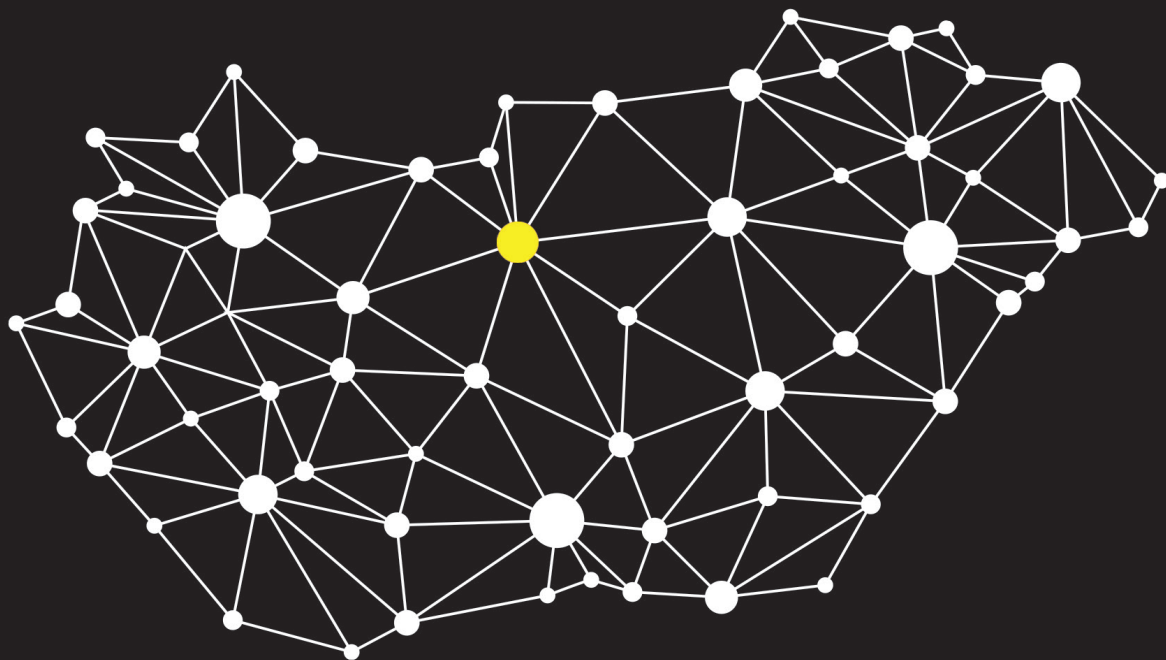


# KORKÉP

XXI. SZÁZADI KIHÍVÁSOK



**Szerkesztette:** Fenyvesi Éva – Vágány Judit

**Borítóterv:** FLOW PR

**A fejezetek illusztrációi:** Fenyvesi Éva

**Lektorok:** Salamonné Huszty Anna, Török Hilda

**ISBN: 978-615-5607-20-2**

**Kiadja:** Budapesti Gazdasági Egyetem

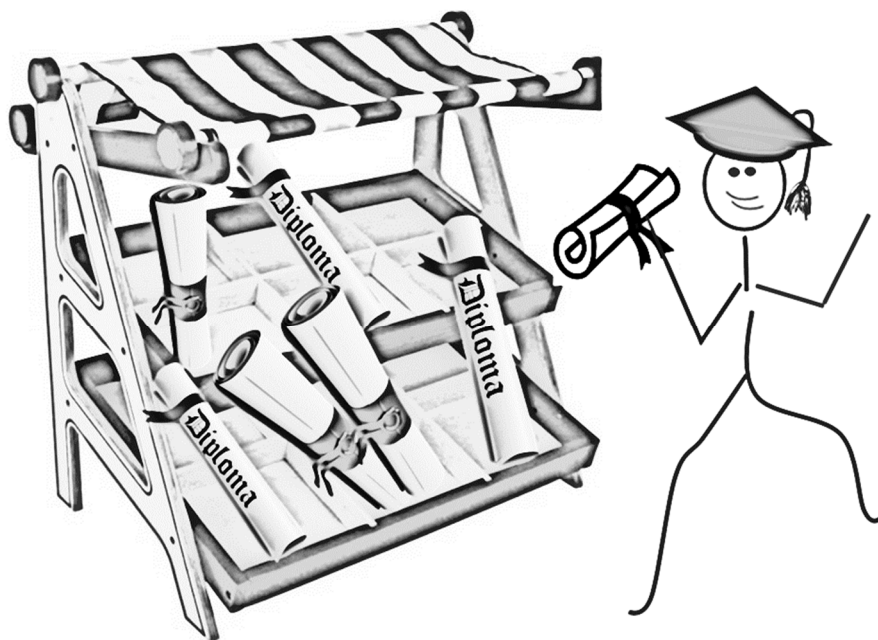


**BGE**

Budapest, 2016.

# HOGYAN SZOCIALIZÁL AZ EGYETEM? A SZAKMAI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS INTÉZMÉNYI KERETEI

MIHÁLY Nikolett, SCHWARTZ Kitti



### Bevezetés

Az egyetem intézménye hosszú története során már többször ment át mélyreható strukturális és funkcionális átalakuláson, s jelenleg is formálódik. A változásra egy gyorsan feljövő gazdasági-társadalmi rend kényszeríti, melynek elnevezése és leírása kapcsán ma is heves teoretikus vita folyik.<sup>1</sup> Annyi bizonyos, hogy egy olyan, egyre gyorsuló átalakulási folyamat részesei vagyunk, melyben a tanulás, az új ismeretek megszerzése, a tudás adaptálására való felkészültség – mint a környezeti alkalmazkodás nélkülözhetetlen feltétele – az egyéni, szervezeti megújulás (fennmaradás) kulcsává válik. E felismerés alapján a gazdasági növekedés, a társadalmi fejlődés előmozdítása érdekében végzett kutatások fókuszja ma jellemzően a tudás keletkezésének és „elosztásának”, terjedésének problematikájára, a tanulás rendszereire helyeződik. A vizsgálatokban kiemelt figyelmet kap az intézményesített, iskolarendszerű oktatás működési hatékonysága, ezen belül a tudás létrehozásában és terjesztésében két aspektusból – képzési és kutatás-fejlesztési tevékenysége révén is – érintett egyetemi szféra. Ebben az összefüggésben ma az az alapvető kérdés az egyetemekkel kapcsolatban, hogy megtalálható-e náluk az a tudás, illetve átadására való felkészültség, amelyre a szolgáltató társadalomnak szüksége van?

A válasz nem egyértelmű, de Európában már több mint egy évtizede szaporodnak azok a vélemények, amelyek szerint a két évszázada német filozófusok által kidolgozott Humboldt-i modellre épülő egyetem válságban van. Az Európai Bizottság tíz évvel ezelőtt, 2005 áprilisában közzétett közleményében úgy ítélte meg, hogy „az európai felsőoktatási intézmények teljesítményében jelentős gyenge pontok mutatkoznak”, és „jelenleg nincsenek abban a helyzetben, hogy teljes kapacitásukat a gazdasági növekedés, a társadalmi kohézió, valamint a több és jobb munkahely megteremtésének szolgálatába állítsák”.<sup>2</sup> A közlemény három fő reformterületet határozott meg: 1) az európai egyetem minőségének javítását; 2) kormányzásuk és szervezetük fejlesztését; és 3) anyagi forrásaik növelését és változatosabbá tételét. Ezzel egyidejűleg a Bizottság felszólította a tagállamokat – így hazánkat is –, hogy mielőbb kezdjék meg szabályozási rendszerük olyan átalakítását, mely lehetővé teszi az egyetemek vezetése számára a fenti területeken valódi változások bevezetését, és stratégiai prioritások megfogalmazását.

Nem tekintjük feladatunknak megítélni vagy értékelní ezeknek az okoknak a valóságát, az érvelés relevanciáját. Azt azonban hangsúlyoznunk kell, hogy e hatások jelentős átalakulást hoztak az elmúlt évtizedben a felsőoktatási intézmények működésében. Jelen írásunkban a minőségi javulás oktatási vetületével foglalkozunk, s ennek vizsgálatához két egymástól nem független tényezőt emelünk ki a változások komplex rendszeréből. Az egyik a felsőoktatás szakképzési jellegének erősödése iránti igény megjelenése („piacképes diploma”), a másik az előzőből fakadóan az a kényszer, amely a tudásátadás módjának megváltoztatására sarkall. E két faktor hatása helyezi előtérbe a szakmai szocializáció és kompetenciafejlesztés kérdéskörének vizsgálatát.

Tanulmányunk első részében arra fókuszálunk, hogy e megváltozott feltételrendszerben milyen kritériumai és lehetőségei vannak a tudásátadásnak. Figyelmünket elsősorban a tudás és kompetencia fogalmakra irányítjuk, ezt követően pedig a szakmai identitás determinánsait vesszük górcső alá. Írásunk második részében a tudás- és kompetenciaátadás különböző értelmezéseit és annak gyakorlati jellemzőit mutatjuk be a szakképzés modelljein keresztül. A záró fejezetben a szemléletváltás megvalósításának problematikáját tárgyaljuk.

### **Tudás, szakmai identitás és kompetenciafejlesztés a felsőoktatásban**

Az egyetem történetisége, hagyományai és aktuális szervezeti kultúrája számos módon hat a diákokra. Nyilvánvaló, hogy mindezek összessége olyan explicit és implicit hatásokkal bír, melyek a szakmai szocializáció első lépcsőfokán meghatározó módon formálja a teljesítményhez, munkához, a közösséghez való hozzáállást, valamint a szakmai identitást. Explicit tényező például a tudás –és kompetencia követelmények, a tanárok szakmai felkészültsége, a tantermi felszereltség minősége. Implicit hatások közé sorolható a tanulmányi osztály munkatársainak segítőkészsége, a követelmények számonkérésének szigorúsága, következetessége, igazságossága. Ezek párhuzamosan vannak jelen, azokkal a befolyásoló tényezőkkel (család, barátok, egyéb környezeti és kulturális hatások, a diákok egyéni sajátosságai), melyek szintén meghatározzák a választott szakmához való viszonyulást. Az egyetem szakmai szocializációra ható tényezői tehát ugyan definiálhatóak, de hogy milyen szinergenciában és miként hatnak már sokkal kevésbé. Ugyancsak nem könnyű kategorizálni és tételezni azokat a reprezentációkat és folyamatokat, melyek mindezek hatására az egyénben képződnek le: így a szakmai – pálya és tudományos szocializációt, a csoportszocializációt, a kulturális szocializációt valamint a szakmai önfejlesztés képességét. E fejezetben elsősorban a szakmai identitás kialakulására koncentrálnak, abban a kontextusban, hogy a tudás és kompetenciafejlesztés milyen színtereken zajlik, milyen tanári és csoporthatások érvényesülhetnek.

### **Tudás és kompetenciafejlesztés explicit és implicit szinten**

Számos „tudás” és „kompetencia” definíció használatos napjainkban. Jelen írásunkban ezek széles körű ismertetése és összehasonlítása nem cél, csupán a fogalmakban rejlő komplexitásra szeretnénk felhívni a figyelmet. Elsősorban arra, hogy a tudásátadás- és a kompetenciák fejlesztése során direkt és indirekt szocializációs hatások érvényesülnek, melyek jelentősen hatnak a szakmai szocializációra. Elsőként a tudásátadás összetettségére fókuszálunk, ezt követően térünk át a kompetenciák tárgyalására.

