok, a szakmai továbbképzések, és a life long learning fogalma. A felsőoktatás is részt kért a szakképzésből!

A nemzetközi szinten megjelenő összehasonlítható problémák indikálták a bolognai folyamat létrejöttét, az egységesülő európai felsőoktatási tér kialakítását, melyhez hazánk is csatlakozott 1999-ben. A felsőoktatás és a szakképzés 2005-2006-os reformjainak köszönhetően létrejött a kétciklusú felsőoktatási képzési rendszer, teret nyert a felsőfokú szakképzés az egyetemeken, és kialakításra került az új OKJ rendszerén alapuló moduláris, kompetenciaalapú szakképzési rendszer.

Mára kiderült: a magyarországi változásoknak a munkaerőpiaccal való kontaktus a legrosszabbul sikerült eleme, az intézmények nem tudták megszólítani a munkaadókat, a gazdaságot. Ennek oka az is lehet, hogy a munkaerőpiac is erőteljesen szegmentált:

A multicégek fiatal, plasztikus (olcsón, betanítható) munkaerőt igényelnek, rövid ciklusú képzések keretében fejlesztett kompetenciákkal a nyelvismeret, a kommunikációs készségek, és számítástechnikai ismeretek területén.

A jellemzően KKV-s szektorba tartozó cégeknek azonban nincsen erejük intézményes saját betanításra, ezért ők „kész” szakembereket várnak a szakképzés és a felsőoktatás intézményrendszereiből.

A gazdaság által igényelt készségek és kompetenciák:

- rugalmasság és alkalmazkodóképesség
- az önálló és társas tanulásra való képesség
- problémamegoldó képesség, kreativitás
- a bizonytalanság kezelésének képessége
- megbízhatóság és kiszámíthatóság
- együttműködési és közvetlen kommunikációs készség
- az írott kommunikáció alkalmazásának képessége
- idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció
- az információs és telekommunikációs technológia alkalmazása

Erre a helyzetre kell reagálnia a felsőoktatásnak: összefogva a szakképzés intézményrendszerével, a szakképző intézményeket koncepcionálisan összetartani és fejleszteni képes Szakképzési Centrumokkal, a munkáltatókkal, a helyi társadalom igényeit megfogalmazni képes szereplőkkel (pl. önkormányzatok), megkeresve azokat a tartalmi fejlesztéseket, amelyek a gyakorlatorientált szakképzés továbbfejlesztésének irányába hatnak. A Kormány valamint a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara 2010. november 11-i keretmegállapodása is már leszögezte: „...a szakmai képzés a szerkezete, a végzett tanulók száma és felkészültsége minél jobban és rugalmasabban alkalmazkodjon a munkaerőpiac igényeihez, piacképes tudást adjon a tanulók számára, és tegye őket képessé saját vállalkozás indítására, képzettségük állandó megújítására...”

Növelni kell a gazdálkodó szervezetek szakképzésben vállalt szerepét növelni kell, a szakma elsajátításához szükséges kulcskompetenciák erősítése a vállalati gyakorlati képzés során valósulnak meg. A gyakorlati képzőhelyeket nem csupán a tanulók gyakorlati képzésében kell jobban érdekeltté tenni, de a gyakorlati oktatók felnőttképzését, továbbképzését is jobban kell támogatni.

A szakképzésen belül megnövekvő gyakorlati képzés több képzőhely és/vagy több vállalati szakember közreműködését igényli. Számukra a pedagógia, módszertani, nyelvi kompetenciák erősítése szervezett képzés keretében lehet hatékony.

A 2011-ben elfogadott *új felsőoktatási törvény* után már várható volt, hogy a felsőoktatási szakképzés megújítása is elkerülhetetlen. De miért is volt szükség a már működő rendszer átalakítására. A döntéshozók célja az volt, hogy a megújítás eredményeképpen:

- növekedjék a magasan képzett szakemberek száma,
- rugalmasabb tanulási utak felkínálása váljon lehetségessé,
- hatékonyabbak legyenek az elméletigényes képzések,
- erősödjön a felsőoktatási szakképzés és a gazdaság kapcsolata,
- megfeleljen a képzés a társadalmi elvárásoknak.

A felsőoktatási szakképzésben felsőfokú szakképzettség vált megszerezhetővé, amit a felsőoktatási intézmény által kiállított oklevél tanúsít, az oklevél önálló (felsőfokú) oktatási végzettségi szintet azonban nem tanúsít. Felsőoktatási szakképzést a felsőoktatási intézmények a miniszter által kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján készít, és

akkreditált képzési program szerint folytathatnak, a felsőoktatási szakképzésben szerzett kreditek az azonos képzési területhez tartozó alapképzésbe beszámítanak.

Problématérkép a felsőoktatási szakképzés megújítása kapcsán

Napjainkban valamennyi munkaerő-piaci és felsőoktatási szereplő egyetért abban, hogy a középfokú végzettség nem elegendő a munkához a teljes aktív élet során, illetve nem adja meg a munkavégzéshez, de főként a munkaerőpiac változásaihoz rugalmas alkalmazkodási képességeket, az ehhez szükséges kompetenciákat.

A moduláris felsőfokú szakképzés jó megoldást kínált, OKJ bizonyítványt, szakképzettséget adott, melyet középiskolai tanulói, és felsőoktatási hallgatói jogviszonyban lehetett megszerezni. Indokoltá vált azonban 2012-ben a rendszer átalakítása, a felsőoktatási szakképzés felsőoktatáshoz igazítása, közoktatásról való leválasztása: ennek eredményeképpen kikerült az OKJ-ből, így a végzettség igazolását (és a betölthető munkaköröket) egyetemi-főiskolai oklevél tanúsítja, és egy területen jó esélyt ad jól használható szakértelem megszerzésére, és a tanulmányok nagyobb arányú felsőoktatási beszámítására.

Azonban az elkészült *230/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet*, és a megalkotott *39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet a képzési és kimeneti követelményekről*, valamint a felsőoktatási reform új kihívásai megkérdőjelezik az átalakítás sikerét, ezért kísérlünk meg néhány problémát jelen tanulmányunkban felvázolni.

Szakmai gyakorlat finanszírozása

A nemzeti felsőoktatásról szóló *2011. évi CCIV. törvény 44. §-a* rendelkezik a szakmai gyakorlattal kapcsolatos hallgatói munkavégzés szabályairól.

A *230/2012. (VIII.28.) Korm. rendelet* meghatározza a felsőoktatási szakképzések esetében e feltételeket; a szakmai gyakorlat, a felsőoktatási intézmény és a gazdálkodó szervezet közötti együttműködési megállapodás feltételeit és tartalmát, valamint a hallgatói munkaszerződés alapján történő hallgatói munkavégzés feltételeit és tartalmát.

A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló *2011. évi CLV. Törvény* szerint a szakmai gyakorlatot biztosító cégek által befizetendő szakképzési hozzájárulást csökkenteni hallgatói munkaszerződés alapján jelenleg a felsőoktatásban csak

gyakorlatigényes alapképzési szak és duális képzés esetében lehetséges, felsőoktatási szakképzés esetében nem!

