

# **Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus**

Szerkesztette: **Juhász Erika Ph.D.**

Lektorálta: **Forray Katalin D.Sc. habil.**

Debrecen

Center for Higher Education Research and Development  
Hungary

2010

*Régió és oktatás sorozat V. kötet*

**Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus**

*Felelős szerkesztő: Juhász Erika Ph.D.*

*Technikai szerkesztő: Tátrai Orsolya*

*Lektorálta: Forray R. Katalin D. Sc. habil.*

A kötet az OTKA-T69160 kutatás támogatásával jelent meg.

*Kiadja:*

**Center for Higher Education Research and Development  
Hungary, Debrecen**

*Megjelent B/5 formátumban*

*Nyomdai munkák: Kapitális Kft.*

ISBN 978-963-473-277-8

## TARTALOM

<i>Forray R. Katalin</i> : Lektorai köszöntő.....	6
<i>Juhász Erika</i> : Szerkesztői előszó.....	8

### *A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban*

<i>Kozma Tamás</i> : Kisebbségi intézmények – egy évtized múlva.....	10
<i>Stili-Zakar István</i> : A Partium régió esélyei a csatlakozás után.....	15
<i>Pusztai Gabriella</i> : Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinaktanulmányi eredményességéhez.....	25
<i>Juhász Erika</i> : Felnőttképzés és regionalitás – egy kutatás margójára.....	33

### *Kisebbségi felsőoktatás*

<i>Ábrahám Katalin – Barabási Tünde</i> : A Székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolája - a székelyföldi gazdasági képzés kiterjesztésének szolgálatában.....	40
<i>Csordás Annamária</i> : Németországi szorбок.....	45
<i>Fényes Hajnalka</i> : Nemek szerinti eredményesség, és felsőoktatási intézményválasztási motivációk.....	52
<i>Hollósi Hajnalka Zsuzsanna</i> : A kisebbségi felsőoktatás kialakulása és perspektívái Szatmárnémetiben.....	58
<i>Kiss Adél – Szentannai Ágota</i> : A Sapientia EMTE csíkszeredai karai. Kihívások és fejlesztési stratégiák az egyetemi dokumentumok tükrében.....	64
<i>Nyilas Ildikó – Horkai Anita</i> : Kisebbségi felsőoktatás a Moldáv Köztársaság területén.....	69
<i>Papp Éva</i> : Harmadfokú oktatás vagy főiskolai kar Berettyóújfaluban?.....	73
<i>Polónyi Tünde – D. Farkas Csilla – Bicsák Zsanett Ánges – Juhász Attila</i> : Területi autonómia – nyelvpolitika – többnyelvű egyetem Dél-Tirolban.....	78
<i>Skonc Erzsébet</i> : A Bihari Iskolászövetség területi kapcsolatai és jelentősége a határmenti együttműködésben.....	83
<i>Szabó József</i> : Ezüstszennyes csillagok – Projekt alapú, gyakorlatorientált, felsőfokú médiaképzés cigány szakemberek számára.....	89
<i>Szolár Éva</i> : Rendszerváltoztatás a felsőoktatásban és egy kisebbségi egyetem regionális önértelmezése a Partiumban.....	93
<i>Takács Tamara</i> : A Partiumi Keresztény Egyetem diákjaival készült interjúk kutatás bemutatása.....	98

### **Oktatás és regionalizmus**

<i>Árokszállási Andrea:</i> Társadalmi mobilitás és az egészségügyi humán erőforrás.....	104
<i>Árva László – Könyves Erika:</i> A Szolnoki Főiskola hallgatói költésének hatása a város gazdasági életére.....	110
<i>Filep Bálint:</i> A felsőoktatás és régió kapcsolata.....	117
<i>Fónai Mihály:</i> Roma tanulók és szüleik az iskoláról észak-kelet magyarországi kutatások tapasztalatai.....	123
<i>Garami Erika:</i> A humán erőforrás területi különbségei.....	129
<i>Hartl Mónika:</i> A Tudás hídja – képzési lehetőségek az Ister-Granum Eurorégió területén.....	137
<i>Koi Róbert:</i> Kárpátalja oktatási struktúrája.....	143
<i>Kun András István – Kotsis Ágnes:</i> Az Észak-Alföldi Régió kis-, és középvállalkozásainak, valamint nagyvállalkozásainak körében végzett oktatási igényfelmérések eredményeinek összevetése.....	149
<i>Májyas Anikó:</i> Felsőoktatási végzettségek a romániai határmenti megyékben az 1992-es és a 2002-es népszámlálás tükrében.....	154
<i>Pacsuta István:</i> A társadalmi rétegződés történetisége.....	159
<i>Simon Kinga Katalin:</i> Határon túli, ösztöndíjas hallgatók a Debreceni Egyetemen.....	164
<i>Szabó Róbert:</i> Adalékok az Észak-Alföldi Régió egészségturizmusához.....	169
<i>Tornyai Zsuzsa:</i> „Határtalan” hallgatói mobilitás.....	177

### **Hallgatók és oktatók**

<i>Ádám Erzsébet:</i> Pályakezdő pedagógusok pályaképe Kárpátalján.....	184
<i>Bajusz Bernadett – Bihari Ildikó:</i> Hogyan alakul a végzett hallgatók pályaképe?.....	191
<i>Breznayánszky László – Bajusz Bernadett:</i> A pedagógia alapszak és hallgatói a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola vonzáskörzetében.....	196
<i>Di Blasio Barbara:</i> Narratív pszichológia és a pedagógus személyisége.....	200
<i>Éles Csaba:</i> Eszményi diákok és ideális professzorok. Belső elvárások és kritikai hangok az újkori európai egyetemeken.....	205
<i>Erős Péter:</i> A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye.....	210
<i>Fehér Ilona:</i> Moldvai értékrend. Önkéntes pedagógusok véleménye a női értékrendről, csángó környezetben.....	216
<i>Fináncz Judit:</i> Kettő az egyben: oktató és hallgató. Avagy a doktoranduszlet viszontagságai a debreceni doktoranduszok szemszögéből.....	222
<i>Herczegh Judit:</i> Otthonom az, ahol a laptopom van – az információs társadalom alap gondolatai.....	229
<i>Kalocsainé Sánta Hajnalka:</i> A levelező tagozatos hallgatók nemek szerinti megoszlása a Debreceni és a Pécsi Tudományegyetemen.....	234
<i>Kiss Annamária – Gál Attila:</i> „Nem akarok felnőni?”.....	238
<i>Kőrösi Fruzsina:</i> Az egészséges életmód és az egészséges életmódra nevelés a 12-16 éves korosztályban.....	244
<i>Kristoné Bakos Magdolna – Müller Anetta – Honfi László – Szövetes Veronika:</i> A „sportszakos” hallgatók sporttáborainak pedagógiai vonatkozásai.....	249
<i>Lehotai Lilla:</i> A környezeti nevelés és környezetjog tanításának továbbfejlesztése a magyar felsőoktatásban.....	256
<i>Nagy Zoltán:</i> A neveléstudomány újszerű pedagógiai aspektusai a tanárjelölt és médiaszakos hallgatók esetében.....	260



<i>Nagy Zsuzsa – Müller Anetta: Az általános iskolai tanulók és a középiskolai tanulók táborválasztási motivációs értékei</i> .....	265
<i>Schmercz István: Bejövő főiskolai hallgatók pszichés jellemzői</i> .....	270
<i>Simándi Szilvia: Turizmus és szabadidő</i> .....	277
<i>Szirmai Erika: Posztgraduális angoltanító-képzés a KFRTKF-en</i> .....	281
<i>Tamándi László: Hallgatói jelentkezések és elhelyezkedések vizsgálata a Nyugat-dunántúli régióban, kiemelten a Széchenyi István Egyetemen</i> .....	286
<i>Vargáné Nagy Anikó: Az oral history-források jelentősége</i> .....	292

### ***A felnőttképzés aktuális kutatásai***

<i>Angyal Magdolna – Csordás Ágnes: Kompetens tudás megszerzésének lehetősége a védőnő képzés-, továbbképzésben</i> .....	299
<i>Balázsovics Mónika: A felnőttként, munka mellett tanulók motivációi, igényei</i> .....	306
<i>Barizsné Hadházi Edit: Vállalati oktatáspolitikák</i> .....	312
<i>Csehné Papp Imola: Munkaerő-piaci elképzelések Gödöllőn és Kecskeméten</i> .....	317
<i>Dobos Ágota: A facilitáció szerepe a felnőttképzésben</i> .....	323
<i>Engler Ágnes: A felsőfokú tanulmányok szerepe a munkaerő-piaci reintegrálásban</i> .....	328
<i>Erdei Gábor: Lehetőségek és korlátok a munkahelyi tanulás kutatásának témakörében</i> .....	333
<i>Fedor Anita: A kisgyermekes nők munkaerő-piaci integrációja</i> .....	339
<i>Herpainé Lakó Judit: Az informális tanulás szerepe a családban</i> .....	345
<i>Jóna György: A Világbank felnőttképzési programjai</i> .....	350
<i>Kenyeres Attila: Tematikus televíziók – új perspektíva a felnőttek informális tanulásában</i> .....	354
<i>Márkus Edina: Durkó Mátyás elképzelései az önnevelési képesség kialakulásáról, fejlesztési lehetőségeiről</i> .....	359
<i>Miklósi Márta: Akkreditált Hajdú-Bihar megyei felnőttképzési intézmények néhány jellemzője</i> .....	363
<i>Pete Nikoletta: A tréningezés története és sajátosságai</i> .....	369
<i>Oszláncai Tímea: Felnőttképzési intézmények kutatása az Észak-Magyarországi Régióban</i> .....	374
<i>Tátrai Orsolya: A felnőttoktatásban résztvevők időfelhasználás-vizsgálatai</i> .....	380
<i>Tengely Adrienn: A katolikus hitbuzgalmi és karitatív egyesületek andragógiai tevékenysége a dualizmus kori Pécs példája alapján</i> .....	385
<i>Turóczy Istvánné Veszteg Rozália: A jó európai felnőttoktató</i> .....	391

### ***Kötetjéről***

<i>Sári Mihály: A görlytzi tudományos műhely, a Collegium Pontes új kötete, a „Periféria Európa közepén” – Recenzió</i> .....	397
<b><i>További információk a TERD kutatásról</i></b> .....	400

*Lektori köszöntő*

Örömmel vettem kézbe a CHERD-H újabb kötetét, a Régió és Oktatás sorozat harmadik tagját. Valamennyi kötet regionális kutatásokat tartalmaz, amelyek nem állnak távol tőlem. Az előző kötetekben a közép- és felsőfokú oktatás állott a középpontban; ez a kötet elsősorban a felnőttoktatásról szól. Ez korunk és az oktatáskutatások természetes változása; mára az oktatáskutatások érdeklődésének középpontjába éppen ilyen kérdések kerültek: a leszakadók, a továbbtanuló felnőttek, valamint hazánk és Közép-Európa változatos, eltérően fejlett régiói.

A régió, amely a CHERD-et foglalkoztatja, különleges. Különlegességét az adja, hogy határmenti, pontosabban határokon átívelő – ahogy a sorozat már megszokott híd-embémájája is sugallja. Ez a határokon átnyúló régió nemcsak szomszédos közigazgatási egységeket köt össze – Magyarország két megyéjét, Románia négy megyéjét, valamint Ukrajna hét, magyarok által is lakott járását –, hanem országokat is. Sőt, és ez ebben a régióban a különleges: külső államhatárokat is magában foglal, ti. az Európai Unió és az Unión egyelőre kívül eső Kelet-Európa határait.

Ha ennyire változatos térségeket tartalmaz ez a „régió”, miért tekinthető mégis egységnek? Milyen alapon tekintik, kezelik és kutatják a kötetben szereplő kutatók valamiféle földrajzilag, gazdaságilag és / vagy társadalmilag lehatárolható entitásnak? Mint Süli-Zakar István tanulmánya kiemeli, ebben a szemléletben a hagyományoknak nagyobb szerep jut, mint ahogy mi, másutt az országban megszokhattuk. A régió – amelyet a kötet szereplői következetesen „Partium”-nak neveznek – a történelem folyamán hosszabb-rövidebb ideig valóban valamiféle egység volt. Legalább is annak tekintették azok, akik ebben a térségben – az Oszmán Birodalom és a Habsburg-császárság (a királyi Magyarország) között – éltek. A történeti „Partium” – mint az említett tanulmányok vissza-visszatérnek rá – nem teljesen azonos sem a kutatás terepével, sem azzal a „Partium”-mal, amelyen a romániai magyarok a Magyarország és Erdély közötti részt értik. Csakhogy a történeti Partium (részek) önmagával sem volt sohasem teljesen azonos. Míg ma változó vagy kevésbé változó közigazgatási egységekből rakható ki – addig a történelemben változó birtokhatárú és változó tulajdonú birtokokból állott. Ebben az értelemben bizonyára jogos a CHERD-H kutatóinak az a törekvése, hogy „mintatárségüket” ezzel a történeti névvel jelöljék meg.

A harmadfokú képzés szerepét a regionális átalakulásban az előző kötet részletesebben is tárgyalta már. Ott már olvashattuk, milyen sajátos értelmezései alakultak ki a határon átnyúló térségeknek ebben az országrészben – eltérően attól, ahogy az ország más (nyugati, délnyugati) határon átnyúló térségeit értik, értelmezik. Itt, az ország északkeleti peremén a szimbólumok, a történetiség és a közös tudat az identitás erős kötőszöve, erősebb, mint, mondjuk, a Nyugat-Dunántúlon. Ahogy Kozma Tamás fogalmazza: ezek a szimbolikus kötődések határozzák meg a kisebbségi oktatás fontosságát és motiválják az itt élő értelmiséget elsősorban iskolák és csak utána közös vállalatok alapítására (bár az utóbbira is egyre több a példa).