A „tudás” egyik ismert definíciója: „... körülhatárolt tapasztalatok, értékek és kontextuális információk heterogén és folyton változó keveréke; olyan szakértelem, amely keretet ad új tapasztalatok, információk elbírálásához és elsajátításához, s a tudással rendelkezők elméjében keletkezik és hasznosul.”<sup>3</sup> A téma tárgyalásakor a

különböző tudományterületek más-más gyökerekből indulnak ki, és használnak különböző vizsgálati módszereket. Figyelmünket itt most a vonatkozó pszichológiai és a közgazdaságtani megközelítésekre irányítjuk. A pszichológia kísérleti eredményeivel járulhat hozzá a jobb megértéshez, míg a közgazdaságtani elméletek inkább alkalmazásorientáltak, a gyakorlati életben nyújthatnak hasznos segítséget.

### A „tudás” megértésének elméletei

Polányi Mihály (orvos, társadalomtudós) kétfajta tudást különít el: „explicit és implicit tudást”. Elméletét pszichológiai kísérletekre alapozza, melyek azt mutatják, hogy jól elhatárolhatóan reprezentálódik agyunkban e két tudásfajta. Konceptiójának lényege, hogy: "többet tudunk, mint amennyit el tudunk mondani", azaz a fókuszált tudás mellett egy úgynevezett járulékos tudás is létezik. Szerinte a tudásunk egy olyan jéghegy, amelynek a vízszint feletti része tudásunk explicit, artikulálható része, míg a többi „tacit”, azaz hallgatólagos. Ez utóbbinak személyes vetületei vannak, s többek között ez teszi nehezzé a formalizálását és kommunikálását. Polányi számos példát hoz a hétköznapi élet, a tudományok és az oktatás területén megjelenő, nem leírható, csak gyakorlatok segítségével tanítható tudásról (pl. bizonyos betegségek azonosításának megtanítása rámutatás segítségével). Szerinte a tacit tudás átadásához, a tanuló értelmes együttműködése szükséges, a tanárnak pedig képesnek kell lennie arra, hogy a tanuló megragadja a demonstráció lényegét, azaz a meg nem fogalmazható tudást is elsajátítsa. Véleménye szerint a „kitalálás”-hoz egy speciális viszony, a „mester-tanítvány” kapcsolat szükséges. Polányi tehát elméletével felhívta a figyelmet a személyektől függő, hallgatólagos tudásra, szerinte a hallgatólagos integrálás sebessége és összetettsége messze túlszárnyalja az explicit következtetés műveleteit.”<sup>4</sup>

Nonaka<sup>5</sup> Polányi elméletére építette tudáskonverziós modelljét, melyben azt állítja, hogy a szervezetekben a tudásteremtés alapját a rejtett és az explicit tudás állandó interakciója adja. Szerinte a tacit tudás személyhez kötött, nehezen verbalizálható (s ennek megfelelően nehezen közvetíthető), tevékenységhez és konkrét tapasztalatokhoz kötött. A fogalom terjedelmére vonatkozóan azonban meghaladja Polányi elképzelését; véleménye szerint ide tartoznak a kognitív képességek, a hiedelmek, az intuíció, a mentális modellek és a gyakorlati képességek is (pl. ügyesség, know-how). Nonaka modelljét a tudásmenedzsment szakirodalma gyakran ismerteti, néhányan azonban <sup>6</sup> kétségbe vonják a modell központi gondolatát, amely szerint a tacit tudás átalakítható explicit tudássá. (Például az autózvezetést nem lehet megtanítani csak szóbeli ismertetésekkel.)

Ma már tudjuk, hogy Polányi és a rá hivatkozók alapfeltevéseit a mai idegtudományi eredmények is meghaladják. A jelenlegi kutatások két nagyobb csoportba sorolhatóak: kognitív és „szociális” (vagy szervezeti) megközelítés. Előbbi elsősorban a tudás reprezentációjának (tárolásának), elsajátításának és felidézésének vizsgálatával foglalkozik, segítségül hívva idegéletani eredményeket. <sup>7</sup> E három különböző terület sokszor nemcsak egymástól, hanem önmagában is különböző tudásra vonatkozó elméleti keretrendszer, illetve ennek megfelelő vizsgálati eljárást

alkalmaz, ami nehezen összevethetővé teszi az eredményeket. A tanulás vizsgálatakor például, a formális modellek és a biológiai adatok könnyebb összeilleszthetősége érdekében jelenleg kétféle leírást alkalmaznak: egy statisztikait, ami főként a tanulás tradicionális megközelítésében fejlődött ki, és egy neurális (idegi) háló leírást, ami a tradicionális gondolatok továbbfejlesztése, és közvetlen kapcsolatban áll a biológiai neurális hálózatokkal<sup>8</sup>. Az implicit tudás/tanulás kapcsán a misztikus, passzív, automatikus, „tudattalan” feltételezését megdöntötte egy olyan elképzelés, miszerint az többnyire mellékhatása egy tanulási folyamatnak, amely nem tudatosul. Az így kialakult, a mai elméleti keretnek megfelelő implicit tanulás definíció a következő: tanulási képesség, tudatosság nélkül; új információkra teszünk szert anélkül, hogy ez szándékunkban állna, oly módon, hogy a megszerzett tudást nehéz kifejezni<sup>9</sup>.

A „szociális” vagy szervezeti megközelítés elsősorban arra próbál választ adni, hogy miként jön létre társas közegben tudás, illetve tanulás, s hogyan lehet ezeket minél hatékonyabban menedzselni? A szervezeti tanulás jelentőségének felértékelődése és az egyik legtöbbet kutatott kérdése, az új szervezeti tudás keletkezése. A szervezeti tanulás emberi erőforrásokra fókuszáló irányzata alkotja meg a tanuló szervezeti modellt, s mindez szükségszerűen elvezet a tudással való gazdálkodás igényéhez<sup>10</sup>. Egyre nyilvánvalóbbá válik tehát, hogy a tudásátadás és tudásátvétel képessége függ a környezettől. Nemcsak olyan triviális hatások determinálóak, mint a társas facilitáció vagy társas gátlás,<sup>11</sup> hanem a „tanuló környezetben” kialakuló értékorientációk. Ezek alapvetően befolyásolják a tanulói identitást, az erőfeszítés/tanulásra való hajlandóság mértékét vagy a hallgatói elégedettséget. (Erről később részletesen.) A jelenlegi kutatások ma már nemcsak a tanulás szintjeit és a tanulást befolyásoló legfontosabb tényezőket, hanem a kultúrát, struktúrát, stratégiát és a környezetet is vizsgálják.

Összességében elmondható, hogy a kognitív pszichológia „implicit jellegű” kutatásai nem abba az irányba haladnak, hogy a közeljövőben megadják a közgazdaságtanban használatos implicit tudás fogalom neuropszichológiai háttérét. Ezért más bizonyító erejű területet érdemes keresni. „Megl lehet, hogy a pszichológia tudományán belül, ez épp a szociálpszichológia, hiszen az általa vizsgált egyes jelenségek befolyásolják az adatfeldolgozást, a csoporton belüli többlettudást. Így például az életkornak, és az egyes szituációknak megfelelő folyamatosan változó identitás, a konformitás, vagy előítélet kutatás tartalmaz olyan eredményeket, melyek „tudattalanul” befolyásolják az információfeldolgozást és a tudás előhívását. (Greenwald és szerzőtársai 1998-ban például olyan tesztet dolgoztak ki, ami az implicate megjelenő attitűdöket képes felmérni.<sup>12</sup>) A szociálpszichológia azonban több más pont mellett egyben nagyon eltér az implicit kognitív szemléletű kutatásától: nem beszél implicitásról. Olyan jelenségek tartoznak a tárgykörébe, melyek tudatos szintre emelhetőek, s épp ezért jól vizsgálhatóak. A kognitív pszichológia és közgazdaságtanban használatos implicit kifejezés között annyi párhuzam azért levonható, hogy a implicit tanulás konnekcionista modelljének megfelelően, az összetett emberi viselkedésekben is megfigyelhető a „minta-szerű” tanulás, mint tudatos, mind tudattalan szinten.”<sup>13</sup>

### Kompetencia igények

Korunkban sokan és sokféleképpen határozzák meg az egyetem feladatait, a „kimenet” – a kiművelt emberfők – szükséges tulajdonságait. A technológiai fejlettség, a politikai helyzet, az aktuális ideológiai irányzatok stb. mind-mind befolyásolják, hogy milyen általános társadalmi célok kerülnek a figyelem középpontjába, milyen kompetenciák előállítását várjuk el az egyetemtől. Az elvárások menti teljesítmény észlelés pedig meghatározza nemcsak a hallgatók, hanem szüleik, a piaci szereplők, tágabb értelemben a társadalom a felsőoktatással szembeni elégedettségét. Tekintsük át tehát, mit is jelent ez az idegen kifejezés, egyes elméletalkotók mely kompetenciák kiművelését tekintik elengedhetetlennek globalizálódó világunkban?

A kompetencia fogalmának általános elterjedését Noam Chomsky nyelvi kompetencia fogalmának értelmezéséig szokták visszavezetni a társadalomtudományokban<sup>14</sup>. A szélesebb körben alkalmazható kompetenciafogalom azonosítására a 90-es években került sor, s ettől kezdve ennek változatait mind tudományos körökben, mind a köznyelvben használják, egységes értelmezés nélkül. A kompetencia szótári megfogalmazásban: illetékesség, jogosultság, szakértelem<sup>15</sup>. Köznapi értelmezésben általában ehhez soroljuk még a készségek, képességek tárházát, valamilyen információ birtoklását, illetve a „jártasságot” egy adott területen. Leginkább az oktatáspolitikai próbálja felhasználni az ezen a téren nyert kutatási eredményeket; az iskolai oktatással foglalkozó szakértők ma már műveltség helyett egyre inkább kompetenciákról beszélnek, azaz nem annyira az elsajátított tudás, mint inkább az alkotóképesség érdekli őket<sup>16</sup>. A számtalan bővebb, „tudományos körökben forgó” meghatározás közül különösen érdekes Garai László elmélete<sup>17</sup>, amely a fent megfogalmazott tartalmakat fűzi logikai sorrendbe. Szerinte az emberi potenciál kiképezésének illetve erőforrásként való alkalmazásának két aspektusa van, melyek megfeleltethetőek a kompetencia kettős természetének. Idézet a szerzőtől: „Létezik:

- a) egy *technikai* folyamat, amely kialakítja, karban tartja, megnyilvánítja a személynek azokat a *tulajdonságait*, amelyek együttese a *tudását* alkotja;
- b) egy *társadalmi* folyamat, amellyel az emberek egymáshoz való *viszonyaikat* adminisztrálják, kialakítva, karban tartva, megnyilvánítva ezáltal a maguk *szociális identitását*.”<sup>18</sup>

Nagy József<sup>19</sup> a különböző kompetenciákat három alcsoportba sorolja be: 1. kognitív, 2. személyes, 3. szociális vagy társas kompetenciák. Ez a fajta megkülönböztetés közismert, és részletesebb feltérképezésre is történtek kísérletek. Így például az iskolai oktatás területén, ahol az egyik legfontosabb kérdés, hogy mely kompetenciák kiművelése felel meg leginkább az aktuális társadalmi elvárásoknak. Kitűnő összefoglalást nyújt erre vonatkozóan Halász Gábor<sup>20,21</sup>

A „Tuning Educational Structures in Europe” (Szabályozó oktatási struktúrák Európában) project a bolognai deklarációba foglalt politikai célkitűzéseket köti össze az egyes felsőoktatási intézmények eredményeivel. Elsősorban a strukturális átalakulásokra, és a tanulmányokkal kapcsolatos elégedettségre fókuszál.