Javaslat

A szakmai gyakorlat finanszírozására (amely az előírások alapján tartalmazza a hallgató és a gyakorlati hely, valamint a hallgatói biztosítás költségeit) tehát vagy külön normatívát kell a felsőoktatási intézményeknek biztosítani, vagy a velük szakmai gyakorlat biztosítására együttműködési megállapodást kötött cégeknek lehetővé kell tenni a költségek leírását a szakképzési hozzájárulásból az OKJ szakképzésekhez, a duális képzéshez és a gyakorlatigényes alapképzési szakokhoz hasonlóan, szükség esetén tisztázva a jogi helyzetet a duális FOSZK képzések helyzetéről.

Felsőoktatási szakképzési szakok munkaerő-piaci sikere

A moduláris FSZ a munkaerőpiac (főként a Kereskedelmi és Iparkamara) ítélete szerint nem tudta betölteni funkcióját, a cégek nem tudták a képzést megismerni/elfogadni, ráadásul sok tanuló/hallgató nem a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés miatt jelentkezett a képzésre, hanem felsőoktatási parkoló-pályának, előtanulmánynak vagy alapidiplomája kiegészítésére használta az FSZ képzést (a 30-60 kredit befogadása miatt). Ezen a két problémán azonban nem segít a 2012-es reform.

- a) A munkaerő-piaci szereplők az OKJ bizonyítvány híján, a létrehozott új szaknevek alapján még kevésbé tudják beazonosítani a FOSZK képzést. Például a moduláris FSZ sikeres és a munkaerőpiac által is keresett Általános rendszergazda képzéséből az új OKJ jegyzékben Informatikai rendszergazda, a FOSZK képzésben Felsőfokú rendszergazda mérnökinformatikus asszisztens lett.
- b) Továbbra is párhuzamos tartalmak fordulnak elő a FOSZK és az OKJ-s 54-es és 55-ös kódszámú emelt szintű szakképesítések között, amelyek elnevezése is szerencsétlen (asszisztens), hiszen a végzettség elnevezése tekintetében sokszor magasabb végzettség gondolható az OKJ képzés esetében.

OKJ	FOSZK
Szoftverfejlesztő	Felsőfokú fejlesztő programtervező informatikus asszisztens
Informatikai rendszergazda	Felsőfokú rendszergazda mérőinformatikus asszisztens
Gazdasági informatikus	Felsőfokú gazdaságinformatikus asszisztens
Hulladékgazdálkodó szaktechnikus	Felsőfokú hulladékgazdálkodási agrármérnök asszisztens
Pénzügyi-számviteli ügyintéző	Felsőfokú pénzügyi közgazdász asszisztens
Szerkesztő műsorvezető	Felsőfokú moderátor asszisztens

1. ábra Párhuzamos tartalmak példája

c) A rendelet több, munkaerő-piaci szempontból releváns tudományterületen (műszaki, sporttudományi, természettudományi) nem hozott létre KKK-kat, ezzel a FOSZK mint felsőoktatási képzési szint, asszimmetrikussá vált.

Kérdéses, hogy amennyiben a helyi szereplők felsőfokú szakmai képzést „rendelnek meg” a közösségi főiskolától, a hiányos tudományterületeken, milyen gyorsan tud reagálni szakalapítással az intézmény, ha szükséges a miniszter előzetes támogatása, a Magyar Akkreditációs Bizottság jóváhagyása, a kereskedelmi és Iparkamara igazolása, stb.

Kérdéses, hogy amennyiben egy cég, egy felsőoktatási intézménnyel karöltve kezdeményez egy képzést, miért kell a kamara áldása? Vagy a miniszter előzetes áldása?

Javaslat

Szükségesnek látszik a hiányzó tudományterületeken a 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet módosításával képzési kínálatot kialakítani (szakalapítást kezdeményezhetnek Konzorciumban a felsőoktatási intézmények is a 230/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet 10.§ alapján, azonban hiányoznak az ehhez szükséges MAB űrlapok, illetve ez esetben szükséges a kamara munkaerőpiaci szükségességet igazoló támogató nyilatkozata.)

Érdemes lenne egyúttal összehangolni mind az új, mind a már létrehozott FOSZK-ok KKK-it a párhuzamos emelt szintű OKJ szakképzések szakmai és vizsgakövetelményeivel (SZVK), főként az 55-ös ráépülésekkel kiegészített 54-es kódú szakképzések esetében. Pl.:

- OKJ: ügyviteli titkár, idegennyelvű ügyfélkapcsolati szakügyintéző
- FOSZK: idegennyelvű titkárságvezető
- Felsőoktatási tudományterület: bölcsészettudomány (magyar nyelv és irodalom illetve angol, német, francia BA)
- OKJ: gyógyszerértékelési asszisztens
- FOSZK: gyógyszerész asszisztens
- Felsőoktatási tudományterület: orvos és egészségtudomány (gyógyszerész képzés)

Valamint már megalapított szakok és szakképzettségek megnevezéseit javasoljuk egyszerűsíteni a KKK-k módosításával, természetesen szakmai egyeztetés után. Nem minden szakmánál megfelelő az asszisztens elnevezés használata, ezen esetekben ezt felesleges erőltetni. A korábbi megállapodás ellenére sem sikerült az OKJ képzések megnevezéseiből mindenütt kiszedni az asszisztens kifejezést, tehát az eredeti szándékkal ellentétben ez nem jelöli egyértelműen a FOSZK szintjét! Javasoljuk a szakirány elnevezését használni. Pl.: a Mérnökinformatikus FOSZK esetében indokolt lehet a változtatás:

- A felsőoktatási szakképzés megnevezése: mérnökinformatikus felsőoktatási szakképzés (Information Technology Engineer at ISCED level 5)
- A szakképzettség oklevélben történő megjelölése:
- felsőfokú hálózati mérnökinformatikus-asszisztens helyett *felsőfokú hálózati informatikus*
- felsőfokú rendszergazda mérnökinformatikus-asszisztens helyett *felsőfokú rendszergazda*
- felsőfokú telekommunikációs mérnökinformatikus-asszisztens helyett *felsőfokú telekommunikációs informatikus*

Érdemes lenne megvizsgálni adott esetben annak a lehetőségét, hogy a korábbi, moduláris FSZ képzés analógiájára a kiválasztott, 54-es kódú OKJ szakképzések 55-ös ráépüléseit „beemelni a felsőoktatásba”, elsősorban a közösségi főiskoláknak lehetőséget, és finanszírozást adni a hallgatói jogviszonyban, iskolarendszerben, vagy duális képzés keretében történő akkreditálásra és indításra.