S ahol a vállalkozások megjelennek, munkahelyeket teremtenek, munkáskezet keresnek, ott kisebb-nagyobb késéssel megjelennek a felnőttképzés különféle – nyílt és rejtett, formális és non-formális (Juhász Erika) változatai. Így kerül a képbe a „Partium” kapcsán a felnőttképzés kérdése. Ebben a kötetben – amelyben a szerzők egy az OTKA

által támogatott kutatás további eredményeit mutatják be – a kutatássorozatnak a felnőttképzési vonulatára nagy hangsúly esik. A harmadfokú képzés a felnőttképzésekkel együtt képes emelni a „Partium” fejlettségét; a felnőttképzés elengedhetetlen velejárója a megindult gazdasági fejlődésnek; ahol a gazdaság megindul, ott indul meg a felnőttképzés is, hogy úgy mondjuk, kéz a kézben.

Vajon megelőlegezheti-e a képzés – harmadfokú képzés és / vagy felnőttképzés magát a gazdasági fejlődést? Az oktatáskutatásnak – és főként az oktatásfejlesztésnek, az oktatáspolitikának (a területfejlesztésnek, a regionális politikának) már több évtizedre visszatekintő kérdése ez. Próbálkozások vannak, ismertek, hírük ment a világban (a fejlődő országok peremén, a fejlett világ peremterületein is). Biztos ismereteink azonban erről nincsenek. Ez a kutatás, mint a neve sugallja, megpróbál válaszolni erre a kérdésre. A válaszok mozaikjait kapjuk itt, ebben a kötetben. S ha a kép még nem is állt össze, annyi már bizonyos, hogy érdekes, elgondolkodtató és sajátos választ várhatunk a fenti kérdésre ebből a kutatásból. Minden bizonnyal olyan választ, amely a hasonló helyzetű régiók fejlesztésére is értelmezhető lesz.

Szívesen köszöntöm tehát mind a kutatókat, mind a velük közösen publikálókat ebben a szép, tágas horizontú, gondolatébresztő kötetben.

## JUHÁSZ ERIKA

### *Szerkesztői előszó*

Tanulmánykötetünk az OTKA-T69160 számú, 2007-2010 között zajló TERD (The Impact of Tertiary Education on Regional Development - A harmadfokú képzés a regionális átalakulásban) kutatás első évének főbb eredményeit foglalja össze. A Kozma Tamás által vezetett kutatás célja feltárni és elemezni a harmadfokú képzés hatását a regionális átalakulásra a rendszerváltozás nyomán Közép-Európa meghatározott térségeiben.

A TERD-kutatás céljai négy vonatkozási keretet jelölnek ki:

- A harmadfokú képzés hatásainak összehasonlító vizsgálata Közép-Európa néhány átalakuló térségében.
- A képzések iránti igények átalakulásának statisztikai-összehasonlító vizsgálata egy kiválasztott határközi térségben.
- Az új felsőoktatási törekvések (intézményi, helyi és regionális „oktatáspolitikák”) feltárása és nyomon követése.
- A gazdasági átalakulás és a felnőttképzés összefüggéseinek feltárása és különbségeinek összehasonlítása.

Fő kutatási problémák ezek mentén, amelyekre választ keresünk a kutatás során (2007-2010):

- Kibontakozóban vannak-e határokon átnyúló regionális felsőoktatási terek?
- Hozzájárul-e a felsőoktatás a hátrányos helyzetű térségek gazdasági felzárkóztatásához?
- Hozzájárul-e a felsőoktatás egy regionális identitás kialakulásához?
- Kiegészíti-e a felnőttképzés a lemaradó térségek felsőoktatási kísérleteit?

A kutatás ezek a célok és kutatási problémák mentén négy munkacsoport jól körülhatárolható, elkülöníthető, de egyben puzzleszerűen össze is illeszthető tevékenységrendszerébe illeszkedik. A kutatócsoportok ezek alapján:

- Komparatív csoport a harmadfokú és határokon átnyúló regionális felsőoktatási terek vizsgálatára Kozma Tamás vezetésével.
- Területi statisztikai csoport a térség statisztikai-összehasonlító elemzésének elkészítéséhez Teperics Károly vezetésével.
- Intézményi kutatások csoport a felsőoktatási törekvések empirikus vizsgálatára Pusztai Gabriella vezetésével.
- LLL szervezeti csoport a térség felnőttképzési kísérleteinek vizsgálatára Juhász Erika vezetésével.

Tanulmánykötetünket a kutatási célok, problémafelvetések és munkacsoportok mentén állítottuk össze. A négy témakör felvezetésére egy-egy elméleti, kutatásfelvezető tanulmányt állítottuk össze a négy munkacsoport vezető, majd a négy témakörhöz kapcsolódóan tanulmányblokkokba rendeztük a kapcsolódó és kapcsolható kutatásokat. Ezek a tanulmányblokkok: Kisebbségi felsőoktatás, Oktatás és regionalizmus, Hallgatók és Oktatók, A felnőttképzés aktuális kutatásai. A tanulmányok nagyobb részben az OTKA kutatásunk szerves részét képezik, kisebb részben pedig a kutatás első fázisában, 2008. június 24-én a Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Akadémiai Bizottságának Székházában megrendezésre került konferenciánk kapcsolódó előadásainak írott anyagai.

A tanulmánykötettel célunk az OTKA-T69160 számú kutatás kiindulópontjainak és első eredményeinek bemutatása, közzététele a nyilvánosság számára, hogy ezáltal széles körben elérhetővé váljon a téma kutatóinak összekapcsolódása, egy szakértői hálózat kialakulása. A kutatás eredményeit, konklúzióit a 2010. nyarán megrendezésre kerülő zárókonferencián kívánjuk bemutatni, addig (és azután) is ajánljuk kutatási honlapunkat a <http://terd.unideb.hu/> internetes címen.

## **A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban**

KOZMA TAMÁS

*Kisebbségi intézmények – egy évtized múlva*

A kisebbségi intézmények problémájával 2001-03 között foglalkoztunk. Két kutatásban vettünk részt, mindkettő segített megfogalmazni és valamennyire megvilágítani ezt a problémát. Az egyik a Berényi Dénes által vezetett, az NKFP által támogatott kutatás a határon kívüli magyar tudományosság támogatásának hasznosulásáról. A másik az általam vezetett kutatás, amelyet az OTKA támogatott, és amely a kisebbségi oktatásról szólt.

A problémával – határon átnyúló kapcsolatok, kisebbségi oktatás, a felsőoktatás kiterjedése és a kisebbségek bevonása – nagyjából az 1989/90-es fordulat óta találkoztunk. Kezdetben a határon átnyúló közoktatási kapcsolatokat vizsgáltuk, előbb az ország északnyugati térségében (Győr, Sopron, Burgenland), majd a délkeletiben (Szeged, Szabadka, Temesvár). Ezek a megközelítések még csak kezdetlegesek voltak, részben a témában való járatlanságunk, részben módszertani főlkészületlenségünk okán. Részben pedig azért, mert a közoktatási kapcsolatok jellemzően nem nyúltak át az államhatárokon, a közoktatás szűkebben vett állami földadat lévén.

Megjegyzem itt, hogy ez az érdeklődés – a határokat keresztező térségek oktatásügye – szinte magától adódott korábbi érdeklődéseinkből (a kisebb-nagyobb helyi-területi közösségek iskolázottságának, műveltségének és oktatásügyi „ellátottságának” kutatása és elemzése). Nem mondható tehát, hogy valami egészen újat kezdtünk volna – inkább az mondható, hogy amit már elkezdtünk, azt akartuk (akartuk volna) folytatni, *mutatis mutandis*.

\*

És ez nagyon fontos. Az 1989-90-es fordulat mindnyájunknak valóságos, személy szerinti fordulatot jelentett, amelyet egyéni életünkben és a körülöttünk kavargó közéletben is érzékelhettünk. Azt azonban nem vagy nem azonnal vettük észre, milyen mélyrehatóan megváltoztatja, de legalább is módosítja a kutatói orientációnkat. Persze, mondanánk ma már, hiszen megváltozott a társadalmi valóság, amelyet kutattunk. De nemcsak ez. *Azzal az élménnyel – mondhatnám, megrendüléssel -, amelyet a fordulat jelentett, más valóságot láttunk más szemmel, mint 1989 előtt.*

Ez a másság, mint mondtam, mindenekelőtt az új terepekben és az új problémákban jelent meg. 1989 előtt még csak nem is kacérkodtunk az államhatárokon túlnyúló területi-oktatásügyi vizsgálatokkal (nem is tehetjük, tekintettel az államhatárok jellegére). Legfőljebb az országon belüli adminisztratív határokon keresztül nyúló területi-társadalmi mozgásokat vettük figyelembe, amikor az oktatás és művelődés térbeli alakulását vizsgáltuk. A határok megnyílásával új kutatási témaként merültek föl azok a területi-társadalmi közösségek, amelyek épp éledezőben voltak; részben az új gazdasági perspektívák következtében - főként az ország északnyugati térségében, Bécs vonzásában -, részben az államhatárokat is túlélő hagyományok következtében (magyar kisebbségek az ország déli, keleti és északi határainál).

Mint lenni szokott a társadalomkutatóknál, a személyes sorsok alakulása is erősen belejátszott ezeknek a problémáknak a megfogalmazásában. Mint újdonsült debreceni tanár azt kerestem – és erre ösztönöztem kollégáimat, hallgatóimat is -, hogy mi az, amit Debrecenben jobban lehet kutatni, mint, mondjuk az ország más egyetemén vagy éppenséggel Budapesten. A válasz természetesen a terep volt. S most, hogy a határok megnyíltak - vagy inkább csak nyiladoztak -, önként adódott a város képzelet, sőt valóságos vonzáskörzetében egy olyan régió, amely egykor létezett, bár mára mintha elfeledték volna. *Találtunk olyan térséget – igaz, ismétlem, egyleg csak a képzelet játékeként -, amelynek nem Budapest volt a középpontja, hanem Debrecen.* Ez a térség nagyjából a történeti Ung, Ugocea és Bereg megye (hét magyarok lakta kárpátaljai járás), a történeti Szatmár, Szilágyság és Máramaros, valamint Szabolcs megye, a Hajdúság és az ugyancsak történeti Bihar megye volt. Egyfajta lokálpatriotizmus is befolyásolta, hogy ezt

a régiót – amelyet térképen többször is bemutattunk – *Partium*-nak kezdtük nevezni; az elnevezés nem teljesen ismeretlen, sőt használatos is a város (Debrecen) vidékén.

A „Partium” – vagy az, amit mi is annak kezdtünk nevezni – valóban történeti képződmény (ami ugyancsak illett a debreceni lokálpatriotizmushoz). Történeti annyiban, hogy a XVIII. század második felére, Mária Terézia új adminisztratív területbeosztására tekint vissza, nevezetesen a nagyváradi kerületre (az egykori váradi püspökség nyomán). Ezt a területi beosztást őrizte tovább a tiszántúli református egyházkerület még akkor is, amikor az államhatárok a régiót már három részre osztották. E történeti gyökerekből – mint Európa és e térség történetében oly sokszor – aktuális törekvések adódtak a fordulat után. Többek között olyan kisebbségi (magyar nyelvű) felsőoktatási intézmények is, amelyek részben Debrecenre, részben Nyíregyházára támaszkodva születtek meg és tették meg első, bizonytalan lépéseiket.

E lépéseknél kollégáinkkal együtt, elmondhatom, magam is bábáskodtam. A nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem (hivatalos nevén: Partium Alapítvány Partiumi Keresztény Egyeteme), valamint a beregszászi magyar tanárképző főiskola (mellesleg: az első magyar nyelvű felsőoktatási intézmény a határon túl, amelyet államilag támogattak, vagy legalább is engedélyeztek) épp ekkortájt vette föl mai formáját. Vendégoktatói Debrecenből és Nyíregyházáról, valamint vezető oktatói Nagyváradról és Beregszászról az első látogatói voltak a Debrecenben megkezdett nevelés- és művelődéstudományi doktori képzésnek. (Ennek története is megérne egy misét – de talán egy másikat.)

\*

Élmény- és ismeretanyag tehát együtt volt már, amikor területi kutatásainkat a „Partium”-ra kiterjesztettük, *keresve az államhatárokon átnyúló oktatási-kulturális együttműködések variációit*. Ezek közt kettőt, az *instrumentális* és a *tradicionális* definiáltuk, utalva az együttműködések főként gazdasági vagy főként kulturális kapcsolataira.

(E kapcsolatokat – általában a Kárpát-medencei kisebbségek oktatásának és művelődésének tanulmányozását – tartottuk az oktatásügyi komparatiztika sajátos hazai föladatának. Akkor még nem fogalmazódott meg – ez későbbi fejlemény -, hogy maga a komparatiztika is elkülöníti az európai oktatásügyi harmadik világbeli exportjának ezeket a jellegzetes formáit; a gazdasági kapcsolatokon alapuló oktatási exportot találva tartósabbnak.)

Azt találtuk, hogy a kisebbségi oktatás nemcsak a mi régióink – vagy a Kárpát-medence, vagy Közép- és Kelet-Európa – problémája, hanem Európa valósággal is tele van vele. Csakhogy politikailag ritkán institucionalizálódnak, ritkán jelennek meg hivatalos statisztikákban és nemzetközi jelentésekben. Európa nemzetállamok mozaikjaként alakult a mai (politikai) formájára, és egyelőre nemzetállamok együtteseként él tovább. A nemzetállamok pedig éppen a kisebbségi autonómiák ilyen-olyan fölszámola révén születtek meg. Nemzeti közösségek, területi autonómiák és civil kezdeményezések persze voltak és vannak – el egészen a fegyveresen kiküzdött önállóságokig (akkor még nem látszott a koszovói konfliktus vége, sőt Jugoszlávia végleges széthullása sem) -, csakhogy ezeket az általunk, valamint a nemzetközi szervezetek által használt és legitimált oktatásügyi statisztikákban nem találjuk meg. Nincsenek – annak ellenére, hogy nagyon is vannak, léteznek -, mert nemzeti, azaz országos szinten nem regisztrálják őket, vagy csak mint rendbontásokat. Így fordult a figyelmünk – társadalomkutatókhoz illően – a *helyi-területi (önkormányzati, közösségi, kisebbségi, egyházi, alapítványi stb.) kezdeményezések felé*. Éppen idejében: az európai társadalomkutatás, főként a szociológia nagyon is adós már ezzel, mert a néprajzosok (szociálanropológusok, kultúranropológusok) egymagukban nem elegendők a civil kezdeményezések tanulmányozására és fölkarolására.