Megfogalmazása szerint a kompetencia a tudásnak, a megértésnek, a készségnek és a képességnek dinamikus kombinációja. Elkülönít általános, és a tárgy-specifikus kompetenciákat. Az általános kompetenciákat három részre tagolja:

1. Instrumentális kompetenciák: kognitív képességek, módszertani képességek, technológiai képességek, nyelvi képességek.
2. Interperszonális kompetenciák: individuális képességek, mint pl. a társas készségek (társas kapcsolatok, kooperáció)
3. Rendszer kompetenciák: készségek és képességek összessége – a megértés, a szenzibilitás és tudás kombinációja. Előzetes feltétele az interperszonális és instrumentális kompetenciáknak megléte.<sup>22</sup>

A többféle besorolás és elméleti javaslattétel mellett, elég komoly gyakorlati gondok vannak. Az oktatáspolitikai erőterben nagymértékben felértékelődtek azok a jelzések, amelyek a tágabb társadalmi környezet és a munka világa felől érkeznek. Ezek alapján gyakran rendkívül kemény és direkt kritikák jelennek meg az iskolákkal szemben. Például az OECD Oktatási Bizottságának 2001. áprilisi miniszteri szintű találkozóján, a nemzetközi munkáltatói szervezetek képviselői fogalmaztak meg egy erős bírálatot. Ezek szerint egészen másra van szükség, mint arra, amit ma az iskolák tesznek. Jelzéseik szerint, ha az iskolai oktatás nem tud az új igényekhez alkalmazkodni, akkor a tanulás alternatív formáit fogják támogatni, és megvonják támogatásukat az oktatás hagyományos formáitól.<sup>23</sup>

### **Kompetencia és motiváció**

Nem elég készségekkel és képességekkel rendelkezni, de motiválnak is kell lennie egy szakembernek. A motiváció felkeltése és megtartása pedig komoly kihívás. Azért megy valamilyen szakra egy diák, mert van valamilyen speciális érdeklődése, és reméli, hogy az adott témában mélyebben elmerülhet, egy vágyott identitásra szert tehet (például tanár szeretne lenni). Fontos kérdés azonban, hogy az ismeretsajátítás és a szakmai élet kóstagatása alatt (pl. gyakorlatokon) megmarad-e a kezdeti lelkesedés? Hogyan lehetséges például, hogy előbbi – azaz az ismeretsajátítás folyamata (az ismeretátadással szinergiában) olyan mértékű demotivációt gerjeszt, hogy sokan már a diákévek alatt „szakmaelhagyókká” válnak? A jelenlegi magyar felsőoktatás forrásszegény környezetében ez egy gyakori probléma, amelynek ellensúlyozására csak egy nagyon tudatos, szakmailag átgondolt vezetés adhat megoldást. Érinti ez a probléma a szocializációs hatások témakörét is, melyet a következő fejezetben tárgyalunk részletesen.

### **Szocializációs hatások**

Az egyetem feladatára vonatkozóan az alábbi, ma is aktuális megfogalmazást teszi Szent-Györgyi Albert egyetemi székfoglaló beszédében: „Az egyetem feladata hármas. Legősibb hivatása gyűjteni, terjeszteni és gyarapítani az emberi tudást.

Második feladata kis számban nevelni a jövőnek tudósokat, akik majd ezt a hivatást tőlünk átveszik. Újabb eredetű, de nem kevésbé magasztos az egyetemnek harmadik hivatása: a haza számára polgárokat nevelni, akik el vannak látva a szellem fegyverével.” A harmadik hivatásra vonatkozóan továbbá felteszi a kérdést: "... milyennek kívánjuk mi a közélet embereit? Ha tőlük csakis szaktudást kívánunk, akkor az egyetemnek sem kell a neveléssel törődnie. De ha tőlük nemcsak szaktudást, de jellem- és szellembeli tulajdonságok egész sorát is kívánjuk, mint a hivatottság érzését, az alkotás és cselekvés vágyát, a felelősség érzését, a tette készséget, a józan és gyors ítéletet, a becsületességet, az érdeklődést, az önzetlenséget, mely tulajdonságok nélkül a szaktudás csak fél embert jelent, akkor nyilván nevelnünk is kell"<sup>24</sup>.

Számos „tudományos” kategorizálás létezik, a felsőoktatás falain belül megvalósuló szocializációs hatásokról. Jelen fejezetben a következő elkülönítés szerint tárgyaljuk a szocializációs színtereket: 1. Szakmai, pálya- és tudományos szocializáció; 2. Csoportszocializáció és kulturális szocializáció. Mint már korábban is említésre került, ezek gyökereinek és hatásainak elkülönítése igen problematikus, tisztában vagyunk azzal, hogy a vonatkozó kifejtésünk egy olyan mesterséges keretrendszer nyújt, melynek tartalmi részei erős átfedéseket mutatnak.

### **Szakmai, pálya- és tudományos szocializáció**

A pályaszocializáció folyamatában az egyén azon érték, szerep és viselkedés repertoárt sajátítja el, amelyekre az adott pálya gyakorlása során szükség van.<sup>25</sup> Ezek a szubsztanciák leginkább mintakövetés útján, implicit módon kerülnek elsajátításra; az otthoni és egyéb élmények legalább annyira meghatározóak, mint az iskolai hatások. E szocializációs feladatnak annál is inkább nehéz eleget tenni kizárólag az egyetem falain belül, mivel sokfajta „pálya” befutható, ezekhez változatos szereprepertoárok kapcsolhatóak, egészen eltérő viselkedési módok, vonások szükségeltetnek. Bizonyos területeken például az extroverzió és rugalmasság, más területeken pedig az introverzió és monotonitástűrés jelent előnyt. Ugyanakkor egyes implicit készségek elsajátításának elősegítése egyértelműen az iskola feladata. A szakmai, pálya és tudományos szocializáció közös alappillére a megfelelő munkamotiváció kialakítása.

Ha az intézményi közeg következetesen arra szocializálja a diákot, hogy a türelmet, feladatmegoldást vagy valamilyen elért teljesítményt követ csak a „jutalom” (egy jó jegy vagy valamilyen elismerés egy évközi teljesítményért), akkor később a munka világában ugyanez a séma fog érvényesülni. (Azaz tud célokért küzdeni az egyén, és megfelelő jutalmazások ellenében fennmarad a munkamotivációja.) A jutalom lényege mindkét esetben az, hogy örömeztetést váltson ki. Következetes jutalmazás esetén megmarad ez a belátás (beállítódás), és a viselkedés jellemző mozgatórugójává válik. A diák/a munkavállaló célokat tűz ki, siker esetén örömet él át, s mindeközben képes a szükséglet kielégítések késleltetésére, a hatékony munkavégzésre. Persze a tevékenység adta öröm megélése más tényezőktől is függhet. Hogy egy tevékenységet unalmas/kényszerű munkának, vagy éppen

örömforrásnak tekintünk, nemcsak külső-belső jutalmazó értékétől, hanem más tevékenységekhez való viszonyától is függ. Komoly jelentősége van annak például, hogy a tanulást a diákok szórakoztató intellektuális kihívásnak élik-e meg, vagy értelmetlen és céltalan időtöltésnek, melynek egyetlen eredménye, hogy előbb-utóbb diploma lesz a kezükben. Később vissza fog köszönni ennek a hatása. Lesznek, akik olyannyira élvezik majd munkájukat, hogy eltörpül emellett az az öröm, ami a megkeresett pénz elköltéséből fakad. Ők lesznek a megszállottak, aki igényesen és végtelen energiával tevékenykednek, egyfajta „flow” állapotban. (Azaz tökéletesen bevonódnak valamibe, mely a fizikai vagy szellemi képességeik határait feszegeti.) Megfelelő célkitűzéseik, és reális viszonyítási pontjaik vannak, fiziológiai adottságaikhoz illeszkedő időstrukturálással és figyelmi koncentrációval. Ezt a vágyott állapotot azonban csak azok fogják átélni, akiket gyermekkorukban és diákévekben megfelelő módon kondicionáltak.

Ideális esetben a szakmai képzés végére az egyén eljut a pályaezérettségig, kialakul a hivatásérzet, a pálya iránti elköteleződés, annak megfelelően, hogy mely speciális terület illeszkedik leginkább a karriertervekhez, illetve az egyéni karakterhez. Jó, ha tisztában van a diák, hogy milyen szerepekben és helyzetekben működik jól, és miben kell még fejlődnie. Nyilvánvaló, hogy a képzés során a szakmai tartalmakon túl számos pszichológiai és társas készséget (pl.: stressz tűrés, kommunikáció stb.) is fejleszteni kell ennek érdekében. A hazai felsőoktatásban formális keretek között a „Készségfejlesztő” és „Pályaszocializációs” tárgyak szolgálják ezeknek a készségeknek a tökéletesítését.

### **Csoportszocializáció, kulturális szocializáció (életstílus, életforma, identitás)**

Az emberi tőkébe való ésszerű befektetések vizsgálata nem új keletű jelenség a közgazdaságtanban, mivel az ehhez kapcsolódó megfigyelések és kutatási eredmények közvetlenül felhasználhatóak az intézményi politikában. Az intézmények tudatosan alakíthatják a csoportszocializációs folyamatokat, s ezen keresztül a saját és diákjaik jelen –és jövőbeli hasznosságait. Számos elmélet született a témában, jelen alfejezetben az egyik legtöbbször hivatkozott, Akerlof és Kranton<sup>26</sup> keretrendszerét mutatjuk be.

Magától értetődő, hogy az iskola nemcsak készségeket fejleszt, hanem nevel is. Ez utóbbi folyamatban a diákok identitása megmutathatja, hogy elfogadják-e az iskola értékrendjét, vagy elutasítják azt. Az iskoláknak esélyük van a diákok ideálját alakítani, közelebb vinni a gazdaságilag hasznos kulturális normák és készségek felé. A szerzőpáros Coleman<sup>27</sup> serdülőök szociális „elrendeződésének” vizsgálatára építette elméletét. Coleman kérdőíves megkérdezéséből az derül ki, hogy a diákok szociális kategóriákba sorolják egymást. Mindegyik kategóriában meghatároznak ideális megjelenési formát (ideált), amely bizonyos tulajdonságokat és viselkedési mintákat hordoz. Coleman azt tapasztalta, hogy az egyes szociális kategóriához való tartozás befolyásolta az iskolai teljesítményt és az énkép alakulását. Akerlof-ék ezt az eredményt használták fel hasznossági modelljükben. Elképzelésük szerint a tanulók két választással befolyásolják jelenlegi és későbbi hasznukat: megválasztják szociális

kategóriájukat, és hogy milyen mértékű erőfeszítést tesznek (mennyit tanulnak). A kategória kiválasztása után, a diákok próbálnak abba beleilleszkedni, figyelembe véve a lehetséges illeszkedést a saját tulajdonságaik, erőfeszítésük és a választott kategória ideálja között. Hipotézisük szerint tehát (1-4.): 1. Az iskolák nemcsak készségeket alakítanak ki, hanem implicite mintákat is nyújtanak, kategóriák és ideálok formájában, melyek befolyásolják a tanulmányi erőfeszítést, így a jövőbeli hasznosságot. 2. Az iskola képes olyan identitást kialakítani, mely hosszú távon a saját, illetve a diákok gazdasági érdekeit leginkább maximalizálja. 3. Feltételezik azonban, hogy az iskola által kitűzött identitással eltérően tudnak azonosulni a különböző háttérrel rendelkező diákok. 4. Az intézmények vezetőinek szembesülnie kell az egyedüli ideál (szociális kategória) felkínálása és a „választás” felkínálása közötti helyettesítéssel.