Gyógyszertári asszisztens
Mikrobiológiai szakasszisztens
Képi diagnosztikai, nukleáris medicina és sugárterápiás asszisztens
Mentálhigiénés asszisztens
Személyi edző
Lakberendező
Díszlettervező
Mozgóképf- és animációkészítő
Létesítményi energetikus
Elektronikus hozzáférési és magánhálózati rendszerüzemeltető
Elektronikus műsorközlő és tartalomátviteli rendszerüzemeltető
Gerinchálózati rendszerüzemeltető
Térinformatikus
Mobilalkalmazás fejlesztő
Multimédia-alkalmazásfejlesztő
Internetes alkalmazásfejlesztő
Laboratóriumi technikus
Gyógyszeripari laboratóriumi technikus
Vízépítő technikus

Környezetvédelmi-mérés szaktechnikus
Települési környezetvédelmi szaktechnikus
Természetvédelmi szaktechnikus
Nukleáris környezetvédelmi szaktechnikus
Hulladékgazdálkodó szaktechnikus
Vízgazdálkodó szaktechnikus
Biztosítási tanácsadó
Mérlegképes könyvelő
Agrár áruforgalmazó szaktechnikus
Kertészeti szaktechnikus
Növényvédelmi szaktechnikus
Vidékfejlesztési szaktechnikus
Földügyi térinformatikai szaktechnikus
Távérzékelési szaktechnikus
Térképész szaktechnikus

2. ábra Példák

A besorolási szak(ok) mint minőségbiztosítási eszköz(ök) problematikája

Jelen szabályozás szerint csak a FOSZK szakok KKK-jában megadott besorolási szak az elfogadható alap a FOSZK szak indításához, a képzési terület más, az adott intézményben működő szakja nem. Ez a szabályozás azonban komoly anomáliákhoz vezet, hiszen elképzelhetetlen, hogy pl. egy gazdaságtudományi kar a kereskedelem és marketing alapszakjához kapcsolódó FOSZK indítására képes, de pénzügy és számvitel FOSZK szak indítására nem, miközben bármely magyar közgazdasági szakközépiskola képes lehet Pénzügyi-számviteli ügyintéző OKJ szakképzés indítására, amennyiben az SZVK-ban megadott személyi és tárgyi feltételeket biztosítja. Ez a szabályozás egyértelműen hátrányos a felsőoktatási intézmények számára, az új közösségi főiskolai modell kapcsán pedig tarthatatlan. Megoldandó probléma tehát a 2012-es reform alappilléreinek szánt törekvés, miszerint a jogalkotó szándéka a FOSZK alapképzéshez kötése volt, mind szakalapítás, mind szakindítás tekintetében.

Javaslat

Javasoljuk a rendeletet úgy módosítani, hogy a személyi és egyéb feltételek megfelelőségét a MAB vizsgálhassa meg és véleményezze akkor is, ha a besorolási szakon képzés nem folyik, és az Oktatási Hivatal engedélyezhesse a szakindítási kérelmet, ha az előírt feltételeket az intézmény elő tudja teremteni.

A besorolási szak(ok) mint rugalmas tanulási utak?

A 230/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet 9.§ szerint a felsőoktatási szakképzésben megszerzett kreditek 50%-át, azaz 60 kreditet be kell számítani a besorolási szakon való továbbtanulás esetén az alapképzés kreditértékeibe.

Az alapképzési szint nem tud egyidejűleg annak a két illeszkedésnek megfelelni, hogy egyfelől fogadjon be 60 kreditet az FOSZK képzésből, másfelől alapozza meg a mester szintű képzést.

Ugyanakkor a FOSZK szint sem tud egyidejűleg annak a két illeszkedésnek megfelelni, hogy egyfelől a munkaerőpiaci igényekhez igazodott gyakorlati képzést folytasson, másfelől alapozza meg BA szintű képzést is!

Ráadásul az OKJ képzésektől való szintbeli megkülönböztetésének szándékát maga a 230/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet 19.§-a ássa alá azzal, hogy az OKJ emelt szintű szakképesítésekben szerzett ismeretek 50 kredit értékben beszámíthatóak az alapképzésbe!

Javaslat

Ezen ellentmondás feloldását az jelenthetné, ha a 19.§. módosításával OKJ képzésből 30-60 kredit erejéig ne az alapképzésbe, hanem a tudományterületileg kapcsolódó felsőoktatási szakképzésbe adjon kreditbeváltási lehetőséget.

Javasoljuk továbbá, hogy a 230/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet további módosításával felsőoktatási szakképzésben megszerzett kreditek 25-50%-át, azaz 30-60 kreditet lehessen beszámítani továbbtanulás esetén a besorolási alapképzés, illetve a tudományterület egyéb alapképzéseinek kreditértékeibe.

Szükségszerű az OKJ és a FOSZK szakképzések szakindítási és minőségbiztosítási elveinek egységesítése. Itt elsősorban a MAB részvételére gondolunk, ugyanis míg a FOSZK képzések esetében mind indítás, mind alapítás esetében a MAB-nak vannak jogosítványai, minőségi követelményei, ellenőrzési funkciója, addig az OKJ képzések esetében ez nem áll elő, holott felsőoktatásba történő kreditbeszámítás várható. Ebben az esetben az illetékes miniszterek OKJ-FOSZK kredit megállapodásához is javasoljuk kikérni a MAB állásfoglalását.

Vagy ne legyen a FOSZK esetében sem MAB véleményezés! Higgyük el pl. a szegedi orvostudományi karról, hogy orvostudományi akkreditáció birtokában képes egészségügyi asszisztensi, pl. ápolási, vagy labordiagnosztikai szakképzési programokat indítani.

Az elmélet-gyakorlat arány

Az elmélet-gyakorlat arány a KKK rendeletben nehezen értelmezhető, az intézményeknek bele kell számolnia a szakmai gyakorlatot az elmélet-gyakorlat arányba, a KKK-ban fixen rögzített %-os megoszlás szinte betarthatatlan.

Például egy három félévre 1400-as kontaktóraszámmal és a negyedik félévben 560 órás szakmai gyakorlattal tervezett képzés esetén, ahol 60-40%-os elmélet-gyakorlat arány van előírva a KKK-ban ez azt jelenti, hogy 1176 óra az elmélet aránya ($1400+560=1960$; ennek 60%-a 1176 óra). Tehát e képzésben az első három félévre tervezett kurzusok esetében

1400 kontaktórából 1176-ot elméleti kurzus (előadás) keretében kell tervezni, és csak a fennmaradó 224(!) kontaktóra lehet gyakorlat (szeminárium, labor, stúdió, stb.)

Másrészt a korábbi 1200-1400 kontaktórát most 3 félév alatt kell teljesíteni az egész féléves gyakorlat miatt! Ezért heti 30-40 órában előadásokon ülnek a hallgatók, ahelyett hogy gyakorlati ismereteket szereznének... Ez a közösségi főiskolai modellben sem fog működni.

Javaslat

A KKK-ban megadott arányszám újragondolása szükséges, mert ugyan a sok előadás könnyebben beszámítható a BA képzésbe, de a gyakorlati ismeretek átadása a FOSZK képzés fő küldetése.

A korábbi FSZ képzések tapasztalatai alapján az 560 órás szakmai gyakorlaton kívül az elméleti és gyakorlati kurzusok arányát kell 55:45 % arányban rögzíteni (plusz-mínusz 5% eltéréssel).

Javaslat a békéscsabai közösségi főiskola képzési portfóliójára, figyelembe véve a helyi igényeket, helyi képzési portfóliókat és a kreditbeszámítási lehetőségeket

Felsőoktatási tartalmak feltárása a Dél-Alföldi Régióban

Kutatásunk alapvetése volt, hogy mivel a felsőoktatási törvény szerint a közösségi főiskolákon, mint telephelyre kihelyezett képzést bármely magyar felsőoktatási intézmény folytathat, feltárjuk a jelenleg helyben, illetve a régióban rendelkezésre álló képzési kínálatot, hiszen ez meghatározó lehet a továbblépés szempontjából.