Az idő nekünk dolgozott. A fordulat utáni első esztendő – ezt ma már tudjuk – a civil társadalmak nagy megelevenedésének a kora volt nemcsak a volt keleti blokk országaiban, hanem, mondhatjuk, ennek hatására Európa-szerte. Európában, ahol a társadalmakat többnyire felülről lefelé szervezték politikai alakulatokká a monarchiáktól a totális államokon át az újdonsült Európai Unióig, a civil társadalom jobbára a gazdaságban működött (egyéni vállalkozások), a társadalomban nem vagy csak alig. Különösen igaz ez

Közép- és Kelet-Európára, amelynek kormányzatai a fordulat eredményeképp összeomlottak vagy legalább is elbizonytalanodtak. *Ebben az elbizonytalanodásban civil kezdeményezések jelentek meg, váratlanok, egészen váratlanul.*

Ezt a pillanatot - amely a fordulat előtti néhány hónaptól a fordulat utáni néhány évig tartott - „kairosznak” neveztük el, ami görögül az idők teljességét jelentette. Magyarul sokszor „kegyelmi pillanatnak” mondják, vagy egyszerűbben a kellő pillanatnak. Új könyvében *Oplátka András* ragyogóan ír le egy ilyen kellő pillanatot. Abban a percben, hogy a magyar határőrök átvágták Sopron mellett a határárat, többszáz fős keletnémet turista csoport indult meg, azt kiáltva: „Rohanni! Rohanni!” Ott és akkor ők így élték meg a „kegyelmi pillanatot”, a „kairoszt”, az idők teljességét. A késői visszaemlékező, ha átélte egyszer, ma is beleborzong a nagyszerűségébe.

Kegyelmi pillanatokkal és azok eredményeivel ma is körül vagyunk még véve a hazai társadalmi és politikai életben, legfőljebb nem veszünk róluk tudomást, vagy nem így definiáljuk őket. Abban a néhány évre nyúló kegyelmi pillanatban létesültek olyan jogi és politikai intézmények Magyarországon (például a települési önkormányzatiság, a közösségi autonómiák), amelyek a ma emberének és politikusának - beleértve az Európai Unió hivatalnokait is - jócskán fejtörést okoznak. Ezekről a fejleményekről ma gondolkodva azt mondhatjuk, hogy *a rendszerváltozás nem egyszeri pillanat volt – az a bizonyos „kairosz” -, hanem hosszú folyamat, és hogy ezt a folyamatot elég világosan három szakaszra bonthatjuk.*

Az első szakaszt most írjuk le mint Kelet-Európa kiszabadulását és elszakadását a korábbi szovjet struktúráktól. Ami ez után következett, a második szakasz az újonnan keletkezett államok magára találása, az újonnan életre kelt társadalmak identitásának keresése és építése, illetve közben a megingott (megdőlt) kormányzatok új hatalmi koncentrációja volt. (A folyamatot jó le lehetett írni mind a kisebbségi politikák és politikusok sorsának alakulásával, mind pedig egyes felsőoktatási politikák, mint például az akkreditáció vagy az ún. "bolognai folyamat" vizsgálata révén.) *Ian Ferguson*, aki két birodalom – a brit és az amerikai – emelkedését és alászállását is megírta – tanulságképpen azt mondja, hogy a társadalmi rendet nem a birodalmak rombolják, hanem a birodalomváltások. Mi inkább „kompországokról” beszélünk, azt érzékelve, hogy ezen a környéken az országok – kinek-kinek a sajátja – kompként ingáznak a „nemzetközi struktúrák” között. Mindenesetre a rendszerváltozás okozta társadalmi megrendülést és politikai sokkot az Európai Unióhoz való csatlakozások sora valóban mintegy lezárta. Megnyugodhatunk (sőt meg is kell nyugodnunk most már).

\*

Kérdés, ha a civil társadalmak megnyugszanak, *mi marad mindabból, amit a rendszerváltozás pillanatában akartak, csináltak* (vö. „rohanni! Rohanni!”). Mi marad azokból az intézményekből, amelyek a politikai kontrolloknak azokban a réseiben keletkeztek, amikor az előző kormányzatok megszűntek vagy elbizonytalanodtak, a helyiek (alternatívok, civilek, közösségek és autonómiák) pedig mintegy alulról fölfelé próbálták megteremteni azt, amit korábban csak álmotdtek? Rátaláltunk ezeknek az álmoknak a megtestesüléseire – azokban az „újszülött egyetemekben”, amelyeket a rendszerváltozás pillanatában alapítottak. A 2001-2003-as kutatások végül is róluk szóltak.

Amivel a 2000-es évtized elején találkoztunk, sajátos képződmények voltak. Már az is kérdéses, mennyire sikerült „találkozni” velük, azaz megtalálni és fölkeresni őket. Ez volt az egyik jellegzetességük – Lettországtól Dél-Tirolig -, ez a rejtőzködés. A rejtőzködésre és jelképek használatára amúgy is hajlamos (kénytelen) kisebbségi közösségek, vezetőik és intézményeik, valamint a rejtőzködésre és jelképek használatára szintén igen hajlamos felsőoktatás itt egyedülállóan találkozott egymással. (Történetek sora mutatja ezt, ahogy az esettanulmányok elkészültek – vagy félbemaradtak, nem készülhetek el.) E kisebbségi felsőoktatási intézmények tanulmányozása azt mutatta, hogy akkor tudtak életre kelni, ha a „változásmenedzser” (maga is rejtőzködő) színre lép, és politikai karrierjét az intézményre teszi (vagy arra is). Ebből arra következtettünk, hogy ezek az intézmények nagyjából addig virágnak, addig élnek,



ameddig az alapítójuk politikai szándékai rajtuk keresztül valósul meg (mint ezt néhány látványos példa a közelmúltból mutatta).

Csakugyan így van-e? Jól szakaszoltuk a rendszerváltozást (kiszakadástól az új csatlakozásig)? Jól érzékeltük-e a civil társadalom fölbuzdulását egy történeti pillanatban, amelynek eredményeképp alulról szervezett intézmények keletkeztek a felsőoktatásban? És csakugyan az-e a sorsuk, hogy alapítójuk politikai karrierjét támogassák, sorsunkat annak sorsához kötve? *Mi történt a 2000-es évtized elején meglátogatott és megvizsgált intézményekkel a 2000-es évtized végén?* Egy újabb kutatásban erre keressük a választ.

\*

*Hogyan kutassuk őket?* Az elmúlt évtizedben különböző módszerekkel kísérleteztünk, egy kalap alá véve őket azokkal, amelyeket a kutatómódszertani kézikönyvek „kvalitatívnek” neveznek. Hogy mi kvalitatív, arra legegyszerűbben ezt mondhatjuk: minden, ami nem kvantitatív (legalább is majdnem minden). Azzal a módszertani kultúrával, amelyet a beérkezettek még a Kádár-rendszerben szoktak meg és hoztak magukkal (kvantitatív, „evidence based”), a fordulatokat nem, legföljebb a hozzájuk vezető utakat lehet megragadni, regisztrálni. (Még fordulatról, vagy finomabban változásról sem volt ildomos beszélni abban a szociológiában; utólag már értjük, miért nem volt – és ma sem az – a drámai pillanat tudományos kutatás tárgya. Legföljebb a művészi megragadása.) Statisztikák összegyűjtésével és elemzésével pillanatnyi helyzeteket tudunk rögzíteni, s ha szerencsénk van, ezeket egymás mellé állítva idősorokat nyerhetünk, amelyek értelmezhető társadalmi változoknak is. De hát ez nem az igazi. Az alulról kezdeményezett intézmények alapítását – egy társadalmi tettet, egy döntést, azt a bizonyos „rohanni!”-t – kvantitativ nem vagyunk képesek befogni. Ehhez valami más kell.

Azok, akik átéltek a fordulatot – a maga borzalmával és magasztosságával -, már tudják, tehát tovább kell adniuk, át kell hagyományozniuk, hogy döntést (a politikai cselekvést) csak *a drámák elemzésének mintájára tudunk felfogni és megmagyarázni*. (Esettanulmányoknak is nevezik, helyesen, ha „eseten” nem példákat, hanem megtörtént dolgokat értünk.) Újszerű ez a szemlélet a kvantitativ kutatásokban megszokottal szemben annyiban, amennyiben nem statisztikai populációt keres, hogy mintát vegyen belőle, hanem eseményeket, amelyeket a szereplők mozgatnak. Itt nem „jelenségekről” van szó, amelyeket leírunk és megpróbálunk magyarázni -, hanem cselekvő emberekről (emberek csoportjairól), akiket megpróbálunk megérteni.

Itt megállunk; nem érdemes tovább menni. A főnt megfogalmazottak megannyi „hipotézist” jelentenek, amelyeket „tesztelnünk” kellene (hogy magam is a „régibeszédet” használjam). Egyszerűbben szólva azt szeretnénk tudni, hogy mi lett a meglátogatott intézményekkel, amikor már elmúlt felettük az a bizonyos pillanat. S hogy mivé alakultunk mi magunk és a társadalom és a mindennapi élet körülöttünk, amikor már nem kell, sőt talán nem is lehet többé „rohanni?”.

### **Megjegyzés**

Ez az összefoglaló a TERD (*Tertiary Education and Regional Development*, A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban) kutatás keretében íródott. A kutatást az OTKA támogatta, OTKA ...). Előadásként elhangzott a Debreceni Egyetem Felsőoktatási K+F Központjának éves konferenciáján, DAB Debrecen, 2008. június 24.

### **Hivatkozások**

- Buda Mariann, Kozma Tamás szerk (1997), *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. (Acta Paedagogica Debrecina Vol. XCVI.)* Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem (pp. 245-68.)
- Ferguson, N. (2005), *Colossus*. London: Penguin Books (pp. 1-29)
- Föray R Katalin, Kozma Tamás (1992) *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Green, J. L., G. Camilli, P. B. Elmore, eds. 2006), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington: Lawrence Elbaum Associates
- Híves Tamás, Kozma Tamás, Radácsi Imre (2000) *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben. (Kutatás Közben 227)* Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma Tamás (1987) *Iskola és település*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kozma Tamás (1992) "Határmenti régiók együttműködése az oktatásban." In: Föray R K, Pribersky A. eds. (1992), *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Bildung*. Budapest: Oktatókutató Intézet, pp. 18-24.
- Kozma Tamás (1996) *Határmenti együttműködés az oktatásban*. OTKA kutatási beszámoló, kézirat. Budapest: Oktatókutató Intézet D 4834
- Kozma Tamás (2006) „Kisebbségi felsőoktatási és tudományszervezési kezdeményezések”. In: Orosz Ildikó szerk. (2006) *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Főiskola, pp. 20-54
- Kozma Tamás (2006), *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó (pp. 261-80.)
- Kozma Tamás (2007) „Change agents in East/Central Europe.” In: Tjeldvoll, A, Nagy Péter Tibor et al eds (2006), *Balkan Higher Education Challenged to Change. (Studies in Educational Management Research 19.)* Oslo: Centre for Educational Management, pp. 119-34
- Kozma Tamás és mtsai (2005) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum. (pp. 179-82.)
- Kozma Tamás, Rébay Magdolna szerk. (2006) *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum. (pp. 159-72)
- Kozma Tamás, Rébay Magdolna szerk. (2008), *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum (megjelenés alatt)
- Oplátka András (2008), *Egy döntés története*. Budapest: Helikon
- TERD (2008), <http://cherd.unideb.hu>
- Tjaden, K. H. (1977), *Szociális rendszer és szociális változás*. Budapest: Közgazdasági Kiadó

SÜLI-ZAKAR ISTVÁN

*A Partium régió esélyei a csatlakozás után*

BEVEZETÉS

A kilencvenes évek végétől, de különösen az ezredfordulót követően Európa nyugati felén kevesebb szó esik a régiókról, s több kutató úgy véli, hogy a „regionalizáció európai hajtóerői kifulladásra látszanak” (FARAGÓ L. 2004). Az utóbbi években valóban kevesebbszer hangoztatják a régiók Európáját, s inkább Európa helytállásáról beszélnek a **globális versenyben**.

Mégis a régió, a regionalizmus és regionalizáció az egységesülő Európa **közös értékét** jelentik. A területi kiegyenlítődés és a kohézió az Európai Unió egyik alapelve maradt napjainkig. A **NUTS II. régiók** az EU forrásrészesedésének 40%-a felett rendelkeznek, ami világméretben is tekintélyes fejlesztési forrást képvisel. Az állami centralizáció lebontása a regionalizáció győzelme a **demokrácia kiterjedését** is jelentette Európa fejlettebb országaiban, megnövelve a felzárkózás esélyét a periférikus térségek számára.

Regionalistaként meg vagyok győződve arról, hogy a **Nyugat-Európában győzelemre jutott regionalizmus** Közép-Európában – a történelmi megalapozottság hiánya ellenére is – utat tör magának. Ennek megfelelően Közép-Európa keleti felén a jövőben feltétlenül növekedni fog a helyi és regionális önkormányzatok földrajzi együttműködésének, integrálódásának jelentősége. Stratégiai szerephez jutnak a horizontális önkormányzati együttműködések (kistérségek, a „város és vidéke” kapcsolatokra épülő településegységek, vonzáskörzetek), s főleg a **valós régiókat megteremtő regionális és eurorégiós kapcsolatok**. A régiók tehát Közép-Európa keleti felén is alulról építkezve a **földrajzi integráció** eredményeként születhetnek meg, másfelől viszont ehhez nélkülözhetetlen a szubszidiaritás gyakorlatának teret nyitó **decentralizáció** véghezvitele is.