A szerzők tanulmányozták cikkükben az iskolai reform programokat, az azonosságokat és különbségeket a magán és az államilag finanszírozott iskolák között. Azonosulnak azzal a szociológiai nézettel, miszerint a magán és állami iskolák közötti legfontosabb különbségek a kortárscsoport hatásából eredeztethetőek. A magániskolák egyik lényeges előnye, hogy korlátlan szabadságuk van beruházni a diákok identitásába, ami növeli mind az intézmény, mind az diákok sikerességét. A szerzők véleménye szerint úgy kell megreformálni az iskolákat, hogy azok a forrásaikat a megfelelő közösségek kialakítására fordítsák.

Akerlof és Kranton (i.m.) hosszú távú és az én-képpel kapcsolatosan rövid távú hasznosságokról egyszerre beszélnek – mely utóbbi egy fiatalember életében gyakran egyáltalán nem szolgálja a hosszú távú hasznosságot. Megeshet például, hogy az „iskolakerülők” jól érzik magukat a bőrükben – minden este sört iszogatva és elmulasztva a tantárgyi kötelezettségüket –, kikerülve azonban az iskola védőszárnyai alól ez a magatartás nem sok jutalommal kecsegtet (itt most eltekintünk a kapcsolati tőke előnyeitől). Lehet tehát, hogy egy csorbítatlan pozitív énkép hasznosságot rejt magában aktuálisan – az ilyen diák személyiségfejlődése is lehet bizonyos értelemben kiegyensúlyozottabb, mint egy a tanulmányai miatt örökké stresszelő „hajtósnak” – az intézményben töltött idő anyagi megtérülése azonban valószínűsíthetően csekélyebb. Egészen addig jól érezheti magát egy iszogatós bandában az egyén, amíg társaságában teljes izolációt „élvez”, azaz nem kell szembesülnie a más kategóriákhoz tartozók megítélésével, és háritani tudja, aktuális életviteléből fakadó hosszú távú veszteségeit. A szituáció „leképződésének” torzító hatása tehát a veszteség érzetet csökkentheti, de az objektív tények ettől még nem változnak meg. Sajnos olyan longitudinális kutatásról nem tudunk, melyben azt vizsgálták volna, hogy az egyes kategóriák képviselői később hogyan teljesítettek az életben – milyen hasznosság veszteségek, illetve nyereségek álltak elő. Érdekes kutatási feladat lehetne feltárni a felsőoktatásban elért tanulmányi eredmények, és a diákkori identitás kapcsolatát a későbbi munkahelyi beosztás, illetve fizetés között.

Hogy mennyiben tudja megváltoztatni az iskolai politika a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést arra jó példa Magyarországon az elitképzésről a tömegképzésre való átállás. Míg a

PhD képzésekben még ma is kis csoportlétszámmal dolgoznak az oktatók – lehetőség van a mester-tanítvány kapcsolat kialakítására, egy tudományos karrierrel kapcsolatos szakmai identitás kimunkálására stb. –, addig az alsóbb szintű képzésekben általában nincs esély arra, hogy a diákok a tanárokkal való személyes kapcsolatokon keresztül mélyítsék el ismereteiket vagy tájékozódjanak egyes kérdésekben, s ezzel fenntartsák vagy kialakítsák szakmai elköteleződésüket. Sok esetben nemcsak az ilyen jellegű kapcsolatok hiánya, hanem az egyetemmel való összefonódás is nagyon laza a diákok életében, nincs arra mód, hogy olyasfajta identitás és büszkeség alakuljon ki, ami például az amerikai elitegyetemek diákjait jellemzi.<sup>28</sup> Ezt a fajta „lelkesedést” és a hozzá kapcsolódó viselkedési formákat természetesen tudatos módon is erősítik az intézmények. Az intézmények rendszeres öregdiák összejöveteleket szerveznek, alma materük olyan egyetemi újságokat továbbítanak számukra, melyben többek között a végzettek sikereiről számolnak be, illetve kéri őket, hogy az iskolát anyagilag támogassák.

Az „elit” oktatási intézmények egyébként valószínűsíthetően azért is kapják meg ezt a kitüntető címet, mert képesek a tanulási eredményességet, az identitás meghatározó elemévé tenni. Nem véletlen, hogy az amerikai egyetemek versengenek a Nobel-díjas professzorokért, hiszen tudják, hogy a diákokra gyakorolt vonzó hatásuk jelentősen felszófolhatja a bekerülésért való versenyt, így nem elhanyagolható módon a tandíjakat is.

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy a szocializáció nagyon összetett folyamat, amelyre számos tényező hatással van. A szakmai szocializáció általunk vizsgált szakaszában az identitás és a kompetenciafejlesztés környezetét elsősorban az oktatáspolitikai irányultsága által determinált szervezeti és intézményi keretek jelentik, amelyeket tipizáló modellek segítségével a következő fejezetben mutatunk be.

### **A szakmai szocializáció intézményi keretei**

Azokban az országokban, ahol a felsőoktatást erős központi szabályozás jellemzi és dominánsan az állam finanszírozza az intézményrendszert (a hazai felsőoktatási szektor is ilyen) az oktatáspolitikai céloknak való megfelelés az intézmények számára az elsődleges igazodási pont. Az egyes főiskolák és egyetemek számára a külső környezetet sokkal inkább az oktatáspolitikáért felelős szervezetek szabályrendszere jelenti, semmint a közvetlen gazdasági-társadalmi valóság. Következésképp az oktatáspolitikai döntések és intézkedések kijelölik a felsőoktatási intézmények számára a szervezeti reakcióik területeit és módjait. Könnyű belátni, hogy ez az alkalmazkodási folyamat, amelynek irányítási, finanszírozási és strukturális elemei egyaránt vannak, a keretfeltételek révén közvetlen hatást gyakorol az általunk vizsgált szakmai szocializációs folyamatra is.

E cikk keretében nem célunk egyes oktatáspolitikai irányzatokat véleményezni. Az alább bemutatott modelleken keresztül sokkal inkább arra kívánjuk felhívni a figyelmet, hogy a felsőoktatásban folyó szakmai képzés reformja, amely ma

jellemzően a foglalkoztathatóság és a társadalmi költségek csökkentése érdekében a kompetenciák fejlesztését és a szakmai identitás erősítését célozza, a legjobb szándék ellenére is kudarcra van ítélve a keretfeltételek megteremtése nélkül.

### A képzési paradigma változása

A felsőoktatási intézmények számára az egyik legjelentősebb kihívás, hogy az akadémiai oktatáshoz kapcsolódó módszereiket miként képesek átalakítani, megváltoztatni a gyakorlatban alkalmazható szaktudás közvetítéséhez. Ez a jelenség, amelyet Robert Barr és John Tagg „*From Teaching to Learning: A New Paradigm For Undergraduate Education*” című cikkükben<sup>29</sup> paradigmaváltásként írnak le.

A szerzők mellett érvelnek, hogy *új paradigma* van feljövőben, azaz az „oktatás paradigmáját” a „tanulás paradigmája” váltja fel. A Thomas Kuhn és Joel Barker paradigma megközelítésre épülő modell egyszerű és érthető keretet kínált az intézményi gyakorlatok változásának vizsgálatához.

### Az oktatási paradigma

Az oktatási paradigma alapján működő intézmények célja a hatékony oktatás biztosítása valamint a kialakított képzési programjaik minél szélesebb kör számára elérhetővé tétele. A növekedési lehetőséget ebben a felfogásban a felvettek számának növelése biztosítja, amely a tananyagok fejlesztésével valamint új programok meghirdetésével érhető el. E mennyiségi növekedési cél eléréshez megfelelő oktatási és irányítási struktúra szükséges. A könnyebb irányíthatóság érdekében ezért maga az oktatási folyamat és az azt támogató szervezet is meglehetősen standardizált. Ennek jó példája a tanulásra fordított idő kreditekben való kifejezése, valamint a kreditakkumulációra épülő mintatantervek rendszere éppúgy, mint a szabványos értékelési eljárások vagy a minőségbiztosítás inputokra és mennyiségi mutatókra épülő rendszere.

Az oktatási paradigma szerint a tudás önállóan létező és egységekből áll, elsajátítása pedig kumulatív és lineáris folyamat. Ez szintén jól tükröződik az intézmények struktúrájában és az oktatás módszereiben. A tudományterületek szerint elkülönülő, elaprózódó egységek rendszerében a karok, intézetek és tanszékek oktatóinak feladata saját diszciplínájuk eredményeinek közvetítése a hallgatók felé. Ennek az egyirányú tudástranzfernek központi figurája az oktató, aki az előadóteremben szakértőként van jelen, és a kurzus végén saját kritériumrendszer alapján titkosan értékeli, azaz a tudásátadás folyamatában totális kontrollt gyakorol. A hallgató a történések passzív szereplője, paradox módon a tudásanyag elsajátítás mégis kizárólag az ő felelőssége. Az intézményi célok elérése szempontjából személyes tulajdonságai közül „befogadóképessége” a lényeg (hogy adaptálni tudja a tananyagot, azaz ne morzsolódjon le), s ebből a szempontból meghatározó a „bemeneti minősége”.

Az intézmények működési hatékonysága gazdasági arányszámokban fejeződik ki, az oktató szakmai teljesítménye pedig publikációi számával és a megtartott órák mennyiségével mérődik. A szükséges kreditmennyiség megszerzése után a hallgató megkapja diplomáját, „kimeneti minősége” itt nem számít, nem is kerül mérésre.

Az oktatási paradigma szerint működő intézmények fontos szervezeti jellemzőjeként említik a szerzők az oktatói és nem oktatói állomány elkülönülését, valamint azt a beállítódást, hogy az intézményirányításban és fenntartásban közreműködő és támogató tevékenységet végző személyek (pl. adminisztrációban dolgozó vezetők és alkalmazottak, könyvtárosok, tanulmányi ügyintézők stb.) feladata az oktatói kör kiszolgálása. Ez a modell figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy a hallgatók – akár szakmai szocializációs szempontból is – jelentős tapasztalatokat szerezhetnek a szervezet egyéb érintettjeivel való interakciók során.

### A tanulási paradigma

Az új paradigma egyik lényeges eleme éppen az a feltételezés, hogy a tudás felépített és tapasztalatok révén folyamatosan termelődik; következésképp az oktatási intézményben a hallgatók nemcsak a tanórák keretében, az oktató-hallgató relációban szereznek ismereteket, hanem minden interakció révén. Témánk szempontjából különösen fontos, hogy a szerzők ezzel rávilágítanak arra, hogy a hallgatók szakmai identitásának kialakításában, kompetenciáinak fejlesztésében résztvevők köre messze túlmutat az oktatói gárdán, mivel így mindenki „oktatóvá” válik, aki a hallgatóval tanulmányai során kapcsolatba kerül.

A fentiekből fakad az a felismerés, hogy az oktatási intézmény küldetése *a tudásátadási folyamat feltételeinek megteremtése*, amelyben kulcsszerepet kap a szervezet humán erőforrás állománya. Az intézmény minden dolgozója felelős azért, hogy minél hatékonyabb tanulási környezetet fejlesszen ki és tartson fenn a hallgatók számára. Túllépve a tantermeken a szocializációs színtér kibővül, a klasszikus oktatási megoldások meghaladása révén a környezetbe beleértendő a közösségi és virtuális terek, valamint fontossá válnak a belső környezet minőség jellemzői (szervezeti kommunikáció, kulturális jellemzők stb.) is.

