

# **Community College az amerikai szakirodalomban**

**Márkus Edina**

# Tartalom

Bevezetés	3
1. A közösségi főiskolák funkciói	4
1.1. A közösségi főiskolák gazdasági szerepe	6
1. 1. 1. Milyen következményekkel jár a gazdasági funkció erősödése?	7
1. 1. 2. A közösségi főiskolák gazdaság-fejlesztésben játszott szerepe két amerikai és két európai főiskola esetében	8
1. 1. 3. A vidéki közösségi főiskolák a helyi társadalom fejlesztésében, a vidékfejlesztésben betöltött szerepe	10
1. 2. A közösségi főiskolák felzárkóztató szerepe	12
2. A közösségi főiskolák strukturális változásai	14
2.1. Aktuális megközelítések a bachelori diploma hozzáférhetőségének növelésére	15
3. Beiskolázási elvek és a diákok hozzáférési esélyei a közösségi főiskolákon	16
Összegzés	17
Melléklet — Néhány statisztikai adat a közösségi főiskolákról	18
Irodalom	19

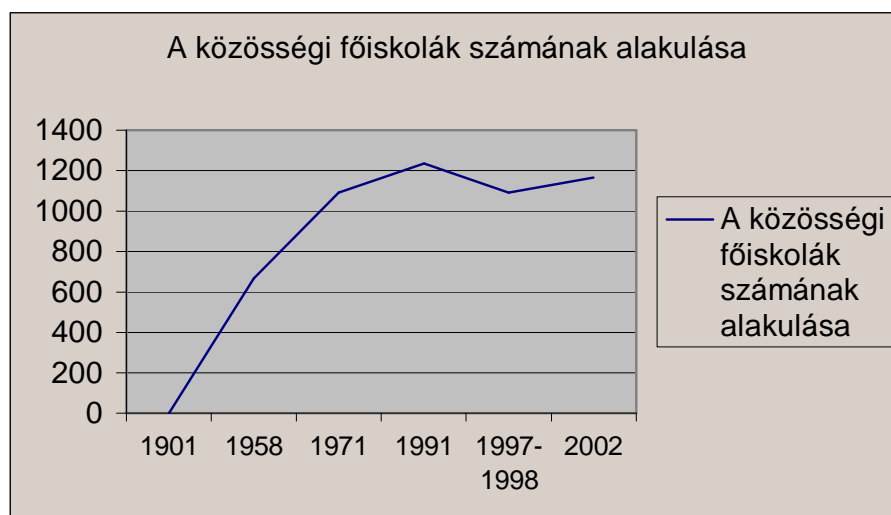
## Bevezetés

100 éves története során a közösségi főiskolai szektor számos változáson ment át, különösen, a céljait illetően. Ezeket a változásokat úgy fogták fel, mint generációkat és minden egyes generációval új funkciók adódtak az addigiakhoz. Ennek eredményeképp ma a közösségi főiskola tanterve a különböző oktatási módozatok és szolgáltatások széles skáláját fedi le, ezért mára már széleskörű oktatást biztosítónak nevezhetők. De milyenek a viszonylagos költségei és hasznai ennek a széleskörűségnek? Az elmúlt évtizedben az államok politikái foglalkoztak a gazdasági fejlődéssel, szociális reformokkal állami szinten és ezek mutattak rá az effajta képzés előnyeire és hátrányaira. Ennek a következménye, hogy egyes államok fejlesztik, mások pedig nem a közösségi főiskolákat.

Ez a tanulmány a közösségi főiskolákra vonatkozó amerikai szakirodalmat elemzi. Áttekinthetjük a főiskolák szerepét, fő funkcióit (gazdasági, felzárkóztatási); szervezeti változásait; a beiskolázás alakulását.

A közösségi főiskolák eleinte elsősorban tudományos képzést nyújtottak, aztán fokozatosan összetett intézményekké váltak, különböző oktatási, társadalmi és gazdasági funkciókat látva el. Sokan, a főiskola pártolói, azt mondják, hogy ez a bővülés a mindenkori társadalom változó igényeit elégíti ki. A kritikusok szerint azonban az intézmények elhanyagolják azon feladataikat, amelyek egy demokratikus társadalom alapját kellene, hogy képezzék és elpazarolják a forrásokat, hogy “minden embernek mindent nyújthassanak”.

A közösségi főiskolai szektor súlya az oktatási rendszerben vitathatatlan. Az első közösségi főiskolát 1901-ben alapították, az 1900-as években dinamikusán nőtt a számuk.



(Forrás: Phelan, 2000; American Association of Community Colleges, 2002)

A jelentkezők száma is megugrott. Míg 1909-ben 16000 diák volt, 2002-re 10,4 millióra nőtt a számuk. Az American Association of Community Colleges adatai szerint körülbelül 5,4 millió diák jelentkezett kreditre 2002-ben, míg másik 5 millió nem kreditre. Jelenleg az Egyesült Államok felsőoktatásában tanuló diákok 44 százaléka látogatja a közösségi főiskolákat (American Association of Community Colleges, 2002).

## 1. A közösségi főiskolák funkciói

A kritikusok a 80-as években azt állították, hogy több ilyen típusú főiskola nincs tisztába saját feladatával, és jobb lenne, ha több kisebb intézmény létezne egy bizonyos cél megvalósítására. A szülők is elfordultak ettől az átfogóságra törekedő iskolatípustól. Ezzel szemben a négy éves főiskolákról és az egyetemekről mindez nem mondható el, népszerűek. Pedig ezek az intézmények kimondottan átfogó jellegűek, hiszen több tucat iskolából, kutatóintézetből, szakból és egyéb szervezetből tevődnek össze. Az egyetemek szerződésben állnak külső testületekkel, szervezetekkel technikai segítséget nyújtanak, tanácsadással foglalkoznak, elméleti és gyakorlati fejlesztésekben kutatásokban vesznek részt.