Képzések a Szent István Egyetem békéscsabai telephelyű karán

Felsőoktatási intézmény neve	Szent István Egyetem
Kar	Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar (Békéscsaba)
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	gazdálkodási és menedzsment mezőgazdasági mérnöki (Szarvas) pénzügy és számvitel
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	kereskedelem és marketing [kereskedelmi logisztika] kereskedelem és marketing [kereskedelmi] környezetgazdálkodási agrármérnök [hulladékgazdálkodási] (Szarvas) mezőgazdasági mérnök (Szarvas) pénzügy és számvitel [pénzügyintézet] pénzügy és számvitel [vállalkozási] turizmus-vendéglátás [turizmus]
Részidős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	ápolás és betegellátás [ápoló] (Gyula) egészségügyi szervező (Gyula) gazdálkodási és menedzsment gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki (Szarvas) környezetgazdálkodási agrármérnöki (Szarvas) mezőgazdasági mérnöki (Szarvas) műszaki menedzser

	pénzügy és számvitel szociális munka (Gyula)
Részydős képzések, meghirdetett felsőoktatási szakképzések	emberi erőforrások [személyügyi] kereskedelem és marketing [kereskedelmi logisztika] környezetgazdálkodási agrármérnök [hulladékgazdálkodási] (Szarvas) pénzügy és számvitel [vállalkozási] szociális és ifjúsági munka [szociális munka] (Gyula) turizmus-vendéglátás [turizmus]
Szakirányú továbbképzések	alkalmazott szociális gerontológia (L) (Gyula) energiagazdálkodási szakmérnök (L) (Szarvas) hulladékgazdálkodási (L) (Szarvas) humánerőforrás-tréner (L) (Békéscsaba) környezetvédelmi (L) (Szarvas) növényvédelmi szakmérnök (L) (Szarvas) pénzügy-vállalkozási (L) (Békéscsaba) vállalkozás- és projektmenedzser (L) (Békéscsaba) vetőmag-gazdálkodási szakmérnöki (L) (Szarvas)

Képzések a régióban

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Állam- és Jogtudományi Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási nemzetközi tanulmányok politológia jogász
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	jogi asszisztens
Részydős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási jogász

Szakirányú továbbképzések	adatvédelmi szakjogász (L) adatvédelmi szaktanácsadó (L) angolszász jogi és angol jogi szakfordítói szakjogász (L) angolszász jogi és angol jogi szakfordítói szaktanácsadó (L) családjogi szakjogász (L) Európa-jogi szakjogász (L) francia jogi és szakfordítói szakjogász (L) francia jogi és szakfordítói szaktanácsadó (L) HR szakjogász (L) ingatlanforgalmi szakjogász (L) jogi szakokleveles gazdasági (agrár, gazdaságtudományi, informatikai, műszaki, természettudományi) szakember (L) jogi szakokleveles HR szaktanácsadó (L) jogi szakokleveles környezetvédelmi szakember (L) jogi szakokleveles orvos és egészségügyi szakember (L) jogi szakokleveles pedagógus (L) környezetvédelmi szakjogász (L) munkaügyi kapcsolatok szakjogász (L) munkaügyi kapcsolatok szaktanácsadó (L) német jogi és szakfordítói szakjogász (L) német jogi és szakfordítói szaktanácsadó (L) társadalombiztosítási szakjogász (L) társadalombiztosítási szaktanácsadó (L)

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Általános Orvostudományi Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	általános orvos
Szakirányú továbbképzések	angol egészség tudományi szaknyelvi kommunikátor (N) egészség tudományi szakfordító-tolmács (angol) (N)

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	anglisztika informatikus könyvtáros keleti nyelvek és kultúrák (altajisztika) kommunikáció és médiatudomány magyar néprajz ókori nyelvek és kultúrák (klasszika-filológia – latin, ógörög) pedagógia romanisztika (francia) romanisztika (olasz) romanisztika (spanyol) szabad bölcsészet szlavisztika (bolgár) szlavisztika (cseh) szlavisztika (orosz) szlavisztika (szerb nemzetiségi) szlavisztika (szerb) szlavisztika (ukrán) történelem történelem (régészet)
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	-
Részidős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	anglisztikai germanisztika (német) informatikus könyvtáros szociológia
Szakirányú továbbképzések	a matematikai tudás értékelése területén pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) a természettudományi tudás értékelése területén pedagógus-

	szakvizsgára felkészítő (L) az olvasás-szövegértés értékelése területén pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) digitálistartalom-fejlesztő szakismeretek (L) elektronikus újságírás (N) elektronikus újságírás (L) holland-magyar intézményvezető és középvezető képzés pedagógus szakvizsgára felkészítő (L) információlogisztikus (L) kiadói ismeretek (L) kistérségi tanügyigazgatási pedagógus szakvizsgára felkészítő (L) közoktatásvezető – 3H specializáció pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) médiainformatika (L) mentorpedagógus pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) mobil- és közösségi kommunikáció (N) nemzetközi kommunikáció és turizmus (L) nyomtatott sajtó (L) pedagógiai értékelési és kutatótanári szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) pedagógiai szakpszichológus (L) pedagógus szakvizsga teljesítményértékelési és minőségfejlesztési szak Public Relations és szóvivő (L) régikönyves szakismeretek (L) Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító (Esti) Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító és tolmács (Esti)

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	ápolás és betegellátás [ápoló] ápolás és betegellátás [gyógytornász] egészségügyi gondozás és prevenció [dentálhigiénikus] egészségügyi gondozás és prevenció [védőnő] szociális munka
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	szociális és ifjúsági munka [szociális munka]
Részidős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	ápolás és betegellátás [ápoló] szociális munka
Szakirányú továbbképzések	szociális és ifjúsági munka [szociális munka]

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Fogorvostudományi Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	fogorvos

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Gazdaságtudományi Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	gazdálkodási és menedzsment kereskedelem és marketing pénzügy és számvitel
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	gazdálkodási és menedzsment [kis- és középvállalkozási] kereskedelem és marketing [kereskedelmi logisztika] kereskedelem és marketing [marketingkommunikáció] pénzügy és számvitel [pénzügyintézet] pénzügy és számvitel [vállalkozási]
Részdíjas képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	gazdálkodási és menedzsment
Szakirányú továbbképzések	gyógyszerész-közgazdász (L) jogász-közgazdász (L) mérnök-közgazdász egyetemi (L) orvos-közgazdász (L)

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Gyógyszerésztudományi Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	gyógyszerész

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	ének-zene germanisztika [német nemzetiségi] gyógypedagógia képi ábrázolás műszaki szakoktató óvodapedagógus rekreációs szervezés és egészségfejlesztés romanisztika [román nemzetiségi] szlavisztika [szlovák nemzetiségi] szociálpedagógia tanító tanító [nemzetiségi tanító (német)] tanító [nemzetiségi tanító (román)] tanító [nemzetiségi tanító (szlovák)] társadalmi tanulmányok testnevelő-edző
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	gazdaságinformatikus kommunikáció és média [kommunikátor] kommunikáció és média [moderátor] környezetgazdálkodási agrármérnök [hulladékgazdálkodási] mérnökinformatikus [hálózati informatikus] mérnökinformatikus [rendszergazda] programtervező informatikus [fejlesztő] programtervező informatikus [multimédia] szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő] televíziós műsorkészítő
Részidős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	ének-zene germanisztika [német nemzetiségi] gyógypedagógia képi ábrázolás műszaki szakoktató