Fontos különbség az oktatás-centrikus megközelítéshez képest, hogy a tanulási folyamat főszereplője nem az oktató, hanem a hallgató. A személyes jelenlét egyébként általában háttérbe szorul azáltal, hogy a tanulás számos más csatornán keresztül megvalósulhat. A felek részéről az *aktivitás* számít, mivel a tanulási folyamat lényeges elemévé válik a rendszeres és kölcsönös visszacsatolás, a közbeeső értékelés. Az elsajátítandó tananyag a hallgatói tudásigény felmérésén alapul (nem pedig az oktató felkészültségén), az oktatási módszerek pedig az egyéni képességekhez és lehetőségekhez igazodnak. Az oktató szerepe így a tanulási környezet megtervezése, az „egyedi” hallgató támogatása. A tanulás tág értelmezése miatt (*learning by doing, learning by using, learning by interacting*) a tábla-kréta módszert jellemzően felváltja a csoportmunka, a szituációkra épülő tanulás és a gaming.

A paradigmaváltás jele az intézmények szervezeti jellemzőiben is tetten érhető. Az elszigetelt, elaprózódott tudományterületi szerveződés helyett a multidiszciplináris megközelítés érvényesül, emellett jellemző az oktatási valamint a szolgáltató és funkcionális egységek közötti merev elhatárolódás feloldása, egymás feladatainak részleges átvétele (pl. a funkcionális egységek gyakornokokat fogadnak, kurzusokat hirdetnek, a tanárok és hallgatók pedig aktívan részt vesznek az intézmény irányításában, fejlesztési projektjeiben).

A minőségbiztosítási rendszerekben az eredményességet jelző mérőszámok jellemzően a hallgatók kimeneti teljesítményéhez kapcsolódnak, nem tárgyi tudásuk, hanem kompetenciáik kerülnek mérésre. Az intézmény oktatási tevékenységének sikere kizárólag a hallgatók sikerével mérődik (pl. az elhelyezkedési aránnyal, kezdő fizetés mértékével). Ezzel kapcsolatban két dolog emelendő ki: egyrészt az értékelés a szervezeten *kívülre* helyeződik, másrészt *az intézményben folyó szakmai szocializáció minősége* is vizsgálat alá kerül.

### 1. táblázat. Az oktatási és kutatási paradigma jellemzőinek összehasonlítása

	OKTATÁSI PARADIGMA	TANULÁSI PARADIGMA
<p>MISSZIÓ ÉS CÉLOK</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Oktatás nyújtása</li> <li>– Tudástranszfer az oktatótól a hallgató felé</li> <li>– Kurzusok és programok meghirdetése</li> <li>– Az oktatás minőségének növelése</li> <li>– Az oktatás hozzáférhetőségének biztosítása különböző hallgatóknak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tudás létrehozása</li> <li>– A hallgatók tudásának felderítése, felépítése</li> <li>– Hatékony tanulási környezet kialakítása</li> <li>– A tanulás minőségének növelése</li> <li>– A tanulás hozzáférhetőségének biztosítása különböző hallgatóknak</li> </ul>
<p>SIKER- KRITÉRIUMOK</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inputok, források</li> <li>– Belépő hallgatók minősége</li> <li>– Tananyagfejlesztés, expanzió</li> <li>– Az erőforrások mennyisége és minősége</li> <li>– Felvettek létszáma, bevételnövelés</li> <li>– Az oktatók felkészültsége, oktatás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A tudás és hallgatói siker</li> <li>– Kilépő hallgatók minősége</li> <li>– Tanulási módszerek fejlesztése, bővítése</li> <li>– Az eredmények mennyisége és minősége</li> <li>– Aggregált tudásbővülés, hatékonyság</li> </ul>
<p>TANULÁSI ELMÉLETEK</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A tudás önállóan létező dolog.</li> <li>– A tudás egységekből áll, részenként megszerezhető, ezeket az oktató adja át</li> <li>– A tudás kumulatív és lineáris</li> <li>– A tudás a „raktár” metaforájához illeszkedik</li> <li>– Az oktatás tanárközpontú és a kontroll is ő gyakorolja</li> <li>– „Élő” hallgató és „élő” oktató kell az oktatáshoz</li> <li>– A tanulás verseny és az egyéni eredmények számítanak</li> <li>– A kiválóság és a képességek szűkösek (kevés a tehetség)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A tudás minden ember elméjében létezik, és egyéni tapasztalatok formálják</li> <li>– A tudás felépített és teremtődik</li> <li>– A tanulás kerékpározás metaforájára épül</li> <li>– A tanulás hallgató-központú és a hallgató által ellenőrzött folyamat</li> <li>– Aktív tanuló, és nem „élő” hallgató kell a tanuláshoz</li> <li>– A tanulás együttműködésen és egymás támogatásán alapul</li> <li>– A képességek és készségek bőségesek (a legtöbb ember tehetséges valamiben, azt kell megtalálni és fejleszteni)</li> </ul>



	OKTATÁSI PARADIGMA	TANULÁSI PARADIGMA
OKTATÁSI/ TANULÁSI STRUKTÚRÁK	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Elaprózódott, a részek prioritása az egészszel szemben</li> <li>– Az idő állandó, a tanulás változik</li> <li>– 50 perces órák, 3 kredites kurzusok</li> <li>– A csoportok együtt kezdenek és végeznek</li> <li>– Egy csoport – egy oktató</li> <li>– Független tudományterületek és egységek</li> <li>– Meghatározott területeket lefedő tananyag</li> <li>– Értékelés a kurzus végén</li> <li>– Az oktató értékkel</li> <li>– Titkos értékelés</li> <li>– A diploma feltétele meghatározott mennyiségű kredit összegyűjtése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Holisztikus, az egész fontosabb a részeknél</li> <li>– A tanulás állandó, az idő változik</li> <li>– Tanulási környezet</li> <li>– A környezet felkészült, ha a hallgató is készen áll</li> <li>– Mindenfajta tanulási tapasztalat számít</li> <li>– Multidiszciplináris tudományok/egységek</li> <li>– Alapos tudás</li> <li>– Előzetes, közbeeső és utólagos értékelés</li> <li>– A tanultak külső értékelése</li> <li>– Nyilvános értékelés</li> <li>– A diploma feltétele a tudás és a képességek bemutatása</li> </ul>
SZEREPE- JELELMZŐK	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Az oktatók elsősorban előadók</li> <li>– Az oktatók és a hallgatók egymástól függetlenül és elszigetelten dolgoznak</li> <li>– Az oktatók osztályozzák és kategorizálják a hallgatókat</li> <li>– Az oktatási intézmény alkalmazottai kiszolgálják, támogatják a tanári kar munkáját és az oktatási folyamatot</li> <li>– Minden szakértő tud oktatni</li> <li>– Direkt irányítás, független szereplők</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Az oktatók elsősorban az oktatási metódusok kimunkálói, az oktatási környezet megtervezői</li> <li>– Az oktatók és a hallgatók teamekben dolgoznak egymással és az intézmény más dolgozóival</li> <li>– A tanárok minden hallgató képességeit és kompetenciáit fejlesztik</li> <li>– Mindenki oktató, aki támogatja a hallgatót a tanulásban és a sikerek elérésében</li> <li>– A tanulásra ösztönzés kihívásokkal teli és komplex feladat</li> <li>– Megosztott irányítás, team-munka</li> </ul>

Az 1. táblázat alapján jól látható, hogy valóban *paradigmaváltásról* van szó, amelynek alapja a tudás és a tudásközvetítés fogalmának alapvetően különböző értelmezése. Az is nyilvánvaló, hogy e különbségtételnek egy valódi reform keretében a célokban, a struktúrákban, a sikerkritériumokban és a szerepek szintjén is markánsan meg kell jelennie. A valódi kihívás tehát az „*unlearning*”, azaz a régi megoldások szervezeti szintű elfelejtése és egy alapjaiban új rendszer felépítése. A következőkben nézzük meg, hogy ez a paradigmaváltás kifejezetten a szakképzés szintjén milyen szervezési elvek mentén valósulhat meg.

Raivola és szerzőtársai<sup>30</sup> – a fentiek ismeretében, a finn rendszer tanulmányozása után – a tudásfejlesztés és átadás szempontjából három szakképzési modellt különböztettek meg. Tekintettel arra, hogy a felsőoktatás jelentős részben

szakképzés, a modellt jól alkalmazhatónak tartjuk a szakmai szocializáció felsőoktatási intézményi kereteinek vizsgálatához.

### Szakképzési modellek

#### A centralizált modell

A hagyományos gazdasághoz idomult centralizált modell (*centralised learning model*) egyik legfőbb jellemzője éppen a fentebb bemutatott oktatási paradigma szerinti működés. A hagyományos oktatási megoldások, az oktató-hallgató szerepek és szeparáción alapuló struktúrák megőrzése, az intézmények és tudományterületek elkülönülése jellemző. A modell elnevezésében is utal arra, hogy az intézményi autonómia korlátozott, a gyakorlatban az oktatási portfólió és a minőségi standardok meghatározására központi (állami) feladat. Az intézmények kooperációja ellenőrzött, az egyes szervezetek (felsőoktatási és egyéb intézmények) közötti interakciók is jellemzően formális keretek között, központi irányítással zajlanak. (A hazai felsőoktatás elmúlt évtizedeire tekintve a szektor szervezési és működési jellemzői alapján az 1990-es évektől a Bolognai rendszer bevezetéséig leginkább e modellnek volt megfeleltethető.)<sup>31</sup>

A tudás e modellben – az egyetem hagyományainak megfelelően – szabatos és tudományos alapú. A követelményrendszer az explicit tudás visszaadására épül, a szak- és diplomadolgozatok a tudományos művekkel szemben támasztott feltételeknek megfelelően készülnek és az ismeretek megszerzésének formális bizonyítására szolgáltak. Az alkalmazhatóság, a „piacképesség” érdekében természetesen megjelenik a gyakorlati oktatás, ez azonban alapvetően elkülönül az elméleti részekről, gyakran azokkal semmilyen összhangban nem áll, önálló entitásként létezik. E felfogásnak egy jellemző szervezési megoldása, hogy a gyakorlati képzésekért az oktatástól teljesen elkülönült, adminisztratív egység végzi.<sup>32</sup>

#### A tudáshálón alapuló modell

A tudáshálón alapuló modell (*model of learning networks*) jól működő, rugalmas együttműködést és tudástranszfert feltételez a felsőoktatási intézmények és a munka világának szereplői között. Alapvetően ez a tanuló gazdaság oktatási modellje, amelyben az elméleti (akadémiai) és szakmai tudás hálózatokon keresztül integrálódik, s ez biztosítja az ismeretek naprakészségét. A *network* teremt kapcsolatot az oktatási intézmények és a vállalati szféra közösségei között, s a minőségi kritériumok is ezen együttműködés során formálódnak. A minőségnek fontos eleme, hogy minden képzési formában megjelenjenek a gyakorlati ismeretek és minden képzési szint biztosítson kimenetet a munkaerőpiacra, miközben rugalmasan alkalmazkodjon az egyén képességeihez és szolgálja személyes fejlődését is.<sup>33</sup>

A centralizált modellhez képest a legfontosabb különbség az, hogy a kompetencia itt kulcsfogalom, s a kompetencia-igényt részben a foglalkoztatói kör definiálja a hálózat révén. A sokkal inkább regionális, mint szakma-specifikus együttműködések előtérbe helyező oktatásszervezési megoldás kiemelt figyelmet fordít a s gyakorlatok rendszerére, amely a hallgatói karrierépítés fontos mozzanata.