Az üzleti világban is vannak szélesebb és szűkebb körű stratégiára alapozó vállalkozások, melyek változó sikerűek. Következésképpen nem az egy vagy több funkció határozza meg a sikerességet, hanem azok a feltételek, melyek mellett ezek a vállalkozások működnek. Ugyanez érvényes lehet az oktatási rendszer elemeire is.

Sok a közösségi főiskolát elemző és támogató szerint még mindig *a humán tárgyak oktatása a fő feladat*. Mégis kevesebben választották ezt a vonalat a 60-as 70-es években, azután, hogy az iskola különböző külső szervekkel került kapcsolatba, és hangsúlyozottabbá vált a szakmai képzés.

Egyes kutatók (Brint - Karabel, 1989) szerint a *szakoktatás* háttérbe szorította alapoktatást, ez a funkció az alsó és középosztályokat jellemző foglalkozástípusokat helyezte előtérbe, így lecsökkentve a diákok felemelkedési lehetőségeit. Ilyen szemszögből az intézmény, amely a társadalom alsóbb rétegeit lett volna felemelni, alacsonyabb szintre szállította le az alpműveltségi tárgyakat.

Az üzleti élet vezetői szerint ezek az iskolák azok, amelyekben a jövő munkaerő-állománya kiépül. Clowes és Levine (1989) szerint ez a legtöbb ilyen főiskola alapvető funkciója. Pénzügyi nyomásra a főiskolák valóban a szakmai képzést hangsúlyozzák. Például

a számítástechnika terén nem volt elég jól képzett munkás, ezért a Microsoft és az Apple is segítette az iskolákat, hogy azok “kitermeljék” a számukra szükséges munkaerőt. Ezáltal továbbfejlődött ez a szakmai képzési irány és jelentős tényezővé vált gazdasági szinten, olyannyira, hogy egyes államok a négyéves képzés után bachelor fokozatot is terveznek adni végzőseiknek.

*Az üzleti élettel kapcsolatos funkció* megerősödése, amelyet Dougherty és Bakia (1999) a közösségi főiskola “*új gazdasági szerepének*” nevez, további kihívások elé állítja annak eredeti szerepeit. Grubb és társai (1997) szerint ugyanis az alapvető funkciók, mint a minőségi oktatás, az egyenlőség, a tudományos és szakmai tárgyak széleskörű tanítása kevésbé fontosak, jelentőségük lecsökkent. Ráadásul ez a fajta funkció nagyon költséges, inkább közpénzekből és hallgatói tandíjából finanszírozzák.

A *felzárkóztató funkció* is egyre hangsúlyosabban megjelenik a közösségi főiskolák esetében, mert a jelentkező hallgatók 25-78 százalékának alapvető készségei fejlesztésre szorulnak (Grubb - Kalman, 1994). Azért is nő jelentőségük, mert az anyagi gondokkal küszködő egyetemek a felzárkóztatás feladatát nem vállalják, a kétéves főiskolákra hagyják.

A főiskolák *közösségi szolgáltatási funkciója* körül alakult ki a legtöbb ellentmondás, ez leginkább abból fakad, hogy nehéz meghatározni, mely tárgyak tartoznak ehhez a képzéshez. Egyes kutatók szerint a főiskolák széleskörű képzést kell, hogy nyújtsanak, aszerint, hogy hogyan tudják minél jobban szolgálni a társadalmat. Mások azt gondolják, hogy ez szemben áll az alapvető oktatási célkitűzésekkel (Cohen - Brawer, 1975). Hasonló véleményen van a Gazdasági Fejlesztési Tanács is (Committee for Economic Development, 1994), mely szerint “nem az iskoláktól kell várnunk minden társadalmi és kulturális problémánk megoldását”. A funkció betöltéséhez hiányoznak a megfelelő források is (O’Banion - Gillet-Karam, 1997). A karoknak pedig már így is rengeteget kell foglalkozniuk a felkészületlen hallgatókkal. Amíg tehát nincsenek meg a finanszírozás forrásai, nem lehet ilyen irányba fejleszteni a főiskola funkcióit.

Bailey és Averianova (1999) a fő funkciók mellett felhívja a figyelmet a következő problémákra, melyeket a közösségi főiskoláknak át kell gondolniuk, feladataik áttekintése, újrafogalmazása során:

- a tudományos és szakmai oktatás integrálása;
- a felzárkóztatás integrálása a tudományos és szakmai képzési programokban egyaránt;
- a diplomát adó programok, a szakmai programok összehangolása;

- kapcsolatok kialakítása helyi vállalkozásokkal és egyéb szervezetekkel;
- a diákok utánpótlása.

Közpénzekből finanszírozott intézmények lévén különböző társadalmi szolgáltatásokat is elvárnak tőlük. Vállalkozói funkcióikat is fejleszteniük kell, hogy új bevételi lehetőségeket találjanak, mivel az állami támogatottságuk jelentősen csökken. Ezen funkciók révén tesznek szert a közösségi főiskolák egyedülálló jelentőségre, mivel egy intézmény sem képes ennyire rugalmasan alkalmazkodni a társadalmi elvárásokhoz.

Bár az utóbbi évtizedekben az iskolák egyre átfogóbb képzést nyújtanak, minden intézménynek el kell döntenie, hogy mely területre koncentrál. Ha az egyes funkciókhoz nincs hozzárendelve a megfelelő anyagi forrás, illetve nincsenek megfelelően integrálva, szembe kerülhetnek egymással.

Eddig a főiskolák feladatairól szóló vita logikus következtetéseken és feltételezéseken egyaránt alapult, kevés elemzőnek sikerült pontosan leírnia, különböző feladatok összehangolásának előnyeit és hátrányait vagy bemutatni milyen mértékben vonódnak össze ezek a feladatok. A kutatóknak bonyolult adatokkal és módszertani problémákkal kell szembenézniük a közösségi főiskolák vizsgálatakor. Mindemellett azonban a főiskolák csak ezen információk és elemzések segítségével érthetik majd meg, hogy melyik a legmegfelelőbb és leghatékonyabb keveréke funkcióiknak és tevékenységeiknek.