REGIONALIZMUS NYUGAT-EURÓPÁBAN

A **régió fogalmát** használó tudományok sajátosan lehatárolt, környezetétől elkülönülő területi egységként kezelik a régiót, amelyet a lokális és a globális szint között helyeznek el. Egy régióhoz tartozó területet a társadalmi-gazdasági folyamatok széles körét átfogó, **soktényezős kohézió**, az itt élő lakosság érzékelhető **regionális identitástudata**, valamint valós önállóságú **regionális intézmények rendszere** fog tartós egységbe. Természetes, hogy az egyes tudományágak gyakran **más-más tényezőket hangsúlyoznak** a régiók meghatározása során.

A **szociológia** és a **kulturális antropológia** a szellemi-tudati, s az etnikai-kulturális összetartozást, a mentalitás és a kulturális értékek hasonlóságát tartja fontosnak a régió elhatárolásánál. A **közigazgatás tudomány** szempontjából a régió intézményesült hatalmi – irányítási – igazgatási hatáskör, amelyre széleskörű **területi öngazgatás** a jellemző. A **politológusok** kiemelt fontosságot tulajdonítanak a központok kijelölésének, illetve a politikai hatalom térbeli megosztásának (Magyar Nagylexikon). A **történészek** a régiót hosszú történelmi folyamatok sajátos termékeként értelmezik.

A **régió** területfejlesztési szempontból olyan társadalmi-gazdasági területegységet jelent, amely **az őt alkotó „részek” szoros együttműködésére és érdekazonosságára épül, de határozott földrajzi határokkal nem minden esetben definiálható**. Jellegükből adódóan a földrajzi térben a közigazgatási egységek – megyék, a régiók, tartományok, országok – összességében a **regionalizáció** az „állandóságot”, a **regionalizmus** folyamatának eredményei a **makroregionális térstruktúrák** viszont a „változékonyságot” képviselik. A régió azonban mindkét esetben a földrajzi térben tapasztalható sokszínűség (heterogenitás) viszonyi között társadalmi-gazdasági-kulturális téren megnyilvánuló **homogenitást** képvisel (SÜLI-ZAKAR I. 1994).

A **régió földrajzilag közel fekvő nagy- és kisvárosi vonzáskörzetek, település-egységek, infrastrukturális hálózatok** funkcionális összekapcsolódása, integrálódása. A régió létrejöttének **báziisa** a (fejlett) társadalom és gazdaság területi összefonódása, valamint a helyi társadalmak történelmi előzményekre alapozott szoros egységbe tartozásának és egymásrautaltságának felismerése. A **régió**

**tehát mindenek előtt nagy belső kohézióval rendelkező** (társadalom)földrajzi integráció (SÜLI-ZAKARI, 1997).

A **földrajzi integráció** hatására kialakuló régió mindig olyan erőter, amelyben a centrifugális erők hatása erőteljesebb, mint a centripetálisoké. A régióképződés természetéből következően a regionalizmus esetében a **régiók határai elasztikusak**. Egyrészt abban az értelemben, hogy egy-egy földrajzilag meghatározott területen, a földrajzi tér valamely entitásként meghatározható szegmensében egyszerre több régióképző tényező hatása is jelen lehet, azonban ezek „erőtere” **nem pontosan fedik le egymást**. Ez különösen azóta van így, mióta a művi- és a társadalmi környezet szerepe a régióképzésben erőteljessé vált. Másrészt a régióhatárok elasztikussága abban a tekintetben is érvényes, hogy a régiót alakító tényezők, illetve azok szerepe időről-időre változik, egyesek jelentősége mérséklődik, másoké felelősödik. A régióközpontok hatótere-vonzástere az „erejüknek”, illetve a vetélytársakkal folytatott „küzdelem” pillanatnyi eredményének megfelelően is **állandóan változik**.

A térstruktúrák elemzésénél a **természetföldrajzi adottságok** súlyozott figyelembevételét nem tartom szerencsésnek, bár a kistájaknak a lokálpatriotizmus kialakulásában meghatározó szerepe lehet. A természetföldrajzi tájakkal szemben a régióképzésben alapvető szerepet játszik az **intézményi** és a **gazdasági tér**, hiszen az intézményi-szervezési-gazdasági élet szereplői (regionális intézmények, egyéni vállalkozók, cégek, költségvetési és nonprofit szervezetek) a legaktívabb régióformálók. Nyugati példák alapján biztosra vehetjük, hogy a jövőben a területfejlesztési tevékenység alapját a régió (vagy bizonyos cél elérésére összefogott régiók) jelentik majd Közép-Európa keleti felén is (AMIN, A-TOMANEY, J. 1995.–HORVÁTH GY. 1998.).

A nyugati és egyre gyakrabban a hazai szakirodalomból is mind többször előtűnik az a felismerés, hogy a **régiók** és a **nagyvárosi centrumok** léte szorosan egymáshoz kötődik, ahogyan Lyon alpolgármestere megfogalmazta: „**Nem létezik erős régió, ha nincs a centrumában egy életerős, nagyteljesítményű város**” (PÁLNÉ KOVÁCSI, 1994). A **makroregionális földrajzi struktúrák, a régiók** kialakulása és működése szempontjából tehát **alapvető a nagyváros vonzó hatása**, ereje, fejlettsége, a vetélytársaival szemben képviselt „tér szerkezeti többlet” (PÁLNÉ KOVÁCSI, 1994).

A régió belüli és a szomszédos régiókban lévő nagyvárosok az együttműködés és feladatmegosztás mellett versenyben is állnak (állhatnak) egymással. Megfigyeléseim szerint tehát a városok (nagyvárosok) között **kielezett verseny** alakul ki az innovációkért, a jól fizető munkahelyekért, tehát a tőke, a fejlesztési források megszerzéséért. Ehhez a versenyképes városnak sajátos karakterrel, a tőkepiacra is értékelhető előnyökkel, jól szervezett régió- és városmarketinggel kell rendelkeznie.

A **régió** a globális és a lokális között elhelyezkedő **mezoszint** jelensége, az a transzmissziós terep, amelyen – mint sajátos szűrő – keresztül szüremlenek be egyfelől a helyi adottságokba, viszonyokba a **globális folyamatok** hatásai, másfelől viszont a **lokális folyamatok** jelentős részben regionális szinten kumulálódnak, így épülnek be a globális rendszerekbe (TÓTH L. 1995).

A régió dialektikus megközelítéséből az is következik, hogy a **régióknak létezik egy szintek szerint felépülő hierarchikus rendszere**. Egy-egy régió maga is több alrégióból, szubrégióból állhat – ahol a (szubrégiók) részben átfedik egymást – ugyanakkor adott szempont(ok)ból régióknak tekintett térség más szempontból maga is egy nagyobb régió alrégiója lehet. Bár a régiók kijelölésénél gyakori szempont a belső egyöntetűség, a homogenitás, mégis el kell ismerni azt, hogy a **régióközpontok** és a hozzájuk kapcsolódó **perifériák** munkamegosztása, illetve eltérő szerepe miatt minden régió alapjában véve tagolt. A társadalmi-gazdasági szerkezet, de különösen a fejlettségbeli eltérések, az irányítás és az irányítottág különbözősége miatt a régiókon belül jelentős különbségek figyelhetők meg (NEMES NAGY J. 1996).

#### PARTIUMA HATÁROKKAL SZÉTSZABDALT RÉGIÓ

Évszázadok óta – egészen a legutóbbi évekig – Magyarországon a regionális politika a megyerendszerre épült, tehát tradicionálisan a **magyar megyék voltak a mindenkori regionális politika megvalósítói**. Nyugat-európai értelemben régiók, tartományok Magyarországon ki sem alakultak korábban. A **Habsburg uralkodók** – főleg centralizációs céllal – néhány esetben kísérletet tettek a megyéknél nagyobb körzetek-tartományok létrehozására.

Közismert az a történelmi tény, hogy a mohácsi csatavesztés után indult meg az a folyamat, amely **Partium, mint elkülönült közigazgatási egység** létrejöttéhez vezetett. Magyarország a hosszasan húzódó polgárháború és Buda török kézre kerülése (1541) után három részre szakadt. I. Szulejmán Budán és az ország déli-, s középső részein berendezkedett, ugyanakkor biztosította Szapolyai János fiának, az előző év szeptemberében magyar királlyá választott csecsemő II. Jánosnak (Szapolyai János Zsigmondnak) az ország keleti részét, de beleegyezett abba, hogy I. Ferdinánd megtartsa Magyarország nyugati részét.

1542-ben a marosvásárhelyi országgyűlésen az erdélyi „nemzetek” Fráter Györgyöt ismerték el helytartónak, aki jelentős szerepet játszott abban, hogy a Keleti Magyar Királyságból kialakulhatott a külön államiságú Erdélyi Fejedelemség. Az ő meghívására az 1544-es országgyűlésen teljes jogú tagként megjelentek már a Tisza menti, és a tiszántúli vármegyék képviselői is. A Habsburgok és a Szapolyaiak hívei közötti háborúskodásnak 1570-ben a speyeri egyezmény vetett véget. Ebben a nemzetközi szerződésben szerepel először hivatalosan a Partium elnevezés is. A speyeri egyezmény (1570. aug.16.) Miksa magyar király és német-római császár, valamint Szapolyai János Zsigmond választott magyar király között létrejött egyezmény. A Bécsben megkezdődött, majd **Speyerben** folytatott tárgyalások eredményeképpen kötötték meg (János Zsigmondot Békés Gáspár képviselte). Az egyezmény értelmében János Zsigmond, lemondva a királyi címről, Erdély és a Partium fejedelme lett, elismerte Miksát magyar királynak, Erdélyt és az uralma alatt álló magyarországi vármegyéket (a Partiumot) pedig a Magyar Királyság részének.

A **Partium** (a latin szó jelentése: részek) 1570 után tehát azoknak a kelet-magyarországi területeknek az összefoglaló neve lett, amelyek a kialakuló Erdélyi Fejedelemség közigazgatása alá kerültek. A Partiumot eredetileg öt vármegye: Bihar, Közép-Szolnok, Kraszna, Máramaros és Zaránd, valamint Kővár-vidéke, ezenkívül a karánsebesi és a lugosi kerület alkotta.

Erdély közjogi különállása 1868-ban megszűnt, és a kiegyezéssel létrehozott Osztrák-Magyar Monarchián belül a Magyar Királyság része lett. 1876-ban megszűnt a középkorból öröklött autonómiák rendszere, a történeti Erdély területén 15 vármegyét hoztak létre, amelyek Magyarország egységes közigazgatási rendszerébe illeszkedtek. Ugyanígy a polgári vármegyerendszerbe szervezték be a korábbi Partiumot is: Közép-Szolnok és Kraszna területéből hozták létre az új Szilágy vármegyét. Kővár vidéke döntő mértékben Szatmár vármegyéhez került, a zarándi részeket pedig megosztották Hunyad és Arad vármegyék között. A **Partium** tehát **megszűnt közigazgatási területként** a lakosság azonban **földrajzi tájnévként** tovább használta elsősorban a Nagyvárad–Zilah–Máramarossziget közötti térség megjelölésére.

A Partium területét átszeli az Alföld és a hozzá Északról és Keletről csatlakozó hegy- és dombvidékek érintkezési zónájában (tehát tájhatáron) kialakuló **vásárvonal**, vagy vásárváros-vonal. Ezen a vonalon helyezkednek el az eltérő tájak különböző termékeit évszázadok óta kicserélő vásárvárosok, melyeknek helyzeti energiáit a vasúthálózat meghatározta. A magyar vasúthálózat centrális vonalai a piacközpontokból az összegyűjtött árucikkeket elsősorban Budapestre és Bécsbe szállították, a vasúti mellékvonalak pedig biztosították a városoknak a vonzáskörzeteikkel való kapcsolatot. Az **Alföld keleti peremén futó vásárvonalon** – természetesen a Partium területén áthúzódó részén is – **fontos, sőt országos jelentőségű transzverzális vonalak is kiépültek**. Ezek a transzverzális vonalak biztosították az Alföld déli és keleti területeinek az összeköttetését, illetve lehetővé tették ezeknek egyrészt a tengerparttal, másrészt az ÉK-magyarországi hegyvidéki területekkel való kapcsolatát.

Az **alföldperemi vásárvonalon** jelentős városi központok (Versec, Temesvár, Arad, Nagyvárad, Nagykároly, Szatmárnémeti, Nagyszőlős, Munkács, Ungvár, majd nyugatabbra Sátoraljaújhely, Kassa, Miskolc, Eger és Gyöngyös) fejlődtek, s vonzáskörzeteik lefedték a köztük lévő rurális környezetet. A vásárvonalon fekvő, s egymással szoros kapcsolatban álló nagyvárosok és vonzáskörzeteik a századfordulón elindultak a földrajzi integráció, a regionalizmus útján (SÜLI-ZAKAR I. 2005.) A Partium területén különösen a kitüntetett földrajzi helyzetben lévő város, **Nagyvárad** („Biharország fővárosa”) haladt sikerrel a régiószervezés útján. A partiumi városok (Nagyvárad, Nagykároly, Szatmárnémeti, Nagybánya, Máramarossziget) fontos szerepet játszottak a monarchia idején Budapest ellensúlyozásában, hiszen **Nagyvárad és a többi „ellenpólus”** (Temesvár, Arad, Szeged, Zágráb,

Pozsony, Kassa, Kolozsvár stb.) térszervező funkcióik révén hozzájárultak a földrajzi decentralizáció megvalósításához.

Az első világháborút lezáró **trianoni békeszerződés** hazánk északkeleti határát úgy jelölte ki, hogy az előzőekben említett vásárvonalat (s az általa felfűzött városi központok nagyobb hányadát) Csehszlovákiának, illetve Romániának ítélte. A Partium területén a határmegvonás során a legfontosabb elv a **tájhatáron fekvő vásárvárosok, illetve az őket felfűző transzverzális vasútvonalak elcsatolása volt**. Etnikai szempontok ezen a határszakaszon sem érvényesültek, s itt az új trianoni határ lényegében kijelölhető a vasútvonalak révén.