### **A mechanikus modell**

A mechanikus (*mechanical learning model*) modell az üzleti világ uralta szakképzés rendszere, ahol az oktatáspolitikát az szakpolitikák (iparpolitika, fejlesztési politika stb.) alá rendelődik. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az intézmények erősen specializáltak, csak – a centralizált modelltől eltérően – nem diszciplínák, hanem szakmák, szakmacsoportok köré szerveződnek. A tananyagot és a színvonalat pedig kizárólag az alkalmazói kör igényei szabják meg. E moduláris jellegű képzési rendszerben a munkavégzés során, főként a cselekvés és együttműködés révén keletkező tapasztalatok jelentik a tudás elsődleges forrását. A modell használja a kompetencia fogalmát, de a hálózatos szerveződéstől eltérően az ilyen elven működő intézményekben kizárólag a munkavégzés során fontos képességek és készségek fejlesztése zajlik. A tanulás célja a képzettség létrehozása, ezért a gyakorlat közbeni tanulás háttérbe szorítja a nem szakmai kompetenciák fejlesztését és számúzi az akadémiai ismereteket.

Az együttműködések a mechanikus modellnek is fontos elemei, de jellemzően bilaterálisak nem hálószerűek. A felsőoktatási intézmények és a vállalati szféra közötti szoros kooperáció révén a szakmai szocializáció egyet jelent az üzleti partner igényeire történő kondicionálással.

Az alábbi táblázat a három modell főbb jellemzőit foglalja össze.

A három modell mindegyikére számos példa található, de ismertek olyanok is, amelyekben a fenti jellemzők eklektikusan keverednek egymással. Az ilyen – jellemzően belső feszültségekkel terhes oktatás intézményrendszer – ritkán alakul ki olyan közegben, ahogy a képzési intézmények közvetlenül a gazdasági-társadalmi változásokra reagálva jönnek létre és formálódnak; ellenben gyakoriak olyan környezetben, ahol „in vitro” működnek és az alkalmazkodásra alapvetően szakpolitikai irányváltások kényszerítik őket.<sup>34</sup>

## Hogyan szocializál az egyetem?

2. táblázat. Képzési modellek<sup>35</sup>

	A SZAKMAI KÉPZÉS ORIENTÁCIÓJÁNAK TÍPUSAI		
	CENTRALIZÁLT	HÁLÓZATOS	MECHANIKUS
<b>INTÉZMÉNYI STRUKTÚRA</b>	Különálló és elszigetelt intézmények.	Multidiszciplináris tanuló közösségek.	Üzleti világ uralta szakképzés.
<b>TANANYAG</b>	Szabatos, önálló, tudományos alapú.	Rugalmas, integrált és munkavégzés-alapú.	Munkában fontos képességek fejlesztése.
<b>KNOW-HOW</b>	Tudományos elméleti készség, és ettől különböző cselekvés-orientált know-how.	Elméleti és gyakorlati képességek integrálása.	Tevékenység-orientált képességek.
<b>TANULÁS</b>	Tantárgyalapú és oktatásközpontú modell; a hallgató passzív szereplő; az akadémiai és gyakorlati tudás elkülönül. Fontos az ismeretek formális bizonyítása.	Elméleti és gyakorlati képzés integrálása. A hallgató aktív szereplő; az intézmény tanulási környezetet hoz létre. Szakmai gyakorlatok rendszere. Kompetencia-fejlesztés kulcsfontosságú.	Munka közbeni tanulás, a gyakornoki rendszer preferálása. A naprakész munkavégzési kompetenciák a gyakorlaton alapulnak. A tanulás közvetlenül összefügg a szűk képzettség létrejöttével.
<b>TUDÁS</b>	Explicit tudás hangsúlyos.	Explicit és tacit tudás integrációja és kölcsönhatása.	A tacit tudás fogalmának egyszerű alkalmazása.
<b>AZ AKADÉMIAI ÉS SZAKMAI KÉPZÉS INTEGRÁCIÓJA</b>	Formális, központilag irányított együttműködések.	Rugalmas, eset-specifikus integráció.	Külsőleg előírt követelmények (standardok).
<b>OKTATÁS ÉS ÉLETCIKLUS</b>	A formális oktatás és a gyakorlat egymástól elkülönülten zajlik. További képzések és átképzések fontos szerepet kapnak.	Személyes fejlődés és karrierépítés a formális oktatás keretein belül. A képzés és a munka integrálása.	Az új technológiák és munkafolyamatok bevezetése hozza magával az átképzést.
<b>A KNOW-HOW STANDARDOK MEGHATÁROZÁSA</b>	Központi (nemzeti vagy közösségi).	Az oktatási intézmények és a vállalkozások együttműködése során formálódik.	Az üzleti élet diktálja.
<b>SZAKMAI GYAKORLAT</b>	A hallgató felelőssége.	Az oktatási intézmények és a vállalkozások megosztott felelőssége.	A gyakorlati idő hangsúlyozott; mindent a munka során kell megtanulni.
<b>AZ OKTATÁSPOLITIKA ORIENTÁCIÓJA</b>	Szektorszintű oktatáspolitikai és adminisztráció.	Az oktatáspolitikai a regionális politika szerves része.	Az oktatáspolitikai az szakpolitikák alá rendelődik.

### A szocializációs folyamat megváltoztatásának korlátai

Nyilvánvaló, hogy a „tanulási paradigma” érvényesülése előtt álló számos akadály áll, mivel a szervezetek és intézmények jelentős átalakítását, a status quo megváltoztatását igénylik.<sup>36</sup> Az oktatást mindenütt a világon erős társadalmi beágyazottság jellemzi, ezért bármilyen átalakulási folyamatot jellemzően gátol (késlelt) az oktatás tradíciója, a kormányzás hagyománya, az oktatási intézményrendszerben illetve az egyes intézményekben fennálló szervezeti kultúra is. Gyors eredményekre egyáltalán nem, eredményekre is csak ott lehet számítani, ahol az oktatáspolitikai célok megvalósításához adekvát feltételrendszer, elkötelezettség, motiváció és türelem társul minden érintett részéről.

Mindezt azzal is plasztikusan érzékeltethető, hogy az O’Banion<sup>37</sup> által mintegy húsz évvel ezelőtti korlátok ma is léteznek. Tapasztalataink alapján ugyanis megerősíthetjük, hogy az oktatási intézmények „tanulást támogató intézménnyé” alakulásában, a szakmai szocializáció erősítésében *a bürokrácia, a résztvevők rögzült szerepfelfogása, az időkorlát probléma és a tanulási környezet értelmezése* jelentik a legfőbb problémát.

Az erősen centralizált irányítású bürokratikus rendszerek viszonylag lassan változnak, mivel a szabályok rendszerének hierarchiájában még akkor is nehézkes az alkalmazkodás, ha a központi irányítás helyesen értékeli a környezetet és adekvát választ ad arra. Ennek elsősorban az oktatási intézményekre is jellemző testületi döntéshozatal rendszere és a szervezet „mély” vertikális tagolása az oka, amelyek miatt a mindennapi működésre vonatkozó, a szervezeti résztvevők által leginkább érzékelt részletszabályok (pl. eljárásrendek, munkaköri leírások, értékelési metódusok) kialakítása nagyon lassú. A célok és stratégiák meghatározása és azok végrehajtás szintjén történő megjelenése között tehát jelentős lehet az időbeli eltérés. A folyamat gyorsítása a döntéshozatal rendszerének átalakítása és a szervezet egyszerűsítése nélkül jellemzően kaotikus állapot kialakulásához vezet. A szervezeti kommunikáció torzításai jellemzően tovább erősítik a változásokkal szembeni szervezeti ellenállást. Az oktatásközpontú intézményekben a tudásátadás valamint az azt támogató kiegészítő tevékenységek – elsősorban a központi (kormányzati) irányítás jellegzetességei miatt – jellemzően kötött eljárásrend szerint folynak. Magát az oktatási tevékenységet közvetlenül érintő *bürokratikus szabályozási eszközök*, mint pl. a mintatantervek rendszere, a számonkérés formáinak szabályozati szinten való rögzítése, az oktatói teljesítményre vonatkozó minősítési eljárások központi szabályozása vagy a rendeletekben előírt költségvetés, mind a szokásos tanítási gyakorlat fennmaradását támogatják.<sup>38</sup>

A felsőoktatási intézmények egyik fontos kulturális jellemzője, hogy az oktatói állomány hogyan vélekedik arról, hogy „mit jelent oktatónak lenni”. Ez egy kulturális rutin, amely oktatók generációin keresztül „öröklődik” és megváltoztatására csak komplex, célzott és következetes vezetői cselekvéssel van esély. A helyzetet tovább nehezíti, hogy az oktatási paradigma alapján működő intézményekben az egyetemi oktató didaktikai képességei és készségei másodlagosak. Jellemzően nem is kapnak ilyen jellegű képzés, ezért a katedrán elsősorban „tudósként” és „szakértőként”

jelenik meg. A teljesítmények értékelése is inkább a tudományos előmenetel dokumentálásához igazodik: a megfelelés a szabadalmak, publikációk számával és utóbbiak impakt faktorokkal kifejeződő minőségével mérődik, az oktatási tevékenység másodlagos (jellemzően minimumkövetelményként megjelenő mennyiségi kritérium pl. oktatásban eltöltött idő, doktoranduszok száma stb.). E bürokratikus elemek csupán kifejezik és támogatják azt a kultúrát, amelyben a tudományosság jóval nagyobb értéket képvisel az oktatói sikerességnél, s erősítik a *rögzült szerepfelfogást*.<sup>39</sup> Rögzült szerepfelfogásról természetesen nemcsak az oktatók esetében beszélhetünk; a hallgatók éppúgy érintettek ebben, de a rendszer átalakításában a kezdeményező szerep nyilvánvalóan az intézményé.<sup>40</sup>

A bürokratikus eljárás mellett az intézmények könnyebb irányíthatósága és a képzések szervezhetősége, a finanszírozás áttekinthetősége érdekében a tananyag elsajátításához időkeretek rendelődnek. A képzési programokban rögzítésre kerül, hogy egy képzés hány félévből áll, az egyes ismeretkörökhöz milyen kreditek rendelődnek, mennyi a kontaktórák száma stb. Az ismeretek megszerzésére fordított idő korlátozott, az oklevelet a képzés kezdetétől számított időn belül meg kell szerezni. Az *időkorlátok* beépítése általában minőségi garanciális elemként jelenik meg, de a gyakorlatban számos bizonyíték van arra, hogy ezzel ellentétesen hat. Az oktatási intézmények fontos mérőszáma a lemorzsolódási arány. Eléggyé egyértelmű, hogy ha az abszolút korlát a hallgató számára a diploma megszerzésére rendelkezésre álló időkeret, akkor az intézmények számára a végzetek arányának növelésére a követelmények (színvonal) csökkentése a kézenfekvő mód. Annyi bizonyos, hogy a kompetenciák és készségek fejlesztése szempontjából a rigorózus időbeli szabályozás hátráltató, mivel az időkeretek alapján szervezett rendszer nem veszi figyelembe, hogy az egyének és csoportok eltérő módon és ütemben tanulnak.