A következőkben olyan elemzéseket, kutatási eredményeket tekintünk át, amelyek a közösségi főiskolák gazdaságfejlesztésben, a helyi társadalom alakításában, a vidékfejlesztésben és a felzárkóztatásban betöltött szerepüket vizsgálják.

### 1.1. A közösségi főiskolák gazdasági szerepe

Sok éven át a közösségi főiskolák a munkaerő-állomány előkészítését végezték, diákjaik szakmai képzésével. Az utóbbi két évtizedben azonban gazdasági fejlesztési tevékenységüket kiterjesztették szerződéses képzésekre (tudományos és szakmai képességeit fejlesztik a munkavállalóknak, azáltal, hogy a képzés idején szerződésben állnak az iskolák a munkáltatókkal); kisvállalkozások fejlesztésére (új és már fennálló kisvállalkozások segítése, hogy modernizálhassák termelési technológiáikat, fejlesszék menedzsmentjüket és marketingjüket, pályázhassanak állami forrásokra, szerződésekre); és helyi gazdasági tervezésre (helyi gazdasági fejlesztéssel foglalkozó társaságokkal való közös munka, melynek

célja, a már meglévő iparágak megtartása, és újak vonzása a területre). Ezek az új tevékenységek új útra terelik a főiskolákat: diákok oktatásáról az üzlet és a helyi gazdaság igényeinek teljesítésére.

### **1. 1. 1. Milyen következményekkel jár a gazdasági funkció erősödése?**

*Robbanásszerűen megnő a jelentkezők száma.* Először is olyan már dolgozók jelentkeznek, akik egyébként nem járnának főiskolára. Másodsor azok a diákok, akik ilyen jellegű képzésben vesznek részt később, olyan tantárgyakat is hallgatnak, amelyek az általános képzés körébe tartoznak.

*Új források.* Első látásra nem hoz több pénzt a főiskola új gazdasági szerepe, csak egy százalékkal lett több a bevételük a szerződéses képzést végző főiskoláknak, mint a hasonló képzést nyújtó kétéves főiskoláknak 1993-94-ben (Johnson, 1995). De a szerződéses képzés nem anyagi természetű bevételt is biztosít, új felszerelések, berendezések formájában, melyeket aztán más programok során gyakran fel lehet használni. A szerződéses képzés javítja a főiskola kapcsolatait a gazdasági és politikai elittel.

*Lépéstartás az üzleti igényekkel.* Az új gazdasági szerep által az iskolák jobban tudják követni a munkáltatók változó igényeit, és korszerűbb pedagógiát és képzési tartalmat tudnak nyújtani. Olykor még üzletembereket is felkérnek, hogy segítsenek összeállítani a tantervet. Ők tudják, hogy milyen szükségleteket kell kielégíteni, a főiskola pedig, hogy milyen programok által valósítható ez meg.

*A küldetés újradefiniálása.* A kétéves iskolák igazgatói szerint, 1993-94-es felmérés alapján, miközben erősen hangsúlyozzák az üzleti élettel való kapcsolat fontosságát, az iskolákban háttérbe szorul a diákok állampolgári készségeinek oktatása. Az új szerep révén nem marad idő a kétéves képzésekben, hogy állampolgári készségeket adjanak át, hogy felkészítsék a diákokat a továbbtanulásra négyéves képzésekre, és, hogy a kevésbé felkészült diákokat felzárkóztassák.

*Közösségi főiskolák megosztottsága.* A gazdasági fejlesztési programok alapvetően különböznek a hagyományos képzési irányától a főiskoláknak a következő területeken: szervezeti kultúra, bevételi források, pedagógia, a jelentkező diákok típusai. Ezek a régi és új funkciók közti különbségek egészséges versenyhez és párbeszédhez is vezethetnek, de mély kulturális és szervezeti különbségeket is eredményezhetnek iskolán belül. Egy 1993-94-es nemzeti felmérés a kétéves szerződéses képzést nyújtó iskolák között kimutatta, hogy 30

százalékuk ezt a programot külön álló egységekben tanította (Johnson, 1995). Ez növeli a veszélyét annak, hogy a hagyományos és a szerződéses képzés két külön kultúrává női ki magát, melyeknek egymásról negatív képük van (Grubb és társai, 1997).

### **1. 1. 2. A közösségi főiskolák gazdaság-fejlesztésben játszott szerepe két amerikai és két európai főiskola esetében**

Sok közösségi főiskola választotta alapcélkitűzésévé a gazdasági fejlesztést, azáltal hogy helyi üzleti érdekeltségekhez és regionális gazdasági szempontokhoz alkalmazkodtak programjaikkal. Kulcsfontosságú intézményekké váltak nemcsak az ipari ágazatok munkaerőigényét elégítik ki, de tanácsadóként is szolgálnak a már meglévő ágazatok modernizációjánál. Az iskolák felszerelést és anyagi támogatást kapnak, az üzleti szféra tanácsot és jól képzett munkaerőt kap, a régió gazdasága pedig hasznot húz a végzettek mobilitásából és a vállalatok közti információáramlásból.

Ezeket a megállapításokat illusztrálandó négy főiskolát vizsgált Rosenfeld (1999) két iparágban, az egyik a bútoripar, a másik az elektronika.

Az alábbi főiskolák szerepeltek a vizsgálatban

- Galway-Mayo Institute of Technology's Furniture College in Letterfrack, Ireland;
- Itawamba Community College in northeast Mississippi;
- De Anza and Mission Community Colleges in California;
- EUC-Syd, in southern Jutland in Denmark.