A két világháború között **az ellenséges szomszédi viszony** az emberi, de a gazdasági kapcsolatokat is csaknem lehetetlenné tette a Partium Magyarországon maradt „részét”, s az egykori piacközpontjaik (Nagyvárad, Nagykároly, Szatmárnémeti, Beregszász, Munkács, Ungvár stb.) között. Így jelentős magyarországi falusi területek maradtak városi központok nélkül a Partiumban is. Az új határ elválasztó-elzáró szerepe miatt természetesen a túlsó oldalra került vásárvárosok is megszenvedték vonzáskörzetük megcsönkítését.

A trianoni határmegvonás ugyanakkor egyfajta „felvirágzást” hozott a **partiumi identitás** újjászületésében, különösen a Nagy-Romániához csatolt „részekben”. 1920-után az általánosító köznapi „erdélyi” megjelölés helyett Bihar, Szatmár, Szilágy és Máramaros megyék értelmisége önmagát gyakran pártiuminak határozta meg.

A **Partium** határ menti térségeire 1920-óta a rossz közlekedéscsúszóhelyi helyzet, az elzártság a jellemző. A városi szolgáltatások elérése különösen drága és időigényes. Az elmúlt évtizedekben végzett kutatásaink bizonyították, hogy a Partium területén a terület- és településfejlesztési feladatai közül elsősorban azokat kell támogatni, melyek segítségével a határ mentén is elérhető a települések bizonyos csoportjánál a **demográfiai stabilizálódás**. Ezt elsősorban a gazdaság dinamizálásával, a lakóhelyi életkörülmények javításával érhetnénk el, és a folyamatot az elmaradott, országhatár menti térségekben területi preferenciákkal is támogatni kell. A **területi preferenciák** széles körű bevezetésére nemcsak humanitárius okok miatt érdemes sort keríteni, hanem azért is, mert országos és nemzeti érdek, hogy megszüntessük az itt lakó népességre ható taszítóerőt, ez ugyanis a határtársaság elnéptelenedését okozhatja. 1989 előtt **Magyarország és Románia feszült kapcsolata** miatt a Partium határ menti térségeinek fejlesztése egyik országban sem kapott prioritást. Határon átnyúló közös fejlesztésekre pedig gondolni sem lehetett (KOZMAT. 2005).

#### RÉGIÓKA KIBŐVÜLT EURÓPAI UNIÓBAN

A **régió** még napjainkban is divatos kifejezés, divatszó, közhely – sőt a kilencvenes években sztárkifejezés volt –, amelyet sokan és sokféleképpen értelmeznek és használnak. A latin eredetű szót a hétköznapi szóhasználatban a térség, vidék, övezet, táj, körzet, államokon belüli terület egység szinonimájaként használják (Magyar Nagylexikon 2002). Természetesen a földrajztudomány művelői számára pl. a táj és a körzet ugyanakkor egészen mást jelent, és soha nem tekintik ezeket azonos jelentésű szakkifejezéseknek. Fontos tehát tisztázni, hogy a tudományok képviselői mit is értenek a régióval, és egyáltalán milyen típusú régióról beszélhetünk az Európai Unió regionális politikája kapcsán.

A **régió-kérdés** bonyolultságát bizonyítja, hogy a regionális kutatók véleménye Nyugat-Európában is igen eltérő abban a tekintetben is, hogy a régiót objektívnek tekinthetjük, vagy szubjektív alkotásnak. Több regionális szakember arra biztatja a kutatókat-politikusokat, hogy ne a régió létrehozásán fáradozzanak, hanem ismerjék fel a földrajzi térben meglévő **objektív valóságot**.

Ugyanakkor **Cséfalvy Zoltán** arról ír: „A régió nem valami kész, objektíven is megragadható természeti, gazdasági és társadalmi adottság, hanem egy társadalmi folyamat eredményeként kialakuló konstrukció. A régiót mi emberek hoztuk létre. Mi adunk jelentéstöbbletet a földrajzi tér valamely darabkájának, mi rendelünk hozzá valamilyen tartalmat, amitől azután a térnek ez a darabja régióvá válik. A régiót mi, emberek teremtjük egy sajátos gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális konstrukciós folyamat, a regionalizálás során” (CSÉFALVAY Z. 2004).

**Faragó László** megállapítja, hogy „a regionalizáció hatalmi harc, a régió elsősorban irányítási-politikai eszköz, társadalmi – nálunk tudományos-politikai – produktum, a nyelv segítségével létrejött diszkurzív termék, amely a praxisban nyeri el végső értelmét”. (FARAGÓ L. 2004).

Az egymásnak ellentmondó véleményeket abban az esetben tudjuk „összebékíteni”, ha elismerjük, hogy **a földrajzi térben egymást átszöve legalább kétféle régió létezik**, illetve egy régió kétféleképpen „viselkedik”, azaz **kettős természetű**.

Megfigyeléseim, kutatási tapasztalataim arról győzték meg, hogy a régióhoz kapcsolódó földrajzi jelenségek **kettős természetűek**. A nemzetközileg elismert regionális szakember, **Lorenz, D.** tanulmányaiban (1989, 1991, 1992) **különbséget is tesz a regionalizáció (regionalisation) és a regionalizmus (regionalism) jelensége között**.

A **regionalizmus** folyamatának háttérében viszonylag tartósan érvényesülő természeti-társadalmi-gazdasági-kulturális tényezők összefüggő rendszere áll; eredményeként egyes tájak, településgyűtesek, kistérségek közötti gazdasági és társadalmi kapcsolatok olyan mértékben erősödhetnek fel, hogy ezen térségek összessége **regionális strukturáltsági szempontból összetartozó területnek tekinthető**. Tehát az alapvető földrajzi-társadalmi-gazdasági folyamatok, értékek és érdekek alapján az alkotórészek között magas fokú integráció alakul ki. A **regionalizmus**, mint folyamat alapvetően a (földrajzi tartalmú) természeti-társadalmi-gazdasági törvényszerűségekre épülő **természetes** (tehát objektív) **kapcsolatok** kialakulását jelenti.

A regionalizmussal szemben a **regionalizáció** intézményi szinten irányított és szabályozott közigazgatási-politikai folyamat, amilyen például Magyarországon a közigazgatási régiók megalapítása lesz majd. A földrajzilag egymáshoz közel fekvő önkormányzatok olyan közigazgatási-politikai közössége, amelyet hivatásos politikusok irányítanak. Végső cél ebben az esetben az, hogy a (helyi és területi) önkormányzatok összessége kedvezőbb politikai pozíciót érjen el. A regionalizáció esetében tehát meghatározó az **intézményi szabályozás és a politikai irányítás**, tehát ezt a fajta régiót valóban mi emberek hoztuk létre.

A folyamat lényegét tekintve a **régióképződés** – mind a regionalizáció, mind a regionalizmus esetében – **földrajzi integrációt** jelent. A magyar szóhasználat ma még **nem igen tesz különbséget** a két folyamat között, sőt a külföldi szakirodalom is többségében csak a regionalizmus fogalmát használja, és mint a globális világgazdasági folyamatok – a globalizmus – ellenpárját alkalmazza.

Természetesen én sem tagadom, hogy **e két folyamat** – földrajzi aspektusból is – **kapcsolatban áll egymással**; – egyfelől a regionalizmus hozzájárulhat a politikai-társadalmi-gazdasági folyamatok gyorsításához, – másfelől a helyi és területi önkormányzati munka és hatalmi harc (azaz a regionalizáció) eredményessége, a közélet demokratizálódása megfelelő alapot teremtenek a **regionalizmus** teljes körű kibontakozásához. Ennek kiépülése esetén, Magyarországon is az olyan fontos intézményrendszerek, mint pl. a területfejlesztés, a regionális tervezés a helyi önkormányzatoktól és az állami közigazgatástól csaknem „függetlenek” lesznek.

A kettős természetű regionális jelenségek esetében a lényegi kapcsolódások alapján a **regionalizmus** elsődlegesen **horizontális integrációt**, a **regionalizáció** döntő mértékben **vertikális integrációt** jelent. Ez a meghatározás azt emeli ki, hogy mindkét jelenség végeredményében a **földrajzi térben lejátszódó területi integrációt** jelent, de bennük az alkotórészek összeszerveződése lényegesen különbözik ((SÜLI-ZAKARI. 1999).

A **regionalizáció** nem egyenlő felek alkujaként jön létre, s a (regionális) politikai hatalomból való eltérő részesedést – s még demokratikus berendezkedés esetén is –, bizonyos alávettséget tételez fel. (Ez majd Közép-Európában is például a helyi és a regionális önkormányzatok „szintbeli” megkülönböztetését követeli meg.)

A **regionalizmus** a meglévő centrum-periféria kapcsolat ellenére (alapvető meghatározottságát illetően) horizontális integrációt jelent, tehát egyenjogúságot. Nyugat-Európában a közös érdekek talaján lehetőség nyílt arra, hogy a települések, közösségek, gazdasági szervezetek stb. stratégiai módon éljenek, tervezzenek. Ehhez azonban kiépült regionalizmus szükségeltetik, amit **nem lehet egyszerűen deklarálni**, ennek a társadalmi-gazdasági fejlődés eredményeként ki kell alakulnia. Természetesen azt is szem előtt kell

tartani, hogy a társadalmi változások és a gazdasági átalakulás eredményeként **a térbeli kapcsolatok is folyamatosan változnak**.

A regionalizmus eredményeként olyan **makroregionális földrajzi struktúra** jön létre, mely a humán, az ökológiai, s az ökonomiai erőforrások optimális hasznosítását teszi lehetővé. Tapasztalataim szerint az önkormányzatok a **horizontális**, közös érdekeken nyugvó kapcsolattól, az együttműködéstől, az **integrációtól** ma még idegenkednek. Márpedig az együttműködésre való készség és képesség a **valódi önkormányzatiság** ismerte. Éppen ezért a jövőben feltétlenül növelni kell a régió belüli együttműködések jelentőségét, stratégiai szerephez jutnak majd a horizontális önkormányzati, a makroregionális és a nemzetközi kapcsolatok.

A régióépítést szem előtt tartva, tehát mind a **regionalizmusra**, mind a **regionalizációra** a **folyamatjelleg** a meghatározó, azonban erre a **regionalizáció** esetén, s történelmi távlatban a **folyamat megszakíthatósága** a jellemző. (Az ország-, tartomány-, vagy megyehatárok esetenként igen tartósnak bizonyulnak.). A **regionalizmusra a folyamatos változás, fejlődés-visszaesés a jellemző, de a regionalizmus folyamatosságában** is bekövetkezhetnek gyors változások, ugrások. Ezeket kiválthatják új természeti-társadalmi-gazdasági folyamatok, rövid vagy hosszabb lefolyású események, de előidézhetik a változásokat külső és kényszerű beavatkozások is (pl. pusztító árvíz, autópálya-építés, egyetemalapítás, új határmegvonás stb.).

Ezt az állandó vagy folyamatos változást jól szemléltetik a kelet-magyarországi regionális és felsőfokú központokra **négy időkeresztmetszetben** kiszámított **vonzási erőter-változási** vizsgálatok. A földrajzi térben az erőterek – a makroregionális és felsőfokú központok „erejének” megfelelően – állandóan a kiterjedés-összehúzóds, tehát a területi változás állapotában vannak.

**Eredményes regionális politikát** a regionalizmus és a regionalizáció kiépítésétől, a terület- és településfejlesztés összcsejszolódo-kiformálódo mechanizmusától, s az erősödő magángazdaságok katalizátor-szerepétől várhatunk. Egyre többen látjuk úgy, hogy a közigazgatás korszerűsödését feltételező államigazgatási-intézményi racionalizálási kísérletektől nem várhatjuk a regionális politika megjavulását. Ahhoz alapvetően állami **decentralizáció** szükséges, amelynek során a formálódo (NUTS II.) régiók a szubsidiaritás elvét követve kellő „hatalommal” véteződnék fel.

Nyugat-európai példák bizonyítják, hogy a **hatékony** regionális politika működtetéséhez elsősorban regionális hatókörű (elsősorban K+F) intézmények, területi kamarák, fejlesztési társaságok, térségi érdekeltségű bankok, civil szervezetek letelepítése szükséges. Ma még sajnálatos az a tény, hogy a területi tervezés, a regionális marketing, s a nagytérségi infrastruktúra fejlesztésének összehangolása, egyáltalán kezdeményezése – melyek **alappjai a regionalizmusnak** – az ágazati politikához és ágazati tervezéshez képest még igen fejletlenek és erőtlenekek Magyarországon és Romániában.

#### AZ ÚJRAEGYSÉGESÜLŐ PARTIUMRÉGIÓ ESÉLYEI

**A magyar és a román rendszer-változás**, illetve a Szovjetunió szétesését követően gyorsan – és döntően pozitív előjellel bontakoztak ki Kelet-Közép-Európában is az eurorégiós együttműködések. Az **eurorégiós együttműködéseknek** szükségszerű feltétele a határok korábbi elválasztó szerepének megszüntetése és átjárhatóságának biztosítása. A Partium térségében több eurorégió is alakult az elmúlt másfél évtizedben, közülük is elsőként a **Kárpátok Eurorégió**, amely a posztkommunista országok területén legkorábban már a kilencvenes évek elejétől igyekezett kibontakoztatni a határon átnyúló kapcsolatokat. A Kárpátok Eurorégió Európa legnagyobb területű eurorégiói közé tartozik, s területe teljes egészében lefedi az általunk kijelölt partiumi térséget. A kilencvenes évek elején bekövetkezett politikai és gazdasági átalakulás Európa középső részén is felcsillantotta az **interregionális együttműködés** lehetőségét és lehetővé tette a nyugat-európai tapasztalatok itteni gyakorlati alkalmazását is. Közismert, hogy Közép-Európában a Kárpátok Eurorégió területét szabdalják fel leginkább államhatárok. Ezek társadalmi-gazdasági fejlődést akadályozó hatása térségünkben eléggé közismert, s az érintett területek elmaradásában jelentős részt tulajdoníthatunk a határok elválasztó szerepének. Az elmúlt évtizedekben a periférizálódo Kelet-Közép-Európán belül a Kárpátok Eurorégió által érintett területek társadalmi-gazdasági leszakadása egyre hangsúlyozottabbá vált,



s egyre többen úgy látjuk, hogy a leszakadó határokkal felszabdalt térség számára az egyik legfontosabb kitérés pont a határok elválasztó szerepének csökkentése, a határmenti külkapcsolatok erősítése.