A változásokat nehezítő domináns formák<sup>41</sup> jelenléte közül a szakmai szocializáció szempontjából talán a leglényegesebb az *oktatás behelye*. Az az uralkodó nézet, amely szerint kell egy hely (tanterem, informatikai termek, laborok, könyvtár stb.), ahová a hallgató tanulni megy, nagyban korlátozza a hatékony környezet kialakítására vonatkozó gondolatokat. Ha abból indulunk ki, hogy a tanulás és a szakmai szocializáció a felsőoktatási intézményben zajló komplex folyamat, akkor ennek „fizikai közegét” is tágan kell értelmeznünk. Ahogy oktatókká válik mindenki, aki a hallgatókkal interakcióba kerül, úgy válik az egyetem egésze az oktatás helyszínévé: tanulmányi hivatal helyiségei, a közösségi terek, a karrieriroda vagy a mentálhigiénés központ. Itt kell megemlítenünk, hogy az infokommunikációs technológiák fejlődése nyomán a virtuális terek egyre nagyobb jelentőségű helyszínei a tanulási folyamatnak. A tanár-diák kapcsolatra építő oktatási paradigmán belül a közöttük tátongó digitális szakadék áthidalás szinte lehetetlen, mivel a döntéshozói (oktatói) kör „digitális bevándorló”, a hallgatók pedig az információs korszak „bennszülöttei”, a webkettes generáció, akik számára az ismeretszerzés forrásai és módszerei, a kapcsolattartás és személyes kontaktus fogalma teljesen mást jelent, mint tanáraiknak.<sup>42,43</sup>

## Záró gondolatok

Írásunkban azt kívántuk bemutatni, hogy a felsőoktatás erősödő szakképzési jellege és az ennek nyomán elvárásként hangoztatott kompetencia alapú képzés kialakítása rendszerszintű megközelítést igényel. A tudás, kompetencia, szakmai szocializáció fogalomkör valamint az oktatás-tanulás paradigmaváltás ismertetésével hangsúlyozni kívántuk, hogy egy oktatási intézményrendszer kialakításánál alapvető annak az elvi megközelítésnek a tisztázása, hogy mit értünk a fenti fogalmak alatt. E gondolat nyomán a szakképzési modellek leírásával jellemző rendszerszervezési megoldásokat ismertettünk, és felhívtuk a figyelmet a centralizált modellről a kompetenciák fejlesztését és a szakmai szocializációt – ugyan hangsúlyosan különböző módon, de – előtérbe helyező hálózatos és mechanikus modellre történő váltás nehézségeire. Nem volt célunk, hogy a magyar felsőoktatási intézmények szakmai szocializációs tevékenységét megítéljük, de a jegyzetekben számos hazai példával kívántuk megvilágítani a kompetencia-fejlesztési és szakmai szocializáció bonyolult intézményi összefüggésrendszerét.

## Jegyzetek és hivatkozások

- <sup>1</sup> Mivel ezek kifejtése itt szükségtelen, ezért csak megemlítjük, hogy akárcsak a leggyakrabban használt „információs” (Castells [1996]<sup>a</sup>), „tudásalapú” (Savage [1995]<sup>b</sup>, OECD [1996]<sup>c</sup>) vagy „tanuló” (Lundvall – Johnson [1994]<sup>d</sup>) jelzők mögött korántsem letisztult tartalmak rejlenek.
- <sup>a</sup> CASTELLS, M. [1996]: *The Information Age: Economy, Society and Culture. The Rise of the Network Society. Volume 1-2.* Blackwell, Oxford.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1369118x.2016.1151066>
- <sup>b</sup> SAVAGE, C. M. [1995]: *5th Generation Management.* Digital Press, USA.
- <sup>d</sup> LUNDVALL, B-A. – JOHNSON, B. [1994]: *The Learning Economy.* *Journal of Industry Studies.* 2. 23-42. o., <http://dx.doi.org/10.1080/13662719400000002>
- <sup>2</sup> Az európai értelmiség mozgósítása: mit tehetünk az egyetemekért, hogy teljes kapacitásukkal hozzájárulhassanak a lisszaboni stratégiához (Európai Bizottság, [2005]<sup>e</sup>).
- <sup>e</sup> EURÓPAI BIZOTTSÁG [2005]: *Az európai értelmiség mozgósítása: mit tehetünk az egyetemekért, hogy teljes kapacitásukkal hozzájárulhassanak a lisszaboni stratégiához.* COM 445. 2005. április 20.
- <sup>c</sup> OECD [1996]: *The Knowledge-based economy.* (OCDE/GD(96)102) OECD, Paris.
- <sup>3</sup> DAVENPORT, T. H. – PRUSAK, L. [2001]: *Tudásmenedzsment.* Kossuth Kiadó, Budapest.
- <sup>4</sup> POLÁNYI M. [1999]: *A hallgatólagos következtetés logikája.* In Forrai G. – Szegedi P. (szerk): *Tudományfilozófia szöveggyűjtemény.* Áron Kiadó, Budapest.
- <sup>5</sup> NONAKA, I. [2000]: *The Knowledge-Creating Theory.* In von Krogh, G. F. – Nonaka, I. – Nishiguchi, T. (eds.): *Knowledge Creation: A Source of Value.* MacMillan, London.  
<http://dx.doi.org/10.1016/b978-0-7506-7009-8.50016-1>
- <sup>6</sup> például SCHREYÖGG, G. – GEIGER, D. [2002]: *Knowledge, Narration and Könnerschaft: Revisiting the Management of Knowledge,* In: Bresser, R. – Krell, G – Schreyögg, G. (Hrsg.): *Diskussionbeiträge des Instituts für Management* (18), 2. Auflage Berlin: Freie Universität Berlin.
- <sup>7</sup> A pszichológusok általában négyféle tudást különböztetnek meg. Az epizodikus tudás személyes élmények, valamint térbeli, időbeli és érzékeléssel kapcsolatos információkat tartalmaz (pl. emlékszem arra, hogy a balatoni vakációm nagyon jól sikerült). A szemantikus tudás a világban meglévő dolgok, és a közöttük lévő összefüggéseket hordozza magában (pl. a

- kutyáknak fülük van). A procedurális tudás olyan folyamatoknak az ismerete, melyeket nem tudunk szavakba öltetni (pl. tudok biciklizni, de nem tudom elmondani, pontosan hogyan teszem azt) (Eysenck–Keane [1997:266]<sup>f</sup>). E kategóriák kialakítása a tudásról való értelmes gondolkodás lehetőségét rejti magában.
- <sup>f</sup> EYSENCK, M. W. – KEANE, M.T. [1997]: Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- <sup>8</sup> NÁDASDY, Z. – FISER J. [2003]: A tanulás biológiai és mesterséges neurális hálói. In Pléh Cs. – Kovács Gy. – Gulyás B. (szerk): Kognitív idegtudomány. Osiris Kiadó, Budapest, 389-436. o.
- <sup>9</sup> CLEEREMANS, A. [1997]: Principles for Implicit Learning. In Berry, D. (ed.): How implicit learning? Oxford University Press, Oxford, 196-234. o., <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198523512.003.0008>
- <sup>10</sup> MÁLOVICS, É. – MIHÁLY, N. [2005]: A tudásfogalom ellentmondásai. A közgazdaságtan és a pszichológia határán. In: Buzás N. (szerk.) [2005]: Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés. 368 p. Szeged: JATEPress, pp. 123-138. (SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei; 2005/1.)
- <sup>11</sup> Társas facilitáció: könnyű feladat esetén a társak jelenléte növeli a teljesítményt. Társas gátlás: nehéz feladat esetében a közösségi munkavégzés visszaveti a teljesítményt. (Mindkét jelenség olyan feladatvégzés során érvényes, amely ugyan közösségben történik, de kizárólag egyéni munkát igényel.)
- <sup>12</sup> GREENWALD, A. G. et al [1998]: Measuring individual difference in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of personality and Social Psychology*, 74, 6, 1464-1480. o., <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- <sup>13</sup> MÁLOVICS, É. – MIHÁLY, N. [2005]: A tudásfogalom ellentmondásai. A közgazdaságtan és a pszichológia határán. In: Buzás N. (szerk.) [2005]: Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés. 368 p. Szeged: JATEPress, pp. 123-138. (SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei; 2005/1.) 137. o.
- <sup>14</sup> CSAPÓ, B. [2002]: A tudás és a kompetenciák. [www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-csapo](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-csapo)
- <sup>15</sup> BAKOS, F. [1984]: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- <sup>16</sup> HALÁSZ, G. [2001a]: A munka átalakuló világa és az oktatással szembeni igények. Az V. szegedi konferencián elhangzott előadás (Szeged, 2001.11.05) In. Bálint J. - Baráth T. (Eds.) [2003]: Útközben - Minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért. *Qualitas*. Szeged. [www.20kompetenciak%20%20min.bizt%20\(Szeged%20011105\).htm](http://www.20kompetenciak%20%20min.bizt%20(Szeged%20011105).htm)
- <sup>17</sup> GARAI, L. [2003]: Identitásgazdaságtan. Tas Kiadó, Budapest.
- <sup>18</sup> „A technikai és a társadalmi folyamat egymástól elválaszthatatlanul gazdálkodik tudással és identitással: a gazdálkodás tárgya tulajdonképpen az ember kompetenciája, ami egyszerre jelenti hozzáértését egy bizonyos felmerülő feladathoz és illetékességét, hogy egy társadalmi struktúrában e feladattal foglalkozzék. A tudásból úgy lesz a feladathoz való hozzáértés, hogy a feladattal kapcsolatos információ társul hozzá – ugyanígy állítja elő a szociális identitásból az illetékességet a feladattal szorosabban vagy lazábban összefüggő okirat.” (Garai [2003:23])
- <sup>19</sup> NAGY, J. [2000]: 21. század és nevelés. Új Pedagógiai szemle, 2000. 12. sz. [www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=2000-12](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=2000-12)
- <sup>20</sup> HALÁSZ, G. [2001a]: A munka átalakuló világa és az oktatással szembeni igények. Az V. szegedi konferencián elhangzott előadás (Szeged, 2001.11.05) In. Bálint J. - Baráth T. (Eds.) [2003]: Útközben - Minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért. *Qualitas*. Szeged. [www.20kompetenciak%20%20min.bizt%20\(Szeged%20011105\).htm](http://www.20kompetenciak%20%20min.bizt%20(Szeged%20011105).htm)
- <sup>21</sup> Halász szerint (Halász [2001a]) léteznek olyan speciális kompetenciák, amelyek az általános kompetenciákra épülnek. Ezek: bizonytalanság, a komplexitás és a nyitott helyzetek kezelésének képessége; önálló és társas tanulásra való képesség; rugalmasság és alkalmazkodó



képesség; problémamegoldó képesség; kreativitás. Társas kompetenciák: együttműködési, kommunikációs és konfliktuskezelő képességek; megbízhatóság és kiszámíthatóság; szolidaritás és az együttérzés képessége; a kritikai reflexió képessége, az írott kommunikáció alkalmazására való képesség. Továbbá: idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció; modern információs és kommunikációs technológia alkalmazására való képesség.

<sup>22</sup> TUNING PROJECT [2007]: Tuning Education Structures in Europe, <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=209>

<sup>23</sup> HALÁSZ, G. [2001b]: Úti jelentés az OECD Oktatási Bizottságának miniszteri szintű találkozójáról. Kézirat)

[http://www.oki.hu/halasz/download/Munka%20%20kompetenciak%20-20min.bizt%20\(Szeged%20011105\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Munka%20%20kompetenciak%20-20min.bizt%20(Szeged%20011105).htm)

<sup>24</sup> SZENT-GYÖRGYI, A. [1940]: Egyetemi székfoglaló beszéd. [Online] Elérhető: <http://kincsestar.radio.hu/panoptikum/nobel/szentgyorgyi.php>

<sup>25</sup> Talán meglepő, de pl. az általunk jól ismert a hazai közgazdászképzésben pont ezen a téren történik a legkevésbé fejlesztés; egy leendő közgazdász ritkán kap arról „leckét”, hogy milyen értékeket, szerepeket stb. kell majd képviselnie.