Egyes jellemzőik a regionális fejlesztés kiemelkedő támogatóivá teszik a közösségi főiskolákat. A legfontosabb jellemző talán az, hogy egyes helyeken már az intézmények vonzzák a régióba az új vállalatokat, és magukra vállalták a feladatot, hogy a már meglévő ágazatokat, különösen a kis- és középvállalkozásokat, fejlesztik és modernizálják. A második jellemzőjük, hogy az iskolák programjai és szolgáltatásai helybeli diákok és vállalatok igényeit elégítik ki, míg az egyetemek a nemzeti szinten látják el ugyanezt a feladatot. A harmadik vonásuk a rugalmasság más oktatási intézményekhez képest. A legtöbb államban ezek a legfiatalabb iskolák, így kevésbé erős hagyományokkal rendelkezve gyorsabban tudnak alkalmazkodni a helyi munkaerőpiac változásaihoz.



Miért választják a főiskolák az iparra alapozott képzést, ahelyett, hogy általános széleskörű képzést nyújtanának? Először is azért, mert így lehetőségük van életközeli környezetben dolgozni, ami sok diák számára nagyon fontos. Másodszor, mert így a diákoknak közelebbi kapcsolata van munkahelyükkel. Harmadszor a munka- és gazdasági lehetőségekről szóló hírek gyorsabban terjednek a kar hallgatói közt, így a munkaerőpiac is hatékonyabban működik.

Az európai és amerikai főiskolák különbségei:

- A dán és az ír főiskoláknak pontosabban kidolgozott négyéves mérnöki programjaik vannak, fiatalabb diákokat oktatnak, akik nappali tagozatosak, sokan közülük egyenesen a középiskolából érkeznek;
- az amerikai főiskolák diákjai nagyrészt felnőttek, akik gyakran inkább átképzik magukat, vagy meglévő képességeiket fejlesztik tovább;
- Európában különálló képzési rendszerek biztosítottak a felnőttek számára. Ugyancsak Európára jellemző még, hogy a kredit-alapú képzésben részt vettek értéke nagyobb a munkáltató szemében, talán mert a munkáltatókat jobban bevonják a tervezési és értékelési folyamatokba, és a tanterv gyakorlati részeinek kidolgozásába. Ezért az európai diákokra jellemzőbb, hogy befejezik a képzést, míg amerikai társaik nagy része azért iratkozik be, hogy jártasságot szerezzen, és hogy felmérje a munkalehetőségeket, így nagyobb arányú a lemorzsolódás.

A vizsgált főiskolák jelentős sikereket értek el ágazati kapcsolataik révén, de vannak az együttműködésnek hátrányai is. Befolyásolják az olyan külső tényezők, mint piaci helyzet, az egyes államok politikája és a források.

A dániai főiskola erősségei például az oktatás minősége, munkahely-orientált programok, a dolgozók nagy szakmai tapasztalata és kapcsolatai az adott iparággal.

A Galway-Mayo Institute of Technology bútoripari programja Írországból hamar elnyerte a társadalom és a kormány támogatását, viszont túlságosan távoli helyen van és maga az ágazat sem túl erős.

A kaliforniai programoknak vannak nyersanyagforrásai, támogatói, viszont kevésbé jók a kapcsolatai a kis- és középvállalkozásokkal, annak ellenére, hogy a technológiai központok igyekeznek kiaknázni ezeket.

Az Itawamba főiskolán van az iparág legfejlettebb technológiai centruma, jó kapcsolatban van az ágazattal, és a gazdasági fejlesztők szerint ösztönző szerepe van. A hátrány, hogy nem eléggé ismert a fiatalok körében, és a kisebb vállalatokhoz még nem ért el.

### **1.1.3. A vidéki közösségi főiskolák a helyi társadalom fejlesztésében, a vidékfejlesztésben betöltött szerepe**

Az egykor inkább vidéken élő amerikai népesség ma már többnyire nagyvárosokban és metropoliszokban koncentrálódik. Csak 13 államban nem él a nagyvárosokban a népesség. De még a nagy urbanizált államokban is sok vidéki közösség maradt fenn, melyek megérdemlik a politikusok figyelmét.

Az egyes vidékek gazdasági helyzete változó, van, ahol a gazdálkodás, a bányászat vagy a fakitermelés dominál, másutt a turizmus vagy a kormányzati és hadi beruházások. Négyből egy a vidéki megyék közül komoly nehézségekkel küzd. Itt a szegénységi arány az utolsó négy évtizedben átlépte a 20 százalékot is.

A városokra és külvárosokra tervezett programok és állami politika gyakran nem felel meg vidéki környezetben. Az egyenlőség, valamint az egészséges gazdaság érdekében a vidéki közösségeknek megfelelő támogatásra van szükségük az oktatás és a gazdaság terén. A vidéki közösségi főiskoláknak mindkét igényt ki kell elégíteniük.

Minden főiskolának megvan a lehetősége, hogy gazdasági megújulás katalizátora legyen. Sokan közülük fel is vállalták ezt a szerepet. A legtöbb állam azonban nem finanszírozza őket megfelelően ahhoz, hogy ezt a szerepet betöltsék vagy, hogy érdemben segítsenek a munkanélküli dolgozókon, az állami és a szociális juttatásokból élőkön, és egyéb alulképzett felnőtteken. Pozitívabb állami hozzáállással a vidéki közösségi főiskolák sokkal hatékonyabban tudnák segíteni a gazdasági fejlődést, az oktatáshoz való hozzáférést és a szakmai képzést.

Rubin és Autry (1998) két lehetőséget lát, amelyekkel vidéki főiskolák megerősíthetők, és be tudják tölteni a gazdasági fejlődést támogató szerepüket:

- különösen fontosnak tartják, hogy az államok megfelelő finanszírozást biztosítsanak nekik, figyelembe véve, hogy kicsik, de nagy a vonzáskörzetük és a közösségek számára jelentőségük egyedülálló;
- nagyon fontos továbbá, hogy az államok felismerjék a vidéki főiskolák a gazdasági fejlődés mozgatói.