A **Kárpátok Eurorégió** tevékenységének fókuszában az oktatási, kulturális, gazdasági, információs, műszaki-tudományos, kereskedelmi, katasztrófaelhárítási és politikai tevékenység áll. Az elmúlt 15 év eredményei között mi a Kárpátok Eurorégió (geo)politikai sikereit tartjuk éppen a legjelentősebbnek, de a többi felsorolt együttműködési terület is szerepelt már az Alapító Nyilatkozatban is. A Kárpátok Eurorégió esetében a **Regionális Egyetem NKFP** pályázatunk szempontjából alapvető jelentőségűnek tartjuk azt a tényt, hogy működik a Kárpátok Eurorégió Egyetemeinek Szövetsége, amelynek tagja a Partium területén működő egyetemek-főiskolák többsége (JUHÁSZ E. 2005).

A Kárpátok Eurorégiót követve a Partium térségében napjainkra már **számos CBC-szervezet működik**, így a Hajdú-Bihar – Bihar Eurorégió, vagy a Bihari Határmenti Önkormányzatok Szövetsége, melyek a szétszakított Bihar vármegye, valamint Debrecen és Nagyvárad határon átnyúló kapcsolatait igyekeznek erősíteni.

Nagy aktivitást tanúsít Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, illetve Nyíregyháza is az euroregionális kapcsolatok szervezésében, tehát ezek az önkormányzatok kihasználják különleges geostratégiai helyzetüket. Az INTERRÉGIÓ Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Szatmár megyék és Kárpátalja kapcsolatát szervezi, épít a hármashatárból adódó kedvező lehetőségekre. A „Nyíregyházi Kezdeményezés” hozta létre az EUROCLIP/Eurokapocs szerveződést, amely Szabolcs-Szatmár-Bereg megye és Nyíregyháza megyei jogú város kapcsolatát építi az Európai Unió kívüli országokkal Oroszországgal, Moldáviával és elsősorban Ukrajnával.

A Partium területén működő – ma már elég nagyszámú – CBC-szervezet csaknem kizárólag **magyarországi önkormányzatok kezdeményezésére keletkezett**. Legnagyobb fogadóképiséget a határon túli magyar önkormányzatok, szervezetek tanúsítják, s az ő elvárásai is a legnagyobbak. A kibontakozás akadályozói legtöbbször a szomszédos országok kormányzati szervei, illetve a még mindig fejletlen önkormányzatiság.

A felmerülő problémák ellenére úgy véljük, hogy a Partiumban működő eurorégiók tevékenysége **reális kitérés lehetőséget nyújthatnak** a térség gazdasága számára, sőt segítséget jelenthet az itt meglévő etnikai-kisebbségi problémák megoldásában is. Természetesen a Partium társadalmi-gazdasági felemelkedése nagymértékben függ attól, hogy a határon átnyúló együttműködések érdekében a meglévő erőforrásokat milyen mértékben sikerül dinamizálni, illetve az együttműködésbeli érdekeltséget fokozni.

A **periférikus helyzet** a partiumi területek többségében konzerválódott, egyes esetekben még romlott is, és már az is eredménynek számít, ha legalább bizonyos részterületeken történt némi előrelépés. Ilyen területnek - szinte egyedülként - a telekommunikációs hálózat fejlődése tűnik, ez azonban nem a Partiumon belüli együttműködésnek, hanem egyéb, minden országban egyöntetűen jelentkező törekvéseknek, gazdasági prioritásoknak köszönhető, ami Kelet-Közép-Európa egészére jellemző. Az e téren bekövetkezett, országról országra eltérő, de minden esetben számottevő mértékű javulás ugyanakkor javítja, és a jövőben még tovább javíthatja a Partiumon belüli együttműködés hatékonyságát, hiszen **egyre könnyebb a kapcsolatteremtés** (SÜLI-ZAKAR I. – CZIMRE K. – TEPERICSK. 2000).

Magyarország és Románia Európai Unió csatlakozása után a Partium-régió **többféle üzenetet** tartogat számunkra:

- ❑ Történelmi üzenete a határokkal szétszabdalt területek egymásra utaltságát bizonyítja.
- ❑ Földrajzi energiái biztosítják azokat a fontos alapokat, amelyekre a múlt, de a jövő sikeres együttműködése is épülhet. Az államhatárok akadályozó szerepét leküzdve újra érvényesülhetnek a komparatív előnyök.
- ❑ A határokon átívelő Partium régióknak igen jók az esélyei a humán erőforrások fejlesztése szempontjából, s az együttműködés különösen a felsőoktatás és a felnőttképzés terén lehet a legeredményesebb.
- ❑ Geopolitikai küldetése a Partiumnak az, hogy elősegítse az egységes Európa létrejöttét.

A bizonyítékunk arra, hogy ezeket a fennkölt célokat és feladatokat meg tudjuk valósítani az, hogy kutatásaink során többször és több oldalról is megbizonyosodtunk arról, hogy **a Partium valóban organikus régió**, „melyet nem megteremteni kell, hanem fel kell ismerni” (TÓTH J. 1996), s a kutatóknak és politikusoknak kibontakozását (reorganizációját) kell elősegíteni.

## ÖSSZEGRZÉS

Nyugat-Európában a közösségek, a települések és a gazdaság működésének-versenyének „színtere” – bizonyítja egyre több kutatási eredmény – a kilencvenes évek elején már **kevésbé a nemzeti határokkal körülvárt országterület, sokkal inkább** az együttműködés bázisán létrejövő-formálódó (esetleg több országhoz tartozó) **régió** volt. A regionalizmus és regionalizáció 1995-re az európai gondolkodás szerves részévé vált. Nem előzmények nélküli ez a jelenség, sőt azt mondhatjuk több évszázados előzményekre épül ez a sajátos európai modell (Armstrong, H.W. – Vickerman, R.W. 1995).

A kis területű, földrajzilag igen tagolt Európa már alapvető morfológiai adottságait tekintve is megalapozza a **decentralizált** államberendezkedést. Ezt használta ki, illetve erősítette fel **az elmélyülő európai integráció**, amely már az ötvenes évek óta alapvető elvének tekinti a „nemzetek felettség” eszméjét. Ez az eszme viszonylag korán felismerte az európai regionalizmusban rejlő lehetőségeket. A kiépülő integráció **csökkentette a nemzeti szint kompetenciáját** (a nemzeti piac, a nemzeti határok, a nemzeti valuta), ugyanakkor a „szunyadó” **regionális szintet aktivizálta**, számára új fejlődési utakat nyitott. A szubnacionális szinten jelentkező **eszmélet-kulturális-történelmi értékek** a regionális támogatási rendszerek kiépülésével **direkt anyagi érdekekkel** egészültek ki.

Elsősorban **Jacques Delors** elnöki tevékenységéhez (1985-1995) köthető, hogy a Maastricht-i Szerződés révén megszületett Európai Unióról, mint a „régión Európájáról” beszélhetünk. Delors beszédeiben többször is kiemelte, hogy a Bizottság a (NUTS II.) régiókat tekinti elsődleges partnernek, s rajtuk keresztül működteti a Strukturális Alapokat. A régiók jelentik az építőkövet az **új Európa**, a „régión Európájának” felépítéséhez.

Az **európai regionalizmus** egyik pillérét a decentralizáció jelenti, amely a nemzetállamokon belüli **új hatalmi munkamegosztás** kialakulását eredményezte. A nyolcvanas években ennek megfelelően a nemzetállami regionális politikát a régiók saját politikája váltotta fel. Az Európai Unióban a regionális decentralizáció támogatói a legfejlettebb régiók, hiszen elsősorban ők az egységes piac, a gazdasági és a monetáris unió nyertesei.

A regionalizmus másik **éltető forrása az Európai Unió** gyorsan elmélyülő szervezeti, működési és finanszírozási reformja volt. **Az uniós bürokrácia** a nyolcvanas évektől egyre inkább nem a nemzetállamokat, hanem az egyre nagyobb szerephez jutó régiókat tekintette partnernek.

A második világháború után Nyugat-Európában a lakosságnak csak negyede lakott föderalizált államokban, ma már **a lakosság több mint 60%-a** „föderalizált-decentralizált-regionalizált” államokban él, ahol a társadalmi-gazdasági folyamatok befolyásolásában már nem az állam játssza a kizárólagos szerepet (HORVÁTH GY. 1998).

Az európai régiók – a legtöbb országban – jelentős **történelmi előzményekre** alapozódnak. Sok régió korábbi – többnyire feudális kori – területi egység újjászületéseként alakult ki, s több esetben szinte tökéletes földrajzi fedés mutatható ki az egykori nagyhercegség, tartomány, vagy királyság és a mai régió között. Azok a **földrajzi és etnikai** adottságok, amelyek közrejátszottak a feudális korban az akkori tartományok létrejöttében, az elmúlt évtizedekben a régióképződésben is aktivizálódtak, illetve újraéledtek. A nyugat-európai regionális szakirodalom ennek megfelelően a régiók létrejöttében nagy jelentőséget tulajdonít az emberekben élő **régió-tudatnak**, amelynek kialakulásában a közös történelmi múltnak, a földrajzi alapú **egymásrataltságot felismerésének** kiemelkedő szerep jutott. A határokkal szétszabdalt Partium régió **újraegyesítése** estében is ezekre a meglévő erőforrásokra építhetünk.

## HIVATKOZÁSOK

- AMIN, A. – THRIFT, N. (szerk.) (1994) *Globalisation, Institutions, and Regional Development in Europe*. – Oxford, Oxford University Press
- AMIN, A. – TOMANEY, J. (1995) *The regional dilemma in a neo-liberal Europe*. – *European Urban and Regional Studies* 2. pp. 171-188.
- ARMSTRONG, H. W. – VICKERMAN, R. W. (szerk.) (1995) *Convergence and Divergence Among European Regions*. – London, Jessica Kingsley Publishers
- BERNEK Á-SÜLI-ZAKAR I. (1997) Régiók, regionális folyamatok a világgazdaságban. – *Tér és Társadalom* XI. évfolyam 4. sz. pp. 85-104.
- BUDA M. – KOZMA T. (Szerk.) (1997): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. – *Acta Paedagogica Debrecina* XCVI. Debrecen, 278 p.
- CSÉFALVAY Z. (2004) *Globalizáció I-II*. – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 254p. és 311p.
- ENYEDI GY. (1996) *Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában*. – Bp. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület
- FARAGÓ L. (2004) *A regionalizmus hajtóerői Magyarországon*. – *Tér és Társadalom* XVIII. évf. 3. szám. pp. 1-23.
- HORVÁTH GY. (1998) *Az európai regionális fejlődés és politika távlatai*. – *Tér és Társadalom* XII. évfolyam 3. szám pp. 1-26.
- HORVÁTH GY. (1998) *Európai regionális politika*. – Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 501 p.
- ILLÉS I. (1997) *A regionális együttműködés feltételei Közép- és Kelet-Európában*. – *Tér és Társadalom* XI. évfolyam 2. szám pp. 17-28.
- ISARD W. (1960) *Methods of Regional Analysis: an Introduction to Regional Sciences*. – The M.I.T. Press, Cambridge, Mass.
- JUHÁSZ E. (2005) *Hajdú-Bihar felsőoktatási atlasza*. PhD értekezés kézirat. Debrecen: Egyetemi tanszéki könyvtár 120 p.
- JUHÁSZ E. (2006) *A regionális együttműködés módszerei* – In: *Régió és oktatás, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen* pp. 57-61.
- KOZMA T. (1997): *Túlélés vagy felzárkózás?* – *Educatio* VI. évf. 3. szám. Oktatókutató Intézet Budapest, pp.453-464.
- KOZMA T. (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új mandátum
- KOZMA T. (2006): *Regionális átalakulás és térségi visszhang* – In *Régió és oktatás. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen* pp. 13-24.
- LORENZ D. (1989) *Trade in Manufactures, Newly Industrializing Economies and Regional Development in the World Economy. A European View*. – *The Developing Economies*, No. 3.
- LORENZ D. (1989) *Trends towards Regionalism in the World Economy*. – *Intereconomics*, Vol. 24. No. 2.
- LORENZ D. (1991) *Regionalisation versus Regionalism – Problems of Change in the World Economy*. – *Intereconomics*, Vol. 26. No. 1.
- LORENZ D. (1992) *Economic Geography and the Political Economy of Regionalization: The Example of Western Europe*. – *The American Economic Review*, May
- MÁRTON GY. (2004) *Az Első Magyar Nemzeti Fejlesztési Terv tervezési folyamatának tapasztalatai regionális szemszögből*. – *Falu Város Régió*. 9. sz. pp.32-45.
- NEMES NAGY J. (1996) *Centrumok és perifériák a piactudományok átmenetben*. – *Földrajzi Közlemények* CXX(XLIV). Kötet, 1. sz. pp. 31-48.
- PÁLNÉ KOVÁCS I. (1994) *A területfejlesztés kihívásai előtt az önkormányzati rendszer*. – In: *Tér és Közigazgatás* (szerk: Csefkó F.). MTA RKK - Magyar Közigazgatási Intézet. Pécs-Budapest, pp. 30-44.
- RECHNITZER J. (1993) *Szétszakadás vagy felzárkózás (A térszerkezetet alakító innovációk)*. – MTA RKK, Győr, 208. p.