	óvodapedagógus romanisztika [román nemzetiségi] szlavisztika [szlovák nemzetiségi] szociálpedagógia tanító társadalmi tanulmányok testnevelő-edző
Szakirányú továbbképzések	egészségfejlesztő kisebbségkoordinátor (L) egészségfejlesztő kisebbségkoordinátor pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) egészségfejlesztő mentálhigiéné (L) egészségfejlesztő mentálhigiénikus pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) gyakorlatvezető mentortanár (L) gyógypedagógus szakvizsga (L) iskolai sportkör tartására képzett szakember (L) közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga (L) nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) sportvezető (L) stíluskommunikátor (L) testnevelő instruktor (L)

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Mezőgazdasági Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	mezőgazdasági mérnöki (magyar nyelven) mezőgazdasági mérnöki (angol nyelven) vadgazda mérnöki
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	állattenyésztő mérnök [baromfitenyésztő] állattenyésztő mérnök [ménészgazda] állattenyésztő mérnök [sertésenyésztő] állattenyésztő mérnök [szarvasmarha-tenyésztő] kertészmérnök környezetgazdálkodási agrármérnök [környezetgazdálkodási] mezőgazdasági mérnök
Részidős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	mezőgazdasági mérnöki vadgazda mérnöki
Részidős képzések, meghirdetett felsőoktatási szakképzések	állattenyésztő mérnök [baromfitenyésztő] állattenyésztő mérnök [ménészgazda] állattenyésztő mérnök [sertésenyésztő] állattenyésztő mérnök [szarvasmarha-tenyésztő] kertészmérnök környezetgazdálkodási agrármérnök [környezetgazdálkodási] mezőgazdasági mérnök

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Mérnöki Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	élelmiszer-mérnöki gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök gépészmérnök informatikus és szakigazgatási agrármérnök mechatronikai mérnök mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnök műszaki menedzser
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	élelmiszer-mérnök gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök mezőgazdasági és élelmiszer-ipari gépészmérnök [élelmiszer-gépészeti]
Részdíjs képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	élelmiszer-mérnöki gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök gépészmérnök informatikus és szakigazgatási agrármérnök mechatronikai mérnök mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnök műszaki menedzser
Részdíjs képzések, meghirdetett felsőoktatási szakképzések	élelmiszer-mérnök gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök mezőgazdasági és élelmiszer-ipari gépészmérnök [élelmiszer-gépészeti]
Szakirányú továbbképzések	agroturisztikai és desztináció menedzsment (L) élelmiszeripari (vállalati, üzemi) higiénia szakmenedzser (L) hulladékgazdálkodási menedzser (L) megújulóenergia-hasznosító (L) minőségügyi rendszer-menedzser (L) műszaki diagnosztikai és karbantartó szakmérnök (L) műszaki programozó szakmérnök (L) programozható vezérlő alkalmazói szakmérnök (L)

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Tanárképző Központ
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; biológiatanár (egészségtan)]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; ének-zene tanár]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; erkölcstan- és etikatanár]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; fizikatanár (természettudományos gyakorlatok)]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; földrajztanár]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; kémia tanár]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; magyartanár]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; matematikatanár]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; média-, mozgókép- és kommunikációtanár]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; német nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; rajz- és vizuáliskultúra-tanár]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; testnevelő tanár]] osztatlan tanári [10 félév [angol nyelv és kultúra tanára; történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára]] osztatlan tanári [10 félév [biológiatanár (egészségtan); fizikatanár (természettudományos gyakorlatok)]] osztatlan tanári [10 félév [biológiatanár (egészségtan); földrajztanár]] osztatlan tanári [10 félév [biológiatanár (egészségtan); kémia tanár]] osztatlan tanári [10 félév [biológiatanár (egészségtan); matematikatanár]]

	osztatlan tanári [10 félév [biológiatanár (egészségtan); rajz- és vizuáliskultúra-tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [biológiatanár (egészségtan); természetismeret-környezettan tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [biológiatanár (egészségtan); testnevelő tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [énekezenetanár; média-, mozgókép- és kommunikációtanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [énekezenetanár; rajz- és vizuáliskultúra-tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [fizikatanár (természettudományos gyakorlatok); kémiatanár]](1)
	osztatlan tanári [10 félév [fizikatanár (természettudományos gyakorlatok); matematikatanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [földrajztanár; énekezenetanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [földrajztanár; kémiatanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [földrajztanár; matematikatanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [földrajztanár; német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [földrajztanár; német nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [földrajztanár; természetismeret-környezettan tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [földrajztanár; testnevelő tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [földrajztanár; történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [informatikatanár; magyartanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [informatikatanár; matematikatanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [informatikatanár; technika-, életvitel- és gyakorlat-tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [kémiatanár; matematikatanár]]

	osztatlan tanári [10 félév [kémiatanár; német nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [kémiatanár; természetismeret-környezettan tanár]](1)
	osztatlan tanári [10 félév [magyartanár; erkölcsstan- és etikatanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [magyartanár; könyvtárostanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [magyartanár; média-, mozgókép- és kommunikációtanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [magyartanár; német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [magyartanár; német nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [magyartanár; rajz- és vizuáliskultúra-tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [magyartanár; történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [matematikatanár; német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [matematikatanár; német nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [matematikatanár; technika-, életvitel- és gyakorlat-tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [matematikatanár; természetismeret-környezettan tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [média-, mozgókép- és kommunikációtanár; rajz- és vizuáliskultúra-tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára; ének-zene tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára; rajz- és vizuáliskultúra-tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára; természetismeret-környezettan tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára; testnevelő tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [német és nemzetiségi német nyelv és kultúra

	tanára; történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [német nyelv és kultúra tanára; erkölcstan- és etikatanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [német nyelv és kultúra tanára; média-, mozgókép- és kommunikációtanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [német nyelv és kultúra tanára; történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára]]
	osztatlan tanári [10 félév [testnevelő tanár; ének-zene tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [testnevelő tanár; technika-, életvitel- és gyakorlat-tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [testnevelő tanár; természetismeret-környezettan tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; erkölcstan- és etikatanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; könyvtárostanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; média-, mozgókép- és kommunikációtanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; rajz- és vizuáliskultúra-tanár]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [csembalótanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [fagott-tanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [furulyatanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [fuvolatanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [gitártanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [gordonkatanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [gordontanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [hárfatanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [harsonatanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [hegedűtanár]]]