Az amerikai állami kétéves főiskolák kétharmada vidéken található. Sok tulajdonságukban hasonlítanak városi társaikra, a vidék azonban sajátos kihívásokat támaszt ezen intézményekkel szemben.

- *A vidéki főiskolák kicsik.* Közel egyharmad részüknek kevesebb, mint 1000 diákja van, a maradék kétharmadnak pedig 2500-nál kevesebb. Míg azonban régen 1000 fő volt az állami támogatás alsó határa, mára 1800-ra nőtt ez a szám, mert drágultak az oktatás költségei, így nem költség-hatékony az oktatás 1800 fő alatt, márpedig a legtöbb vidéki főiskola nem felel meg ennek a követelménynek. Még rosszabb helyzetben vannak azok az iskolák, amelyek a helyi adóktól is függenek.

- *A vidéki főiskolák vonzáskörzete nagy.* Ezáltal az egy főre jutó költségek magasabbak. Nyugaton a főiskolák hatalmas ritkán lakott területeket szolgálnak ki, egyes körzetek nagyobbak, mint a teljes New England állam és ezekben a körzetekben a népsűrűség 10 ember/mérföld<sup>2</sup>, de még a sűrűbben lakott Keleten is költséges elérni a távoli helyeken lakó embereket.

- *A vidéki iskoláknak fontosabb küldetésük van.* Könnyű azt mondani, hogyha a kis főiskolák nem gazdaságosak zárjuk be őket, de ezek az intézmények mélyen az egyes közösségek múltjában gyökereznek, és fontosak azok jövője szempontjából is. Ha az államok egészséges vidéki közösségeket akarnak, fenn kell tartaniuk a megfelelő főiskolai képzést is.

- *A vidéki iskolák fenntartásának két legfontosabb oka.* Először is, a vidéki közösségeknek olyan intézményekre van szükségük, amelyek jelentősen képesek növelni az oktatáshoz való hozzáférés lehetőségét. A főiskolák látogatottsága vidéken alacsony, mivel jelentős az elvándorlás, az elvárások alacsonyak, a gazdaság pedig nem tud túl sok munkalehetőséget biztosítani a magasabban képzett szakembereknek. Megfelelő állami támogatással a főiskolák elérhetnék az alulképzett felnőtteket, a hátrányos helyzetű fiatalokat, és felkészíthetnék őket valamilyen jól fizető állás betöltésére a továbbtanulás segítségével. Másodszor, a közösségi főiskolák a gazdasági fejlődés katalizátorai is lehetnek. Segítenek kialakítani az ún. "társadalmi tőkét", valamint a bizalmat, ami a fejlődés alapja. Elősegítik azt is, hogy az üzleti szféra versenyképes maradjon azáltal, hogy munkásokat képeznek, új technológiákat vezetnek be és segítik a kisvállalkozókat. Régióik kulturális központjaiként is funkcionálnak.

Ha az államok ki akarják aknázni a közösségi főiskolák gazdaságfejlesztő szerepét, szükség van politikai támogatásra és anyagi ösztönzőkre, hogy erősítsék a vidéki főiskolákat. Milyen módon tehetik ezt meg? Rubin és Autry (1998) szerint biztosítaniuk kell a főiskolák számára a pénzügyi életképességet; azt, hogy magas költségű programokat legyenek képesek kínálni; a telekommunikációs rendszer elérhetőségét, valamint az államoknak ösztönözniük kell a regionális együttműködést a gazdasági szervezetek és a főiskolák között.

## 1. 2. A közösségi főiskolák felzárkóztató szerepe

A műveltségi hiányosságok orvoslása és kiegészítő szolgáltatások biztosítása az alulképzett hallgatók számára a közösségi főiskolák egyik legfontosabb funkciója lett. Kutatók szerint a főiskolai hallgatók 30-90 százalékának van szüksége valamilyen felzárkóztatásra. Valószínű, hogy az összes diák 25-30 százaléka úgy lép be a felsőoktatási intézményekbe, hogy ha már meglévő tudományos, pszichológiai, fizikai lemaradását nem tudja pótolni, azzal tönkretelheti esélyeit az oktatási intézményben.

A hatékony felzárkóztatás az egyik legnagyobb kihívás a közösségi főiskolák számára. Szerencsére a kutatások azt mutatják, hogy a minőségi tanulást segítő rendszerekkel karöltve, például a konzultációk vagy az egyéni foglalkozások, a felzárkóztatás hosszú távon sikeres lehet, ráadásul költségkímélő módon.

Hosszú ideig úgy gondolták, hogy a műveltségi hiányosságok pótlása nagyon megterheli az intézmény költségvetését, de néhány szakember megkérdőjelezi ezt a feltevést (Spann Jr., 2000).

Az elmaradt tanulók segítése, hogy felkészüljenek a főiskolára az amerikai oktatás jellemző vonása, azóta mióta a Harvard 1636-ban megnyitotta kapuit. Már 1828-ban követelte a Yale Report, hogy ne vegyenek fel felkészületlen diákokat az iskolába. Charles W. Elliot azonban 1869-es beavatási beszédében, mikor a Harvard igazgatója lett, ellentétes véleményen volt. Azt mondta, hogy "az amerikai főiskoláknak kötelességük kiegészíteni az amerikai alsóbb szintű iskolákat, ami alapvető képzést az alsóbb szintű iskola elmulaszt megadni a tanulóinak, azt a főiskolának kell biztosítani". Ezen ellentétes vélemények tükrözik azt a történelmi vitát, mely ugyanolyan intenzitással folyik a felsőoktatás szerepéről ma is, mint a 19. században.