- SÜLI-ZAKAR I. (1992):** A Study of State Borders as Factors Blocking Socio-Economic Progress in North-Eastern Hungary. – Geographical Review (Földrajzi Közlemények). CXVI. (XL.) vol., International Edition, pp. 53-64.
- SÜLI-ZAKAR I. (1994)** Regionalizmus és régió. – In: Mátrai M. - Tóth J. (szerk.) A középszintű közigazgatás reformja Magyarországon 2. Kötet - Térszerkezet-régió-vonzáskörzetek-kistérség, Székesfehérvár-Pécs, 1994. pp. 14-24.
- SÜLI-ZAKAR I. (1997)** Régiók a földrajzi térben (Regions in the Geographical Space). – In: földrajz hagyomány és jövő. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest, pp. 59-90.
- SÜLI-ZAKAR I. (1997):** Határon átnyúló kapcsolatok. – In: Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. (Szerk.: Buda M. - Kozma T.). Acta Paedagogica Debrecina XCVI., Debrecen, pp. 13-65.
- SÜLI-ZAKAR I. (1999)** A régiók Európában és Magyarországon. – Debreceni Szemle. VII. évf. 3. sz. pp. 355-370.
- SÜLI-ZAKAR I. (2001):** A Kárpátok Eurorégió oktatásszociológiai szempontú elemzése. – In: Az iskola, mint az esélyteremtés, a felemelkedés eszköze. (Szerk.: Tordai A. – Zádor E.). Oktatási Minisztérium HTSART Kft. Esztergom-Budapest, pp. 32-46.
- SÜLI-ZAKAR I. (2005):** Régió, regionalizmus és regionalizáció. – In: Régió és oktatás – Európai dimenziók. (Szerk.: Pusztai G.) Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. pp.12-22.
- SÜLI-ZAKAR I. (2006):** Partium – A határokkal szétszabdalt régió. – In: Régió és oktatás – Európai dimenziók. (Szerk.: Juhász E.) Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. pp. 25-42.
- TÓTH J. (1988)** Urbanizáció az Alföldön. – Területi és Települési Kutatások 3. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988, 200. p.
- TÓTH J. (1994)** Border Regions and Ethnic Minorities in Hungary. – Delo 10. Ljubljana. pp. 197-204.

***Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinak tanulmányi eredményességéhez***

A felsőoktatás intézményeivel szemben felmerülő elszámoltathatósággal kapcsolatos követelmények a közforrások felhasználásának hatékonyságát is firtatják. Amennyiben az egyetemeket, főiskolákat a társadalom gazdasági alrendszerének részeként értelmezzük, érthető, hogy azt kérdezi az értékelő állam, hogy az intézmény mennyire tud a gyorsan változó munkapiaci kívánalmaknak megfelelően olcsón és gyorsan magasan képzett munkaerőt a piacra dobni. Ha azonban a felsőoktatásnak mint az oktatási alrendszer részének van önálló értékuálja, az a kérdés fogalmazható meg, hogy a belépő hallgatók magával hozott tudását, képességeit, értékrendjét, attitűdjeit milyen mértékben képes formálni. Tanulmányunkban ez utóbbi probléma nyomába eredtünk, amikor annak fontosságát hangsúlyoztuk, hogy a felsőoktatás csak a hallgatói bemenet és kimenet közötti elmozdulás ismeretének fényében értékelhető, s arra tettünk kísérletet, hogy a rendelkezésre álló empirikus adatok alapján az intézményi hozzájárulás kítapogatásának munkálataiba kezdjünk.

**Rangsorviták és intézményi hozzájárulás**

A közoktatásból már ismert az a dilemma, hogy vonzóbbak azok az iskolák, amelyek a tanulók legfelkészültebb rétegét lefőlözve szép verseny- és felvételi eredményeket érnek el, mint azok, amelyek vegyes tanulói háttérrel rendelkezve „elég, vagy kevésbé jó” eredményeket tudhatnak magukénak. S mivel vonzó, válogathatnak a jobban felkészült jelentkezők között, miáltal még jobb eredményt érnek el. Az utóbbi években a sajtó támogatásával egyre nagyobb visszhangra találó felsőoktatási rangsorok is erősítik ezt a jelenséget, annak ellenére, hogy az expanzió miatt komprehenzív felsőoktatási intézményrendszer van kialakulóban. A rangsorkészítés ráadásul egy sereg vitás kérdést vetett fel mindenekelőtt módszertanával kapcsolatban. Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatás iránt megnövekedett társadalmi érdeklődés és a csökkenő erőforrásokért folyó verseny a figyelem középpontjába állította az intézmények teljesítményének összemérését, azonban kérdés, hogy milyen preferenciák vezérlik a rangsorok készítőit, mit tekintenek a teljesítmény mutatóinak. Az akadémiai vagy a gazdasági értékrend adja-e a rangsorolás fő szempontjait, esetleg a kettő ilyen vagy olyan arányú keveréke? Emellett kalkulálnak-e más szempontokkal, pl. a felsőoktatás regionális fejlődéshez való hozzájárulásának vagy a térség társadalompolitikai folyamataira való hatásának szempontjaival?

Miközben az intézmények összemérése a rangsorok készítésének célja, meglepő, hogy az egyes régiók, intézmények, vonzáskörzetek sajátosságai sokszor kevés súllyal vagy egyáltalán nem esnek latba az indexek kiszámításánál. A kérdéskört alaposan végiggondoló elemzések szerint az intézményközi összehasonlítások csak sok fenntartással működtethetőek, sokkal inkább az intézményi fejlesztéshez szükséges információforrásként érdemes őket használni, nem pedig esetleg finanszírozási/támogatási politikák alapjaként. A megközelítés szempontjainak eltérései miatt, de ettől függetlenül is sokféle lehetnek a teljesítmény mérésére felhasznált indikátorok. A leggyakoribb szempont az oktatók, kutatók minősítettsége, tudományos reputációja, az intézmény infrastrukturális ellátottsága, a túljelentkezés mértéke, a hallgatói és szakértői vélemények, a kilépési arányok, a végzetek elhelyezkedési arányai.

Ha szigorúan ragaszkodunk ahhoz az előfeltevéshez, hogy az oktatási alrendszer önálló értékuállal rendelkezik, nem kerülheti el a figyelmünket, hogy a nemzetközi szakirodalomban jelentős viták folynak a hallgatói előrelépésre gyakorolt intézményi hatás megragadhatóságáról, a hallgatói bemenet és kimenet közötti eltérés mértékének méréséről. Az intézményi hozzájárulás kérdése oktatásszociológiai megközelítésben, ami a nemzetközi szakirodalomban már széles körben elterjedt kutatási téma, hazai viszonylatban még nem került előtérbe. Azokban az országokban, ahol az elhelyezkedési lehetőségeket erősen befolyásolja a diploma eredménye, a hozott pontok és a diploma eredmények közötti eltérés megfelelő adatnak tűnhet az előrelépés mérésére, mivel a hallgatók között differenciál az utóbbi érték. Másik logika szerint ennél szélesebb értelemben a hallgatói előrelépés, a megtett táv (distance travelled) a gyarapodás (gain) meghatározására érdemes törekedni. Ezek operacionalizálásában jelentős lépés volt a

belépéskori staffirung alapján elvárható kilépéskori eredmény egyéni szintű becslése, s ennek a tényleges eredménnyel, pl. a záróvizsga-eredménnyel való összevetése (Rodgers 2007)

Az intézmény pedagógiai teljesítményének megragadására már alkalmasabb megközelítés szerint az intézményi hatás az iskolázottság szintje vagy a kulturális hovatartozás alapján aggregált szülőcsoportok gyermekeinek input-output teljesítményét összehasonlító mutatók arányszámával adható meg. Ráadásul a csoportátlagok összehasonlításakor megfigyelték, hogy az igazi eltérés nem a csoportátlagok között, hanem az átlagtól való eltérések mértékében tapasztalható, ami a hátrányos helyzetű csoportokban nagyobb volt a többinél.

Az elvárható teljesítmény becslését sokan bírálják, hiszen kérdés, hogy a belépési pontszámokból lineárisan levezethető-e az elvárható eredmények, mivel ezekre több különböző magyarázó változó gyakorol hatást (Rodgers 2007). A várható értéket egyesek szerint többek között a motiváció és a személyes faktorok téríthetik ki pályájáról, valamint a tanítási és tanulási környezetnek nevezett együttes, amelybe nemcsak a formális és nem formális tanulási folyamat, hanem annak társas és szervezeti kontextusa, az oktatókkal való interakciók gyakorisága, az intézmény tagjaival való együttműködő viszony is beletartozik (Biggs 1999).

### **Mérhető-e a hallgatói előrelépés?**

A hallgatói bemenet és kimenet közötti különbség, amit vagy hozzáadott értéknek (Banta-Pike 2007) vagy intézményi hatásnak (Benjamin-Hersh 2002) neveznek, sokkal inkább az intézmény pedagógiai teljesítményére irányítja a figyelmet, mint a mindössze a kimeneti oldalt mérő (a munkaerőt akár kevés befektetéssel is kiválóan értékesítő) „kereskedelmi” jellegére. Azonban ebben az esetben is jelentős döntéseket kell hozni annak kérdésében, hogy miket tekintünk bemeneti és kimeneti mutatóknak. Azokban a vizsgálatokban, ahol a bemeneti tényezőket is figyelembe veszik az intézményben folyó munka jellemzésére, a belépő hallgatók társadalmi háttére, belépéskori pontszáma, az elsőévesek különböző készségeket és ismereteket felmérő teszteredményei képezik ennek alapját.

A kimeneti mutatók esetében is az a törekvés nyilvánul meg, hogy ne a kiszámíthatatlan munkapiaci elhelyezkedés forgandó szerencséje, hanem önálló oktatási szempontok képezzék az értékelés alapját. Vita folyik arról, hogy milyen területen kérhető számon az intézményektől a hallgató gyarapodása. Egyesek szerint a tudás, az ismeretek, és azok alkalmazása az igazi kérdés, mások tágabb értelemben beszélnek fejlődésről és fejlesztésről, az attitűdök, az értékek formálódásában is gondolkodva (Heuser 2007). A hallgatói kimenet felmérésekor az előbbi (nevezük oktatás-orientált koncepciónak) a tudás gyarapodásának mérésére törekszik. Ez a végzősök –tudományterületi vagy ún. „értelmiségi” tesztekkel való– felmérését, a képzés alatt összegyűlt elektronikus portfóliójuk szakértői értékelését vagy a diploma/záróvizsga klasszifikációját veszi figyelembe. A hallgatói fejlődést tágabban értelmező (nevezük holisztikus orientációnak) a hallgató tanulmányok iránti elkötelezettségét, a munkába állásra való készségét, deklarált, sőt a munkaadók által visszaigazolt munkaattitűdjeit is a kimeneti eredmények közé számítja. Az angolszász felsőoktatásban működő intézményi kutatóközpontok azt szorgalmazzák, hogy a konkrét egyetemek, főiskolák sajátosságaira érzékeny mutatók mérjék a hallgatói fejlődéshez való intézményi hozzájárulást, sőt az egyes karok fogalmazzák meg, milyen ismérvek alapján határozható meg a hallgató előrelépése, s ennek alapján képezzenek mérőszámot arra, milyen arányú fejlődésről van szó.

Lényeges kutatási eredmény, hogy akár a hallgatói fejlődés mérésében, akár közvetítő vagy helyettesítő változóként a tehetség és a családi erőforrások mellett előtérbe került a már említett holisztikus orientáció. Az elkötelezettség például akár egyéni, akár intézményi kontextus szintjén méri, jó indikátora a hallgatói fejlődésnek. Egyesek úgy értelmezik, hogy az elkötelezettség a hallgató a szakmai hozzáértésének egyik dimenziója, s azzal mérik, hogy mennyit foglalkozik a tanulással (Klein et al. 2005), más értelmezések ezt közvetítő változónak tartják, mondván, hogy az elkötelezettség az az attitűd, melynek révén megnő az egyén kapacitása a folytonos továbbfejlődésre (Carini et al. 2006). A felsőoktatási intézmény tantermi és extrakurrikuláris helyszíneit egyaránt fontosnak tartó koncepció szerint az elkötelezettséget az összes intézményben végzett tevékenység, s az arra fordított idő fejezi ki legjobban (Astin 1998).

## **A kontextusban rejlő magyarázat?**

A tervezett intézményi hatások mellett a felsőoktatásban eltöltött évek alatt sokféle hatás éri a hallgatót, egy sereg nem tervezett tantermi és extrakurrikuláris valamint társas hatásnak van kitéve időközben. Mind a formális, mind az informális hatások forrásai sokrétűek, az oktatói és hallgatói összetételtől egészen a képzési színhely kulturális kínálatáig és a felsőoktatási intézményt körülvevő társadalmi közeg értékrendjéig. Érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy az intézményi hatás háttérében vannak-e olyan kapcsolati erőforrások, amelyek révén a hátrányos helyzetű hallgatók vagy egész hátrányos helyzetű campusok eredményessége növekszik. Kérdésfelvetésünk azon az empirikus tapasztalaton alapul, hogy a hallgató felsőoktatási fejlődésére vonatkozó vizsgálatok szerint az az idő és energia, amit a hallgató céltudatosan a campus társas közegének szentel, a legjobb prediktora a fejlődésének. Ezért egyesek már magát azt is az intézményi minőség egyik vonásának tartják, hogy az intézmények mennyire vonják be a hallgatót a különböző tevékenységekbe, mivel ezzel biztosan hozzájárulnak az értékes kimenetelhez.