	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [klarinéttanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [kürttanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [magánénektanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [mélyhegedűtanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [oboatanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [orgonatanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [trombitatanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [tubatanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [ütőhangszertanár]]]
	osztatlan tanári [10 félév [zenetanár [zongoratanár]]]
	osztatlan tanári [11 félév [angol nyelv és kultúra tanára; francia nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [angol nyelv és kultúra tanára; latin nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [angol nyelv és kultúra tanára; olasz nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [angol nyelv és kultúra tanára; orosz nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [angol nyelv és kultúra tanára; román és nemzetiségi román nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [angol nyelv és kultúra tanára; spanyol nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [angol nyelv és kultúra tanára; szerb és nemzetiségi szerb nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [angol nyelv és kultúra tanára; szlovák és nemzetiségi szlovák nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [biológiatanár (egészségtan); orosz nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [földrajztanár; latin nyelv és kultúra tanára]]
	osztatlan tanári [11 félév [földrajztanár; román és nemzetiségi román

	nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [földrajztanár; szerb és nemzetiségi szerb nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [földrajztanár; szlovák és nemzetiségi szlovák nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [magyartanár; francia nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [magyartanár; latin nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [magyartanár; olasz nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [magyartanár; orosz nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [magyartanár; román és nemzetiségi román nyelv és kultúra tanára]](1) osztatlan tanári [11 félév [magyartanár; spanyol nyelv és kultúra tanára]](4) osztatlan tanári [11 félév [magyartanár; szerb és nemzetiségi szerb nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [magyartanár; szlovák és nemzetiségi szlovák nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [matematikatanár; orosz nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára; román és nemzetiségi román nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára; szlovák és nemzetiségi szlovák nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [német nyelv és kultúra tanára; francia nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [német nyelv és kultúra tanára; latin nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [német nyelv és kultúra tanára; olasz nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [német nyelv és kultúra tanára; orosz nyelv és kultúra tanára]]

	osztatlan tanári [11 félév [német nyelv és kultúra tanára; spanyol nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [német nyelv és kultúra tanára; szerb és nemzetiségi szerb nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [testnevelő tanár; román és nemzetiségi román nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [testnevelő tanár; szlovák és nemzetiségi szlovák nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; francia nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; latin nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; olasz nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; orosz nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; román és nemzetiségi román nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; spanyol nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; szerb és nemzetiségi szerb nyelv és kultúra tanára]] osztatlan tanári [11 félév [történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára; szlovák és nemzetiségi szlovák nyelv és kultúra tanára]]

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Természettudományi és Informatikai Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	anyagmérnöki biológia biomérnöki fizika földrajz földtudományi gazdaságinformatikus kémia környezetmérnöki környezettan matematika mérnökinformatikus molekuláris bionika mérnöki programtervező informatikus
Részidős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	biológia fizika földrajz földtudományi kémia környezetmérnöki környezettan matematika mérnökinformatikus programtervező informatikus
Szakirányú továbbképzések	angol-magyar természettudományi szakfordító (N) hévízkészlet-gazdálkodási (L) lézerfizikus (L)

Felsőoktatási intézmény neve	Szegedi Tudományegyetem
Kar	Zeneművészeti Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	előadóművészet [klasszikus csembaló] előadóművészet [klasszikus ének] előadóművészet [klasszikus fagott] előadóművészet [klasszikus furulya] előadóművészet [klasszikus fuvola] előadóművészet [klasszikus gitár] előadóművészet [klasszikus gordon] előadóművészet [klasszikus gordonka] előadóművészet [klasszikus hárfa] előadóművészet [klasszikus harsona] előadóművészet [klasszikus hegedű] előadóművészet [klasszikus klarinét] előadóművészet [klasszikus kürt] előadóművészet [klasszikus mélyhegedű] előadóművészet [klasszikus oboa] előadóművészet [klasszikus orgona] előadóművészet [klasszikus trombita] előadóművészet [klasszikus tuba] előadóművészet [klasszikus ütőhangszeres előadóművészet] előadóművészet [klasszikus zongora]
Szakirányú továbbképzések	előadóművészet alapképzési szak - klasszikus furulya szakirány (L) előadóművészet alapképzési szak - klasszikus gitár szakirány (L) előadóművészet alapképzési szak - klasszikus gordon szakirány (L) előadóművészet alapképzési szak - klasszikus harsona szakirány (L) előadóművészet alapképzési szak - klasszikus hegedű szakirány (L) előadóművészet alapképzési szak - klasszikus kürt szakirány (L) előadóművészet alapképzési szak - klasszikus orgona szakirány (L) előadóművészet alapképzési szak - klasszikus trombita szakirány (L) előadóművészet alapképzési szak - klasszikus tuba szakirány (L) előadóművészet alapképzési szak - klasszikus zongora szakirány (L)
Felsőoktatási	Gál Ferenc Főiskola (Szeged)

intézmény neve	
Kar	Pedagógiai Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	csecsemő- és kisgyermeknevelő óvodapedagógus (Szarvas) óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)] óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (német)] óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (román)] óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (szlovák)] tanító tanító [nemzetiségi tanító (cigány-roma)] tanító [nemzetiségi tanító (német)] tanító [nemzetiségi tanító (román)] tanító [nemzetiségi tanító (szlovák)]
Részydős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	csecsemő- és kisgyermeknevelő(1) óvodapedagógus (Szarvas)(1) óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (cigány-roma)](1) óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (német)](1) óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (román)](1) óvodapedagógus [nemzetiségi óvodapedagógus (szlovák)](1) tanító(1) tanító [nemzetiségi tanító (cigány-roma)](1) tanító [nemzetiségi tanító (német)](1) tanító [nemzetiségi tanító (román)](1) tanító [nemzetiségi tanító (szlovák)](1)
Szakirányú továbbképzések	"óvodai nevelés a művészetek eszközeivel" alternatív program szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas) a gyermeki kommunikáció fejlődését támogató pedagógus szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas) fejlesztő óvodapedagógus szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas) fejlesztőpedagógus - tanító szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas) gyermektánc az óvodában, iskolában szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas) gyógytestnevelés az óvodában, iskolában szakterületen pedagógus- szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas)

	kommunikációs technikák, konfliktuskezelés, disputa szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas) multimédiás (e-learning) tananyagfejlesztő szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas) projekttrendszerű környezeti nevelés szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas) tehetségfejlesztő pedagógus pedagógus-szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas) vezető óvodapedagógus szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő (Levelező) (Szarvas)

Felsőoktatási intézmény neve	Kecskeméti Főiskola
Kar	Kertészeti Főiskolai Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki kertészmérnöki
Részdíjs képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki kertészmérnöki
Részdíjs képzések, meghirdetett felsőoktatási szakképzések	kertészmérnök környezetgazdálkodási agrármérnök [környezetgazdálkodási]
Szakirányú továbbképzések	kertészeti termékmenedzser szakmérnök (L) szőlőtermesztő és borász menedzser (L) szőlőtermesztő és borász szakmérnök (L) vidékfejlesztő menedzser (L) vidékfejlesztő menedzser szakmérnök (L) zöldfelület-gazdálkodó menedzser (L) zöldfelület-gazdálkodó szakmérnök (L)

Felsőoktatási intézmény neve	Kecskeméti Főiskola
Kar	Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskolai Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	gépészmérnök járműmérnök mérnökinformatikus műszaki menedzser
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	mérnökinformatikus [rendszergazda] programtervező informatikus [fejlesztő]
Részidős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	gépészmérnök járműmérnök mérnökinformatikus műszaki menedzser
Részidős képzések, meghirdetett felsőoktatási szakképzések	mérnökinformatikus [rendszergazda] programtervező informatikus [fejlesztő]
Szakirányú továbbképzések	gazdasági szakmérnök (L) gazdasági szakmérnök (N) gazdasági szakspecialista (L) gazdasági szakspecialista (N) lézerlaboratóriumi szakember (L) lézerlaboratóriumi szakmérnök (L) logisztikai rendszerek szakmérnök (L) logisztikai rendszerek szakspecialista (L) menedzser szakmérnök (L) menedzser szakspecialista (L) minőségügyi rendszerek szakmérnök (L) minőségügyi rendszerek szakspecialista (L) műanyag-feldolgozó technológus (L) programozó informatikus (L)