Tekintet nélkül a vitára a gyakorlati közösségi-alapú oktatás, melyet a közösségi főiskolák biztosítanak győzött, és ez magában foglalja a felzárkóztatást is. A National Center

of Education Statistics adatai szerint 1995-ben az első éves közösségi főiskolai hallgatók 35-40 százalékának volt szüksége egy vagy több felzárkóztató kurzusra, az összes felzárkóztatásra szoruló diák háromnegyede található ezeken a főiskolákon. Amíg az alsóbb szintű állami iskolák nem készítik fel diákjaikat a felsőoktatásba való belépésre, a közösségi főiskoláktól várják, hogy a hallgatókat felemeljék a felvételi és a felsőoktatásban való sikeres teljesítmény szintjére.

Abban a társadalomban, amely szem előtt tartja a polgárok jólétét, a felzárkóztatás fontos tényezője a szociális és gazdasági jólétnek. A kérdés csak az, hogyan lehet hatékonyabbá tenni?

Spann Jr. (2000) szerint az alábbi irányelveket kell figyelembe venni a probléma megoldása során:

- Világossá vált, hogy a fiatalok és felnőttek képességi hiányosságainak pótlása egyaránt feladata a közösségi főiskoláknak.
- A diákok képesség szerinti besorolása különböző osztályokba, a tanítási módszerek megválasztása nagyon fontos, mivel különböző társadalmi környezetből érkeznek, és különböző tényezők motiválják őket a továbbtanulásra.
- Az oktatók folyamatos képzése, módszertani képzése is nagy jelentőséggel bír, mivel felkészültnek kell lenniük a különböző kulturális és etnikai környezetből érkező diákok oktatására.
- Gondoskodni kell a modern tanulási technológiákhoz szükséges eszközök biztosításáról.
- Támogatni kell azt a folyamatot, amely meghatározza azokat a speciális ismereteket, készségeket és magatartási mintákat, amelyek szükségesek egy művelt felnőtt számára a 21. század globális gazdaságában.
- Közösségi főiskolák felzárkóztató oktatóinak együtt kell működniük a középiskolák vezetőivel, a szükséges ismeretek, készségek és magatartásbeli minták tekintetében, hogy a diákok sikeresen lépjenek be diplomát vagy bizonyítványt nyújtó képzésekbe és megállják a helyüket.
- Ösztönözni, és lehetővé tenni, hogy az egyetemek és főiskolák szerződésben legyenek a közösségi főiskolákkal, hogy felzárkóztató képzést nyújtsanak a diákoknak, amelyet az egyetem elfogadnak.
- A közösségi főiskoláknak meg kell határozniuk a küldetésüket tekintettel a közösség alapú prioritásokra és elérhető eszközökre.

- A közösségi főiskoláknak a következő intézményekkel fontos, hogy kapcsolatban legyenek, és közösen mérleget adják az együttműködési lehetőségeiket: középiskolák, négyéves főiskolák, a gazdasági szektor szervezetei, társadalmi szolgáltatási ügynökségek.

Sok kutató teszi fel a kérdést, a felzárkóztató modell alkalmas-e a 21. században? Jelenleg a szakképzettségek és tartalmuk olyan gyorsan változik, hogy gyakran elavul, vagy téves elemeket tartalmaz, mire a hallgatók hasznosíthatják, ezért folyamatorientált, fejlődésközpontú modell használatára van szükség. Az American Society for Training and Development és a U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration 1988-as jelentése (Munkahelyi alapok: a munkavállalók szükséges képességei) ajánlott egy modellt, amely a felzárkóztatás kifinomultabb rendszerét teszi lehetővé. A jelentés hét kívánt képességcsoportot jelöl meg: alpműveltség, szakképzettség, kommunikációs képességek, alkalmazkodási képességek, önmenedzselés, csoporthatékony, fejlődési képesség.

## **2. A közösségi főiskolák strukturális változásai**

A közösségi főiskolák rendszerint kétéves vagy rövidebb képzést kínálnak, beleértve négyéves programoknak megfelelő első és másodévet, a speciális szakmai programokat, felzárkóztató oktatást. A változó demográfiai és gazdasági érdekek, valamint a társadalmi és az üzleti elvárások egyre nagyobb nyomást gyakorolnak rájuk, hogy biztosítsák a négyéves teljes bachelor képzést is, mivel egyesek szerint szükség van a bachelor képzés újabb és más típusaira is, ez az igény azonban meghaladja a hagyományos négyéves főiskolák és egyetemek erejét. A középiskolát elvégzők és a helyhez kötött felnőttek növekvő száma, akik folytatni akarják a tanulást, valamint az egyre több állás, ami a társított diplomán túli képzést igényel, szintén hozzájárulnak, ahhoz, hogy a bachelor képzést egyre többen tartják fontosnak. Néhányan azt mondják, hogy helyzete, alacsony kiadásai, rugalmassága, és társadalmi igényeknek való megfelelése alkalmassá teszi a közösségi főiskolákat e szerep betöltésére.

Ez azonban új kihívás elé állítja a hagyományos szerepét az iskolának. Valójában a legtöbb állam megtiltja, hogy az ilyen főiskolák bachelor diplomát adjanak ki. Egyes közösségi főiskolai vezetők pedig azt állítják, hogy a bachelori képzés költségei és presztízse fontos főiskolai értékeket veszélyeztetnek, megnövelik az intézményi költségeket, és

forrásokat vesznek el olyan populációktól, amelyeket csak a főiskolák szolgálhatnak. Ha bachelor képzést kell biztosítaniuk többre lesz szükség egy egyszerű törvényi változtatásnál. Az illetékeseknek meg kell vizsgálniuk, milyen hatással lesz egy ekkora változás a hallgatói és társadalmi elvárásokra, a költségekre az állami felsőoktatási képzés szerkezetére és az intézmény küldetésstudatra.