<sup>26</sup> AKERLOF, G. A. - KRANTON, R. E. [2002]: Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education. *Journal of Economic Literature* Vol. 40, December 2. 1167-1201., <http://dx.doi.org/10.1257/.40.4.1167>

<sup>27</sup> COLEMAN, J. [1961]: *The Adolescent Society: The Social life of the Teenager and Its Impact on Education*. The Free Press, New York. <http://dx.doi.org/10.2307/2090088>

<sup>28</sup> A Yale egyik jelmondata: „*For God, for country, and for Yale.*” (Istenért, a hazáért és a Yale-ért.)

<sup>29</sup> BARR, R. B. – TAGG, J. [1995]: From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change* 6. 13-25. o., <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>

<sup>30</sup> RAIVOLA, R. et. al. [2001]: Producing competencies for learning economy. *Sitra reports* 9. Helsinki, Sitra.

<sup>31</sup> Az '50-es évek elején lezajló átalakítási folyamat eredményeként 1985-ig a hazai felsőoktatás szakmacsoportok köré szervezetten működött. A tudományegyetemek mellett önálló agrár-, közgazdasági és műszaki „szakegyetemek” jöttek létre. A főiskolák hasonló módon differenciálódtak, kiegészülve a főiskolai szintű pedagógusképzés intézményeivel. A szakosodott felsőoktatási intézmények működését az illetékes szakminisztériumok felügyelték. Az 1985. évi I. törvény (illetve annak 1990. évi módosítása) részben újraszabályozta a felsőoktatási szektor működését, de az ágazat irányításában jelentős változást az 1993. évi LXXX. törvény elfogadása eredményezett. E törvény rögzítette a felsőoktatás duális rendszerének fenntartását, az egyetemi és főiskolai intézményrendszerének elkülönülését, de - új elemként - az oktatás, a tanulás, a tudományos kutatás és a művészeti alkotótévékenység szabadságának (autonómia) kritériumait is. A felsőoktatási törvény egyetemi és főiskolai szintű képzés, ezekre épülő posztgraduális képzésként szakirányú továbbképzést, továbbá doktori képzést definiált (utóbbit ezzel visszahelyezve azt egyetemek feladatkörébe). Az egységes minőségügyi szabályozás érdekében a jogszabály hozta létre a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) jogelőd intézményét, illetve a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsot. A MAB a felsőoktatás akadémiai minőségitelesítésére, az FTT pedig az akadémia, a kormányzat és gazdasági szféra érdekeinek érvényesítésére és koordinálására hivatott testület (ma is). A törvény hatályba lépésével a szakmai irányítás rendszere is átalakult, az intézmények működésének felügyelete a Művelődési és Köznevelési Minisztériumhoz (MKM) került. Az akadémiai és gyakorlati képzés elkülönülését jelentő duális rendszer fenntartása, a központi koordináló testületek működtetése, valamint a felsőoktatás, mint önálló és egységes ágazat kialakítása jól példázza a központosító törekvést.

- <sup>32</sup> A hazai intézmények gyakorlatát vizsgálva tisztán oktatási paradigma alapján működő intézményeket ugyan már nehéz találni, ennek oka azonban nem az, hogy itthon szektorszinten megtörtént volna a paradigmaváltás, a változás sokkal inkább annak köszönhető, hogy az intézményi és oktatói autonómia jegyében, az oktatók és közösségek szakmai motivációinak köszönhetően sikeres kezdeményezések vannak a tanulási paradigma irányába történő elmozdulásra.
- <sup>33</sup> A Bolognai folyamat éppen ilyen típusú felsőoktatási rendszer kialakítását célozta. A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény (Ftv.) elfogadását követően négy hónappal, 2006. március 1-én lépett hatályba szabályozva a többciklusú képzés egységes bevezetését és meghatározva az új képzési szerkezetet valamint ehhez kapcsolódóan a felsőoktatás intézményi formáit, s azok létesítésének, működésének feltételeit. Az új szakok képzési és kimeneti követelményeit rögzítő OM rendeletben valamint a kapcsolódó akkreditációs követelményekben markánsan megjelent a munkaerőpiac, mint figyelembe veendő tényező, s az intézményeknek nyilatkozatokkal kellett bizonyítani gazdasági-társadalmi beágyazottságukat, s a képzéseik iránti igényt. Az új törvény a finanszírozhatóság és az integráció erősítése érdekében széleskörűen megnyitotta az intézményi fenntartók körét. A szándék tehát megvolt a változtatásra, a feltételek azonban kevésbé. A magyar állam konvergencia-programja ugyanis szükségessé tette a felsőoktatás költségvetési támogatásának felülvizsgálatát és átalakítását jelentősen csökkentve a központi források mértékét. További problémát jelentett, hogy a törvény - a költségcsökkentését és a racionalizálást célozva - az intézmények irányítási szerkezetét is jelentősen módosította, s ezzel súlyos csapást mért a humboldt-i struktúrára. (A „kar” kifejezést pl. nem tartalmazta az Ftv.). A törvényben foglalt modellváltás miatt számos multidiszciplináris egység jött létre, de ezek kialakítását jellemzően nem átgondolt oktatáspolitikai célok vezérelték, hanem az intézményi szintű költségcsökkentés igénye. Következésképp ezek az egységek esetlegesen töltötték be a centralizált modellben jelzett integráló funkciójukat. (A bolognai rendszer hazai adaptációjáról ld. bővebben Barakonyi Károly (szerk.): *Bologna Hungaricum* (BARAKONYI K. (szerk.) [2009]: *A “Bologna Hungaricum” – Diagnózis és terápia.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.)
- <sup>34</sup> A hazai felsőoktatási szektor szereplői egyetértenek abban, hogy a bolognai rendszer bevezetése elhamarkodott volt, s emiatt nem meglepő, hogy azóta is folyamatos korrekció alatt áll. Tekintettel arra, hogy a hagyományos és hálózatos modell közötti váltás nem történt meg és a hagyományos képzési megoldások a bolognai rendszerben is tovább éltek – a jelenlegi folyamatokat könnyű restaurációként értelmezni. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a Fokozatváltás a felsőoktatásban c. stratégiai anyag (EMMI [2015]<sup>e</sup>) számos elemében a mechanikus modell jellemzőire hajaz.
- <sup>e</sup> EMMI [2015]: *Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai.* [www.kormany.hu/download/d/90/30000/felsőoktatási\\_koncepcio.pdf](http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/felsőoktatási_koncepcio.pdf) (2015. szeptember 28.)
- <sup>35</sup> (Raivola *et. al.* [2001:11]) alapján
- <sup>36</sup> Mínd ezt hazai viszonyok között csak tetézi, hogy a szabályozási környezet – a felsőoktatásról s az abban folyó szakképzési tevékenységről alkotott elképzeléseknek megfelelően – folyamatosan változik, s e változások sebesség sokkal gyorsabb, iránya pedig radikálisabb annál, semhogy az egyes intézmények, csoportok, személyek számára érdemben, a gyakorlat szintjén követhető legyen.
- <sup>37</sup> O'BANION, T. [1997]: *Creating More Learning-Centered Community Colleges.* The League for Innovation and in the Community Colleges and PeopleSoft, San Francisco.

- <sup>38</sup> A bürokrácia gátló hatásának kiváló példája Magyarországon az alapszakokhoz rendelt féléves gyakorlatok rendszere. A jogalkotó szándéka nyilvánvaló volt: a szakképzettséget biztosító oklevél megszerzésével párhuzamosan a hallgatók teyenek szert gyakorlati tapasztalatra, szocializálódnak a munka világára, ezzel erősítve elhelyezkedési esélyeiket. A felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről szóló 230/2012. (VII. 28.) Korm. rendeletben foglaltak megvalósítása azonban több szempontból problémás, mert nem került összehangolásra további jogszabályokkal illetve nem szabályoz számos – gyakorlati szempontból fontos - kérdést pl. a külföldön teljesített gyakorlatot.
- <sup>39</sup> Magyarországon a 90-es években induló létszámexpánzió nem esett egybe a felsőoktatási szolgáltatásokra fordított költségvetési hányad növekedésével. A csökkenő költségvetési források hatékonyabb felhasználása, illetve újabb források bevonása – pályázati pénz, magántőke – létszükségletté vált. Mindezen átalakulások jelentős rugalmasságot kívánt akadémiail oldalról. Az üzleti szemlélet megtanulása, a piaci viszonyokban való tájékozódás komoly kihívást jelentett a korábban csak akadémiail feladatokat ellátó oktatóknak. Miközben a képzésükre és továbbfejlesztésükre szinte egyáltalán nem jutott pénz. A „szakértői” identitás tehát csak egy egyre kevésbé megvalósítható ideál maradt. A gazdasági/üzleti képzésekben esetében pl. azok az oktató szakemberek tudták megtartani versenyképességüket, akik aktívan dolgoztak az üzleti szférában is – s integrálták a tananyagaikba az ott megszerzett tudást. E kettős helytállás viszont jellemzően a kutatási feladatoktól, illetve a didaktikai ismeretek fejlesztésétől vonta el az erőforrásokat. S mivel a felsőoktatás egyre kevésbé tudott megfelelő javadalmazást biztosítani a dolgozóinak, ezek a jó szakemberek gyakorta váltak pályaelhagyóvá. Azokon a területen pedig, ahol a piac kevésbé értékelte az akadémiail ismereteket (pl. bölcsész tudományok, művészet) vagy az egyén nem tudott/akart a piacon is érvényesülni, az oktatók olyan legyengült egzisztenciális helyzetbe kerültek, amely a munkamotivációjukat és a pálya iránti elköteleződésüket is gyengítette. Mindezek tükrében talán nem meglepő, hogy az oktatás folyamatában való tanári szerepvállalás nem eléggé gyakorlatorientált, és csak szűk körben elterjedtek a legújabb oktatás –és tanulótechnikai módszerek.
- <sup>40</sup> A társadalmi értékrendtől, szokásoktól idegen oktatási rendszerek bevezetésének kudarcra jellemzően arra vezethető vissza, hogy a résztvevők nem képesek azonosulni új szerepeikkel. Erre jó példa a Bolognai rendszer hazai adaptációja. A „bolognai” rendszer nemcsak az oktatóktól várt új hozzáállást (pl. gyakorlatorientált képzés biztosítása), de a hallgatóktól is új magatartásformát (sokkal nagyobb önállóságot és felelősségteljesebb döntéseket) követelt (volna).
- <sup>41</sup> A *dominant design* (uralkodó forma) nem más, mint egyes termékekkel, szolgáltatásokkal kapcsolatban megszokott jellemzők összessége (külső formája, belső tulajdonságai, fogyasztásának, használatának módja, körülményei stb.); egy kép, mely erősen csapdában tartja a fejlesztők és a fogyasztók gondolatait is. Az uralkodó formák fennmaradását az ún. funkcionális kötődés is erősíti. Jellemző formája nemcsak a termékeknek és szolgáltatásoknak van, hanem az előállítás technológiájának, a külső-belső struktúráknak, és a piacoknak is; értelemszerűen alkalmazható a megközelítés a felsőoktatásra is.
- <sup>42</sup> A hazai felsőoktatásban az intézmények alapító okiratában kerül rögzítésre a maximális hallgatói létszám, amelynek kiszámítása során (kapacitás-akkreditáció) a tárgyi infrastruktúra (tantermi üőhelyek száma, számítógépek száma, könyvtári állomány stb.) az egyik legjelentősebb tényezőként kerül figyelembe vételre. A tanulási környezet értelmezése tehát implicit módon jogszabályi szinten került rögzítésre. (Történik mindez annak ellenére, hogy az IKT-ban rejlő lehetőségek ismertek és azokkal számos intézmény oktatói közössége kiválóan él is.)
- <sup>43</sup> PRENSKY, M. [2001]: On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9. No. 5

ISBN: 978-615-5607-20-2