Felsőoktatási intézmény neve	Kecskeméti Főiskola
Kar	Tanítóképző Főiskolai Kar
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	óvodapedagógus tanító
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések	csecsemő- és kisgyermeknevelő szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő]
Részidős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	tanító
Részidős képzések, meghirdetett felsőoktatási szakképzések	csecsemő- és kisgyermeknevelő
Szakirányú továbbképzések	angol nyelvű baby-sitter és gyermekfelügyelő (L) drámapedagógia területen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) fejlesztő, differenciáló pedagógia területen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) múzeumpedagógia szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) múzeumpedagógia tanítására felkészítő (L) német nyelvű Baby-sitter és gyermekfelügyelő (L) nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) sakkpedagógia (L)

Javaslatok a Békéscsabai Községi Főiskola portfóliójára

Felsőoktatási intézmény neve	Békéscsabai Községi Főiskola
Alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	Szegedi Tudományegyetem gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki Szent István Egyetem Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar (Békéscsaba) gazdálkodási és menedzsment mezőgazdasági mérnöki (Szarvas) pénzügy és számvitel
Meghirdetett felsőoktatási szakképzések ¹⁴⁴	Szegedi Tudományegyetem jogi [jogi asszisztens] gazdálkodási és menedzsment [gazdasági menedzser asszisztens] kereskedelem és marketing [közgazdász asszisztens logisztika szakirányon] kereskedelem és marketing [közgazdász asszisztens marketingkommunikáció szakirányon] pénzügy és számvitel [pénzügyi közgazdász asszisztens] pénzügy és számvitel [vállalkozási közgazdász asszisztens] gazdaságinformatikus [gazdaságinformatikus asszisztens] mérnökinformatikus [hálózati mérnökinformatikus asszisztens] mérnökinformatikus [rendszergazda mérnökinformatikus asszisztens] programtervező informatikus [fejlesztő programtervező asszisztens] programtervező informatikus [multimédia programtervező asszisztens] televíziós műsorkészítő [televíziós műsorkészítő asszisztens] mezőgazdasági [mezőgazdasági mérnökasszisztens] ménegazga [ménegazga] szőlész-borász [szőlész-borász mérnökasszisztens] műszaki [műszaki mérnökasszisztens]¹⁴⁵ Szent István Egyetem Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar (Békéscsaba)

¹⁴⁴ Új szakelnevezésekkel az 1. melléklet a 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelethez alapján

¹⁴⁵ új, előzményekkel nem rendelkező, akkreditálendő felsőoktatási szakképzés, az 1. melléklet a 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelethez alapján

	turizmus-vendéglátás [közgazdász asszisztens turizmus szakirányon] turizmus-vendéglátás [közgazdász asszisztens vendéglátás szakirányon]
Részdős képzések, alapképzésben, osztatlan képzésben meghirdetett szakok	Szegedi Tudományegyetem gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök Szent István Egyetem Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar (Békéscsaba) ápolás és betegellátás [ápoló] (Gyula) gazdálkodási és menedzsment egészségügyi szervező (Gyula) gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki (Szarvas) környezetgazdálkodási agrármérnöki (Szarvas) mezőgazdasági mérnöki (Szarvas) műszaki menedzser pénzügy és számvitel szociális munka (Gyula)
Szakirányú továbbképzések	Szegedi Tudományegyetem adattvédelmi szakjogász (L) adattvédelmi szaktanácsadó (L) angolszász jogi és angol jogi szakfordítói szakjogász (L) angolszász jogi és angol jogi szakfordítói szaktanácsadó (L) családjogi szakjogász (L) Európa-jogi szakjogász (L) francia jogi és szakfordítói szakjogász (L) francia jogi és szakfordítói szaktanácsadó (L) HR szakjogász (L) ingatlanforgalmi szakjogász (L) jogi szakokleveles gazdasági (agrár, gazdaságtudományi, informatikai, műszaki, természettudományi) szakember (L) jogi szakokleveles HR szaktanácsadó (L) jogi szakokleveles környezetvédelmi szakember (L) jogi szakokleveles orvos és egészségügyi szakember (L) jogi szakokleveles pedagógus (L) környezetvédelmi szakjogász (L)

	munkaügyi kapcsolatok szakjogász (L) munkaügyi kapcsolatok szaktanácsadó (L) német jogi és szakfordítói szakjogász (L) német jogi és szakfordítói szaktanácsadó (L) társadalombiztosítási szakjogász (L) társadalombiztosítási szaktanácsadó (L) a matematikai tudás értékelése területén pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) a természettudományi tudás értékelése területén pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) az olvasás-szövegértés értékelése területén pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) digitálistartalom-fejlesztő szakismeretek (L) elektronikus újságírás (L) holland-magyar intézményvezető és középvezető képzés pedagógus szakvizsgára felkészítő (L) információlogisztikus (L) kiadói ismeretek (L) kistérségi tanügyigazgatási pedagógus szakvizsgára felkészítő (L) közoktatásvezető – 3H specializáció pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) médiainformatika (L) mentorpedagógus pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) nemzetközi kommunikáció és turizmus (L) nyomtatott sajtó (L) pedagógiai értékelési és kutatótanári szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) pedagógiai szakpszichológus (L) pedagógus szakvizsga teljesítményértékelési és minőségfejlesztési szak Public Relations és szóvivő (L) régikönyves szakismeretek (L) Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító (Esti) Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító és tolmács (Esti) szociális és ifjúsági munka [szociális munka] gyógyszerész-közgazdász (L) jogász-közgazdász (L)

	mérnök-közgazdász egyetemi (L) orvos-közgazdász (L) egészségfejlesztő kisebbségkoordinátor (L) egészségfejlesztő kisebbségkoordinátor pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) egészségfejlesztő mentálhigiéné (L) egészségfejlesztő mentálhigiénikus pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) gyakorlatvezető mentortanár (L) gyógypedagógus szakvizsga (L) iskolai sportkör tartására képzett szakember (L) közüktatási vezető és pedagógus-szakvizsga (L) nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő (L) sportvezető (L) stíluskommunikátor (L) testnevelő instruktor (L) agroturisztikai és desztináció menedzsment (L) élelmiszeripari (vállalati, üzemi) higiénia szakmenedzser (L) hulladékgyaldálkodási menedzser (L) megújulóenergia-hasznosító (L) minőségügyi rendszermenedzser (L) műszaki diagnosztikai és karbantartó szakmérnök (L) műszaki programozó szakmérnök (L) programozható vezérlő alkalmazói szakmérnök (L) Szent István Egyetem Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar (Békéscsaba) alkalmazott szociális gerontológia (L) (Gyula) energiagyaldálkodási szakmérnök (L) (Szarvas) hulladékgyaldálkodási (L) (Szarvas) humán erőforrás-tréner (L) (Békéscsaba) környezetvédelmi (L) (Szarvas) növényvédelmi szakmérnök (L) (Szarvas) pénzügy-vállalkozási (L) (Békéscsaba) vállalkozás- és projektmenedzser (L) (Békéscsaba) vetőmag-gyaldálkodási szakmérnöki (L) (Szarvas)