## 2.1. Aktuális megközelítések a bachelori diploma hozzáférhetőségének növelésére

Manapság igény van a bachelori diplomára, de ugyanolyan fontosnak tartják azt is, hogy a négyéves egyetemek által nem biztosított műszaki diploma megszerzésének lehetőségét is biztosítsák. Az államok ezért a közösségi főiskolák átalakítása mellett más módon is igyekeznek ezeknek az elvárásoknak megfelelni. Sok közösségi és műszaki főiskola már együttműködik egyes négyéves intézményekkel, hogy helyi egyetemi központokat, intézmények közti konzorciumokat, egymásra épülő 2+2-es képzéseket, távoktatási programokat hozzanak létre. Az ezen programok által biztosított négyéves képzésnek a közösségi főiskola ad helyet és támogatást; a tudományos, adminisztratív és törvényes háttérét az egyetem biztosítja.

Különböző modelleket dolgoztak ki, a különböző elvárásoknak és lehetőségeknek megfelelően. Ilyen modellek például:

- *Egyetemi központú modell* (North Harris Montgomery Community College District, Texas; and Macomb Community College Michigan). Egy közösségi főiskola partneri kapcsolatot létesít négyéves egyetemekkel vagy főiskolákkal, hogy a közösségi főiskola campusán bachelor diplomát adhassanak. Az egyetemi központban a négyéves, kisebb arányban a kétéves képzés oktatói dolgoznak és az egyetemet irányítják.
- *Több intézményi konzorcium modell* (Auraria Higher Education Center, Colorado). Kétéves és négyéves rendszerek találhatók ugyanazon a campuson. Bár mindnek saját tanterve, kara és adminisztrációja van, az intézmények együtt dolgoznak, hogy a hallgatókat hatékonyabban tudják szolgálni és eredményesebben tudják felhasználni forrásaikat.
- *2+2 partner modell* (Northern Arizona University/Arizona Western College Partnership) Hasonló az előzőhöz, de kisebb, mint a több intézményi modell.

Egyszerűbb átmenetre törekszik a hallgatók főiskolai első két éve és a négyéves intézmény között.

- *Távoktatási modell* (Colorado Electronic Community College, Western Governors University) A technológiai fejlődéssel járó lehetőségeket kihasználva (Internet, interaktív videó, oktató televízió) a távoktatási programok segítségével a tanulók azt tanulnak, amit szeretnének, amikor, ahol és ahogyan szeretnének.

Világossá vált, hogy a felsőfokú képzés hozzáférhetőségének és alkalmazhatóságának fejlesztése nagyon fontos az Egyesült Államok számára. A hallgatók és az üzleti szféra egyaránt újfajta képzési struktúrákat igényelnek, és az államok kulcsszerepet játszanak ezek megvalósításában.

Mivel a továbbtanuló diákok felét fogadják, a közösségi főiskolák jelentős tényezői a továbbtanulás biztosításának. Hozzászoktak már ugyanis, hogy megfeleljenek az új igényeknek, így gyorsan alkalmazkodnak az átalakuló piachoz. Ennek jó példája lehet, ha bevezetik a közösségi főiskolák számára a bachelor-képzést.

### **3. Beiskolázási elvek és a diákok hozzáférési esélyei a közösségi főiskolákon**

A 20. század eleje, azaz megalakulásuk óta a közösségi főiskolák nyitott intézményekként működtek. Sok diák számára ez az iskolatípus a legjobb választási lehetőség. Ezek a diákok vagy társított diplomát szeretnének vagy egy bizonyítványt egy adott szakterületről, de lehet, hogy négyéves diplomát. Azok a diákok, akik bachelor-fokozatot szeretnének, választhatják előbb közösségi főiskolára, hogy kiegészítő felkészítésen vegyenek részt, pénzt takarítsanak meg, közel maradjanak az otthonukhoz, vagy csupán azért, mert még nem érzik alkalmasnak magukat arra, hogy egy nagyobb egyetem hallgatói legyenek. Mások számára azonban ez az iskola az egyetlen remény a felsőoktatásban való továbbtanulásra és, hogy fejlesszék piacképességüket. Egyre nő az olyan diákok száma, akik korábban szociális juttatásokban részesültek, akik azért iratkoznak be, hogy munkakészségeket szerezzenek és erősítsék önmegvalósítási képességeiket.

Mára ez a nyitottság megszűnőben van, mivel egyre kevesebb köztámogatás a jut a felsőoktatásnak, viszont nő a jelentkezési szám. Ez veszélyezteti azokat a demokratikus



hagyományokat, melyekre a főiskolák alapjukat helyezik. Az állami vezetőknek nehéz a döntés, hogy hogyan szabályozzák a felvételi a kétéves intézményekbe, ha ezt a hagyományt fenn akarják tartani.

Minden jel szerint, jelentkezési igények tovább fognak növekedni a 21. században is. A középiskolások száma is megnő több államban, így nő a felsőoktatásba belépni kívánók aránya is. A diákok etnikai és társadalmi változatossága is tükröződik majd.

Nem kérdés, hogy a közösségi főiskolák egy egyedülálló amerikai sikertörténet szereplői. Nyitottságuk élénk szerepet játszott az ország életében. A társadalom változó igényeinek követéséhez kapcsolódó sikerük, ami megnövekedett jelentkezéshez vezetett folyamatos kihívást jelentenek majd a törvényhozók és a főiskolai vezetők számára egyaránt. Eljött az ideje, hogy jelentőségteljes vita alakuljon ki az új irányelvekről, hogy felismerjük és növeljük a közösségi főiskolák értékét.

## Összegzés

A közösségi főiskolák jelentős átalakulásának alapvető oka, hogy olyan szükségleteket elégítenek ki, melyeket más intézmények nem vállalnak fel. Tanulási lehetőséget tudnak biztosítani többek között a kisebbségi és más hátrányos helyzetű társadalmi csoportokból érkező diákoknak is. Szakmai funkciójukat azért bővítették és fejlesztették, mert mind a munkáltatók, mind pedig a diákok azt várják tőlük, hogy a munkaerőpiachoz alkalmazkodva alakítsák képzéseiket. A felzárkóztató képzést is biztosítanak, mert a tanulók többségének az alapvető képességei is fejlesztésre szorulnak.

A közösségi főiskolák az állam legfontosabb eszközei lehetnek vidékfejlesztési szempontból, eredményes vállalkozásokat támogathatnak. A vállalkozásokat segíthetik új állások kialakításában, és az embereket is könnyebben hozzájutnak a munkalehetőségekhez. A gazdasági fejlesztés vezető szervévé válhatnak, és olyan pozitív közhangulatot alakíthatnak ki a régióban, amely értékeli a továbbtanulást és az oktatást. Ehhez együttműködésre van szükség az oktatással, a vidékfejlesztéssel, a területi tervezéssel, a munkaerő-fejlesztéssel foglalkozó állami szervek és a közösségek között. Az államoknak kell, hogy ösztönözzék ezt a széleskörű feladatvállalást.

## Melléklet — Néhány statisztikai adat a közösségi főiskolákról

(American Association of Community Colleges, 2002)

---

### **Közösségi főiskolák száma**

Állami intézmények — 1047

Magán intézmények — 147

**Összesen — 1166**

---

### **Beiskolázási arányok**

Kredites képzésben résztvevő diák — 5, 4 millió fő

Nem-kredites képzésben résztvevő diák — 5 millió fő

**Összesen — 10, 4 millió fő**

Az amerikai egyetemisták és főiskolások 44%-a a közösségi főiskolák hallgatója.

A közösségi főiskolák hallgatóinak 63%-a részdős, 37%-a teljes képzésben vesz részt.

---

### **A közösségi főiskolák bevételi forrásainak megoszlása**

Állami támogatás — 39, 4%

Tandíjak — 19, 9%

Helyi támogatás — 17, 9%

Szövetségi támogatás — 12, 6%

Egyéb — 10, 2%

**Összesen — 100%**

---

### **Tandíj mértéke**

Átlagos éves tandíj 1518\$

---

## Irodalom

1. Allen, Michael (1998): Welfare reform: creating opportunities or increasing obstacles? [www.communitycollegepolicy.org/html/publications\\_main.htm](http://www.communitycollegepolicy.org/html/publications_main.htm)
2. American Association of Community Colleges (2002): Trends and Statistics. [www.aacc.nche.edu/Template.cfm?Section=AboutCommunityColleges](http://www.aacc.nche.edu/Template.cfm?Section=AboutCommunityColleges)
3. Bailey, Thomas R. – Averianova, Irina E. (1999): Multiple Missions of Community Colleges: Conflicting or Complementary? CCRC 1, May 1999. CCRC 6. [www.tc.columbia.edu/~iee/ccr/PROJECTS/missions.htm](http://www.tc.columbia.edu/~iee/ccr/PROJECTS/missions.htm)
4. Brint, S. – Karabel, J. (1989): The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900-1985. New York, Oxford University Press
5. Clowes, D. A. – Levine, B. H. (1989): Community, technical, and junior colleges: Are they leaving higher education? *Journal of Higher Education*, 60
6. Cohen, A. M. – Brawer, F. B. (1975): College responses to community demands. San Francisco, CA: Jossey-Bass
7. Committee for Economic Development (1994): Putting learning first: Governing and managing the schools for high achievement. New York, NY: Committee for Economic Development
8. Cook, Amy (2000): Community college baccalaureate degree: a delivery model for the future? [www.communitycollegepolicy.org/html/publications\\_main.htm](http://www.communitycollegepolicy.org/html/publications_main.htm)
9. Dougherty, Kevin J. – Bakia, Marianne F. (2000): The New Economic Development Role of the Community College. CCRC 6., January 2000. [www.tc.columbia.edu/~iee/ccr/PROJECTS/missions.htm](http://www.tc.columbia.edu/~iee/ccr/PROJECTS/missions.htm)
10. Grubb W. N. – Kalman, J. (1994): Relearning to earn: The role of remediation in vocational education and job training. *American Journal of Education*, 103
11. Grubb, W. N. – Bawdy, N. – Bell D. – Bragg, D. – Russain, M. (1997): Workforce, economic and community development: The changing landscape of the “entrepreneurial” community college. MDS-1094. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
12. Johnson, S. L. (1995): Organizational structure and the performance of contract training operations in American community colleges. Doctoral Dissertation, University of Texas, Austin

13. O'Banion, T. – Gillet-Karam, R. (1997): The people's college and the street people. Community College Journal, Dec/Jan
14. Phelan, Daniel J. (2000): Enrollment policies and student access at community colleges. [www.communitycollegepolicy.org/html/publications\\_main.htm](http://www.communitycollegepolicy.org/html/publications_main.htm)
15. Rifkin, Tronie (1998): Improving articulation policy policy to increase transfer. [www.communitycollegepolicy.org/html/publications\\_main.htm](http://www.communitycollegepolicy.org/html/publications_main.htm)
16. Rosenfeld, Stuart A. (1999): Community College/Cluster Connections. CCRC 5, December 1999. CCRC 6. [www.tc.columbia.edu/~iee/ccr/PROJECTS/missions.htm](http://www.tc.columbia.edu/~iee/ccr/PROJECTS/missions.htm)
17. Rubin, Sarah – Autry, George (1998): Rural community colleges: catalysts for economic renewal? [www.communitycollegepolicy.org/html/publications\\_main.htm](http://www.communitycollegepolicy.org/html/publications_main.htm)
18. Spann Jr, Milton G. (2000): Remediation: a must for the 21 century learning society. [www.communitycollegepolicy.org/html/publications\\_main.htm](http://www.communitycollegepolicy.org/html/publications_main.htm)