Javaslatok a Békéscsabai Községi Főiskola akkreditált pedagógus-továbbképzési portfóliójára

program	alapítási engedély nyilvántartási száma	programfelelős	Kar
Korszerű matematika korszerű módszerekkel	23/117/2015.	Dr. Kosztolányi József	TTIK
Függvényekről érdekesen. Az analízis fogalmai nem szokványos megközelítésben	23/118/2015.	Dr. Németh Zoltán	TTIK
A környezettudomány biológia tanításába beépíthető legújabb eredményei	23/119/2015.	Dr. Perei Katalin	TTIK
Modern kémiai ismeretek	23/120/2015.	Dr. Pálinkó István	TTIK
"A Földrajz Új Világa" számítógép, és Internet alkalmazása a földrajz tanításában	23/132/2015.	Dr. Szilassi Péter	TTIK
A fizika emelt szintű érettségi kísérleti feladatainak elemzése az elmúlt 8 év tapasztalatai tükrében	23/146/2015.	Dr. Farkas Zsuzsanna	TTIK
			-
Tanítsunk németet a digitális világban! Nyelvhelyesség és szókincszhasználat fejlesztése a kommunikatív nyelvoktatásban	23/121/2015.	Dr. habil Hárs Endre (Scheibl György)	BTK
Gyakorlatorientált módszertani ismeretek angoltanárok számára - értékelés, tananyagválasztás és tanulóközpontú feladattervezés	23/122/2015.	Dr. Dóró Katalin	BTK
Közlésformák magyar nyelv és irodalom órán	23/123/2015.	Dr. Fogarasi György	BTK
Új eredmények a történettudományban	23/133/2015.	Dr. Kövér Lajos (Kőfalvi Tamás)	BTK
			-

Indoor-outdoor mozgásprogramok elmélete és gyakorlata	23/113/2015	Dr. Győri Ferenc	JGYPK
Új eszközök a mindennapos testnevelésben	23/114/2015	Dr. Győri Ferenc	JGYPK
Sporttudomány a mindennapos testnevelés szolgálatában	23/115/2015	Dr. Győri Ferenc	JGYPK
Sport- és egészségturizmus, wellness	23/116/2015	Dr. Győri Ferenc	JGYPK

Javaslatok a Békéscsabai Községi Főiskola engedélyezett felnőttképzési portfóliójára

Egység	Felelős szervezeti egység	Képzés megnevezése
SZTE ÁJTK	Munkaügyi Kapcs. és Társ.bizt. Képz. Int.	Társadalombiztosítási ügyintéző
SZTE ÁJTK	Munkaügyi Kapcs. és Társ.bizt. Képz. Int.	Bérügyintéző
SZTE GYTK	Gyógyszerészeti Intézetek	Gyakorló gyógyszerértékesítő asszisztens
SZTE GYTK	Gyógyszerészeti Intézetek	Gyógyszerértékesítő asszisztens
SZTE GYTK	Gyógyszerészeti Intézetek	Gyógyszerkiadó szakasszisztens
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Turisztikai szervező, értékesítő
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Idegenvezető
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Fotográfus és fotótermék-kereskedő
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Logisztikai ügyintéző
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Közbeszerzési referens
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Sportedző (labdarúgás)
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Sportedző (úszás)

SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Sportedző (kosárlabda)
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Sportedző (testépítés-fitness)
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Sportedző (atlétika)
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Sportedző (kézilabda)
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Csoportos fitness instruktor
SZTE JGYPK	Szakképzési, Távoktatási és Továbbképzési Központ	Stresszkezelő, lelki egészség megőrzésére irányuló autogén tréning
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Pszichiátriai szakápoló és gyógyfoglalkoztató
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Aneszteziológiai szakasszisztens
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Sürgősségi szakápoló
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Gyermek intenzív szakápoló
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Felnőtt intenzív szakápoló
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Egészségügyi gyakorlatvezető
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Onkológiai szakápoló
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Nefrológiai szakápoló
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Fizioterápiás asszisztens
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Képi diagnosztikai, nukleáris medicina és sugárterápiás asszisztens
SZTE Klinikai Központ	Ápolási Igazgatási Osztály	Gyakorló képi diagnosztikai, nukleáris medicina és sugárterápiás asszisztens

SZTE MGK	Továbbképzési Osztály	Aranykalászos gazda
SZTE MGK	Továbbképzési Osztály	Méhész

A végleges képzési portfólió kialakításakor figyelembe kell venni a tanulmány korábbi fejezeteiben leírt munkaerő-piaci igények, sajátosságok felmérésén túl az egyik legfontosabb szereplő, a Békéscsaba MJV Önkormányzatának álláspontját, amely az általunk végzett kutatás során is feltérképezésre került.

Az önkormányzatnak feltett kérdésünkre kapott válaszok szerint, amelyek szakmai workshopok során kerültek kialakításra, a kialakítandó közösségi felsőoktatási képzési központ az alábbi területi sajátosságok mentén tudná a legjobban Békéscsaba és Békés megye érdekeit, céljait szolgálnia:

- Az agrár-, élelmiszer-, környezet- és vidékgazdaságot kiszolgáló, interdiszciplináris tudományterületeken képzési, kutatási, fejlesztési innovációs és szaktanácsadási tevékenységek folytatása.
- A Nemzeti Vidékstratégia megvalósításához megfelelő felkészültségű szakembereket képzése.
- A jelenlegi agrárterületi képzési portfólió racionalizálása.
- Az élelmiszergazdaság és - biztonság területén olyan képzési szerkezet megvalósítása, amely, a „szántóföldtől az asztalig” terjedő vertikum teljes skáláját képes lefedni (agrár-, műszaki, természet- és gazdaságtudomány területeinek bevonásával) és az ehhez kapcsolódó szakemberigényt megfelelő kibocsájtással képes legyen kielégíteni.
- Az élelmiszertermelés bővítése és az élelmiszer-export erőteljes növelése nemzetstratégiai cél. Olyan magasan kvalifikált, korszerű gyakorlati tudással felvértezett hallgatókat képzése, akiket az élelmiszergazdaság minden szintjén (termelés, feldolgozás, szakirányítás, élelmiszerbiztonság, értékesítés) hasznosítani tud a nemzetgazdaság.
- A gazdaságtudományi terület racionalizálásával olyan képzési kínálat kialakítása, amely által a vidéki gazdaság és a vidéki közösségek fejlesztésére irányuló agrárstratégiai programok igényei kielégíthetővé válnak (agrárgazdaságtan, vidékfejlesztés).

- Ha egy meghatározó méretű agrár-, élelmiszer-, környezet- és vidékgazdasági pólus alakul ki, akkor lehetővé válik a kizárólag e póluson indítható olyan speciális szakok kialakítása, amelyek az e szakterületekhez kötődő műszaki, gazdasági és társadalomtudományi területeken készítik fel hallgatót leendő feladatára. Pl. a turizmus és vendéglátás szak helyett falusi turizmus, ökoturizmus szak, vagy mechatronika helyett agromechatronika.

Ezen véleményt is figyelembe véve fontosnak látszik a bevezetésben is megfogalmazott megállapításunk, miszerint a jelenlegi képzési struktúra és felsőoktatási szakok nem feltétlenül tudják lefedni a helyi igényeket, a keretből való kilépés, a rugalmasabb képzési szerkezet azonban felsőoktatás-politikai megoldásokat követel, az intézmények a fennálló szabályok figyelembevételével nem tudnak a jelenleginél rugalmasabban reagálni a megfogalmazott igényekre.