Az intézményi szintű megközelítésnek több dimenziója van (Chickering 1981, Klein et al 2005): a hallgató-tanár kapcsolatok, a hallgatók közötti kapcsolatok, az aktív hallgatói tanulás, a hallgató részvétele más tanulással kapcsolatos tevékenységben, az azonnali visszacsatolások aránya, a feladatokra áldozott idő, a hallgatókkal szemben támasztott magas elvárások, az átlagostól eltérő tehetséggel megáldott hallgatók kezelése és az egyéni tanulási utak elfogadása. Mindez együtt hoz létre egy olyan megerősítő, támogató, sőt befogadó tanulmányi környezetet, amelynek lényege az, hogy az elvárások egyértelműek és ésszerűek, de magasak a követelmények (Pascarella 2005). A magas hozzáadott értékű felsőoktatási intézmények okosan gazdálkodnak a hallgató elsődleges tanulmányi kötelezettségeire jutón túli plusz idejével is, ami a tanulmányokkal összefüggő többleteljesítményre ösztönöz, vagyis hogy többet olvassanak, több szöveget alkossanak, több időt töltsenek az oktatók és hallgatótársaik környezetében, s az információkat egyetemistához méltóan használják és értelmezzék. Az empirikus tapasztalatok szerint ezek a faktorok nemcsak a hallgatók későbbi elégedettségét, hanem az eredményes előrehaladását is magyarázzák. Ezek konkrét hatását meggyőzően kimutatták a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a hatékony kommunikáció és felelős állampolgárság terén mérhető jelentősebb előrehaladásra. A felsorolt tényezők többsége az oktatói szerep átalakulásának irányába is mutat, hiszen megváltozott feladatkört s új képességeket kíván a hallgatók társadalmi háttér, szükségletek, motivációk és elvárások tekintetében mutakozó heterogenitása, s az oktatótársadalom sokféle, s egymással is konfliktusba kerülő szerepkörök között kénytelen lavírozni.

Az előbbieken alapján a felsőoktatási tanulmányi környezetre mint az intézményi kultúra igen befolyásos és messzeható elemére tekintünk. Ennek fontos dimenziója az, hogy az intézmények mennyire vonják be a hallgatót a különböző tevékenységekbe. Ez az intézményi kultúra olyan meghatározó vonása, amelynek viszonylag kevés figyelmet szentel a hazai oktatáskutatás, noha az intézményi politikák alakítása szempontjából elengedhetetlen lenne ezek karakterét és összefüggésrendszerét megismerni. A nemzetközi szakirodalom következetesen campuskultúráról beszél, abból indulva ki, hogy egy tartósan együtt élő, nemcsak hagyományokkal, hanem folyamatos interakciókkal egybekötött, közös magatartási normákat kialakító társadalmi egység esetén beszélhetünk arról, hogy tartós vonásokkal leírható kultúrát tud létrehozni. Az ilyen közösség tagjai körében lényegében létrejön egy alapvető konszenzus az értékek, attitűdök, normák rendszere tekintetében, még akkor is, ha a bevallott és a követett értékek és normák között tapasztalható eltérés. A campuskultúra folyamatosságát a közös tevékenységekben való részvétel biztosítja (Pataki 2004). Az együttélést, a közös tevékenységet nemcsak a térbeli, hanem a tudományterületi összetartozás is támogatja a vizsgált felsőoktatási intézményekben, ahol eredményeink szerint az egyes hallgatók közösségei mutatnak közös vonásokat.

## **A hallgatói input**

A Regionális Egyetem címmel az ezredfordulón elindult kutatássorozat tapasztalatai felhívták a figyelmet a térség felsőoktatásának egyedi vonásaira. Az intézményi vizsgálatok híven tükrözték, hogy a hallgatók olyan régióból származnak, ahol a gazdasági és társadalmi átalakulás megkésettége és a periféria-helyzet jellemző. Az országos ifjúságkutatási adatokkal egybevetve egyértelmű volt az

alacsonyabb iskolázottságú szülői háttér, a hazai vonatkozásban is kiemelkedően magas munkanélküli tapasztalat a hallgatói családokban. Noha a térségben magasabb létszámú ifjúsági korcsoportokkal lehet számolni<sup>1</sup>, a relatíve szűkre szabott, de a határon átnyúló vonzáskörzet és a képzési struktúra hiányossága jellemezte a térséget. Az intézményi mutatók az országoshoz képest rosszabb oktató-hallgató arányt mutattak (Kozma-Pusztai 2006).

A felvett hallgatók bemeneti adatai közül a jelenlegi adatgyűjtés alapján rendelkezésünkre állnak a felvettek pontszámai. A felsőoktatási statisztikák alapján vizsgálható a felvettek kari pontszámának aránya az adott képzési területen legerősebb kar átlagpontszámához képest. Az országos élvonalba 2007-ben a régió karai közül a Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi Kara, a Gyógyszertudományi és Bölcsészettudományi kara tartozik, amelyek bemeneti pontszámai alig maradnak el a képzési terület maximumpontszámaitól, míg a legalacsonyabbak a belépéskori pontok a műszaki és természettudományi képzésben, a maximum pontszámok 75%-a körül mozognak.

Mivel ezek a pontszámok nem biztos, hogy kizárólag a hallgatók teljesítményét mutatják, hanem különböző intézményi és oktatáspolitikai érdekeket, alkukat és preferenciákat is tükröznek, olyan mutatókat kerestünk a hallgatói bemenetre, amelyek a tanulók magával hozott státus- és teljesítménymutatóit korábbi vizsgálatokban is megbízhatóan megjelenítették. Ez a mutató a felvett hallgatók szülői iskolai végzettség szerinti státusának meghatározása. Ennek más régiók felsőoktatási központjaihoz való viszonyítására ritkán történik kísérlet, s mikor megpróbálkozunk vele, egy-egy tudományág esetén lehet és érdemes is összevetéseket végezni. A korábbi empirikus eredményeink alapján gyanított regionális hátrányt mutatta, hogy a bemeneti pontszámok szerint igen előnyös helyzetben levő debreceni bölcsészkar a központi régió két bölcsészkarához képest igen eltérő társadalmi státusú hallgatókkal foglalkozik. Míg a központi régió bölcsészeinek mintegy kétharmada felsőfokú végzettségű szülők gyermeke, addig a vizsgált térségben ez az arány alig éri el a 40%-ot.

#### 1. táblázat

A bölcsészkarok hallgatóinak megoszlása szülői iskolázottság szerint, százalék

	DE BTK 2003		PPKE BTK 2002		ELTE BTK 2002	
	apa	anya	Apa	anya	Apa	anya
legfeljebb általános iskola	1,5	5,0	3,5	2,1	4,0	2,0
szakmunkásképző, szakiskola	21,6	9,0	12,6	6,8	6,9	6,9
sakközépiskola, technikum	28,1	21,0	16,1	18,5	13,9	10,9
gimnázium	11,1	25,0	4,9	12,3	5,9	15,8
főiskola	16,1	26,0	27,3	37,0	24,8	29,7
egyetem	21,6	14,0	35,7	23,3	44,6	34,7
N=	199	200	143	146	101	101

Forrás: Ambrózy et. al. 2005.

Természetesen a belépéskori pontszámoknak és a hallgató társadalmi helyzetének itt felvillantott inkonzisztenciája a bemeneti mutatók közötti nem egyértelmű felcserélhetőségre is felhívja a figyelmünket. A szülői iskolázottság mellett a család anyagi háttérére és a hallgatók korábbi iskolai pályafutására vonatkozó adatokat is érdemes összehasonlítani.

#### Intézményi hozzájárulás?

Elemzésünkben a karonkénti hallgatói kontextus olyan vonásait igyekszünk kitapintani, amelyek eredményességi mutatókként is értelmezhetők. Mivel a széles körben elismert kimeneti mutatók közül hazai viszonylatban még nem gyakorlat a végzős hallgatók tudományterület-specifikus

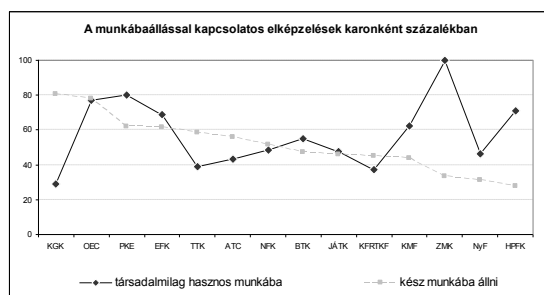
<sup>1</sup> A KSH adatai szerint még 2008-ban is az országos átlagnál magasabb 6,5% feletti a 14-18 éves népesség aránya az össznépességben a három északkeleti megyében, Hajdú-Bihar, Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben.



tudásszintjének, vagy általános ún. „értelmiségi” képességeinek tesztelése, s a záróvizsga eredménye sem tekinthető általánosan elfogadható eredményességi mutatónak, kevés olyan mutatót tudunk találni, amelyre támaszkodni lehetne a hozzáadott érték kiszámításakor annak érdekében, hogy megtudjuk, mi az, amit a felsőoktatási intézmény saját hatásának könyvelhet el. A munkapiaci belépés sikere, nem is beszélve a kezdő munkabérről, nemcsak hogy nem függetlenek az adott foglalkozás épp aktuális regionális árfolyamától, hanem -miközben a hosszútávú hatás mérésének illúzióját keltik- nagyon vitathatóan operacionalizálható fogalmak. Vizsgálatunkban tehát két eredményességi dimenzió elérése volt lehetséges, amelyeket az intézményen belül megbízhatóan képesek vagyunk mérni.

A munkába állásra való felkészültséget már korábbi kutatásainkban is sokkal érzékenyebb, s hosszútávú előrejelzés készítésére alkalmasabb mutatónak tartottuk, mint a konkrét munkapiaci belépés pillanatnyi sikerét vagy magas anyagi elismerését. Véleményünk szerint az, hogy a hallgató akar-e munkába állni, s milyen fogalmi leendő munkájáról, sokkal inkább tükrözi a felsőoktatási intézmények pedagógiai tevékenységének nettó hatását, mint az előbbieket. Természetesen a munkába állással kapcsolatos állásfoglalást nagyban befolyásolja a gazdasági és társadalmi környezet is. Azonban az, hogy a hallgatók többsége a diplomaszerezés után munkába kíván-e állni, együttesen kezelve azzal, hogy a hallgatók többsége olyan munkát szeretne-e végezni, mellyel nemcsak önmaga anyagi jólétét és szakmai jólétét kívánja szolgálni, hanem olyan elképzelései vannak, hogy a munka, amelyet szívesen végezne, a társadalom számára hasznos, teljesítményorientált, kooperatív és másokon segítő tevékenység, nemcsak külső tényezőktől függ, hanem az intézményben folyó előzetes pályaszocializáció eredménye.

1. ábra



Az egyes karok hallgatói kultúrájának változatossága szembetűnő volt a munkához való viszony tekintetében. Alapvetően két típusba sorolhatnánk a munkával kapcsolatos elképzeléseket. Az első, amelyben magas vagy közepes szinten harmónia mutatkozik munkába állási szándék és a társadalmilag hasznos munka tekintetében, a második, amelyben a kettő eltér egyik vagy másik rovására. A munkába állás határozott szándéka mellett széleskörű altruista munkafelfogás jellemezte mindenek előtt a partiumi hallgatói közösséget, majd az orvos- és egészségügyi tanulmányokat folytatókat. Erős munkába állási szándék, de a legalacsonyabb arányú altruizmus jellemezte a közgazdasági kar közeget, s jellegzetes képet mutat az a néhány (főiskolai) kar, ahol a munkába állást tervezők aránya elmarad a társadalmilag hasznos munkát tervezők arányától.

Értelmezésünk szerint a hallgatók tanulmányok iránti elkötelezettsége azonosítható leendő hivatásuk iránti elkötelezettségük előrejelzőjeként is. Ennek fogalomköréhez legközelebb álló tartalmak a hallgatók extrakurrikuláris vállalásai, az olvasásra, önképzésre szánt időráfordítás, a nyelvvizsgával való rendelkezés és a továbbtanulás tervezése. Mindezeket egyenként megvizsgáltuk, s azt találtuk, hogy az egyes dimenziókban eltérő kari sorrendek alakultak ki. A legtöbb extrakurrikuláris vállalása a partiumiaknak van, önképzéssel az agrárosok, olvasással a bölcsészek és természettudományi tanulmányokat folytatók foglalkoztak legtöbbször. Továbbtanulási tervvel a legnagyobb arányban a pedagógiai főiskolai kar és a bölcsészkar hallgatói rendelkeztek, nyelvvizsgával pedig a közgazdasági és az orvoskar hallgatói.

Ezek után az összes eredményességi dimenzióban minden hallgatóhoz egy eredményességi indexet rendeltünk hozzá, s megvizsgáltuk, hogy mely hallgatók számítanak az adott egységen belül az

átlagnál eredményesebb, azaz kiemelkedő hallgatók közé. Mivel jelen elemzés során elsősorban arra a kérdéskörre kerestünk választ, hogy az empirikus adatok alapján mennyire közelíthető meg az intézményi hozzájárulás, ezért azt vizsgáltuk, hogy milyen eséllyel juttatnak el az egyes karok, centrumok az átlagnál eredményesebbek csoportjába olyan hallgatókat, akik valószínűleg nem a családi és a korábbi iskolai háttér előnyeiből éltek a felsőoktatásban.

A karok, centrumok eltérő arányban juttattak hallgatókat az eredményességi átlaguknál jobban teljesítők csoportjába, a legmagasabb ez az arány a DE bölcsészettudományi és közgazdasági karán, a legalacsonyabb arány a műszaki főiskolai karon és a partiumi hallgatók körében mutatkozott. Azonban számunkra az volt a kérdés, hogy milyen erőforrások voltak szükségesek ahhoz, hogy a hallgató képes legyen ebbe a csoportba jutni, s ezért azt vizsgáltuk meg karonként, hogy a szülők magasabb iskolázottsága, a lakóhely települési hierarchiában elfoglalt magasabb státusa, a középiskola nem állami fenntartója és a család kedvezőbb anyagi helyzete mennyire szükséges ahhoz, hogy az adott közegben valaki a kiválók közé kerülhessen. Természetesen ezzel nem járjuk körül kimerítően a vizsgált kérdést, azonban a korábbi empirikus tapasztalatokra támaszkodva megpróbáljuk elválasztani a hallgatók felsőoktatásba lépéskor magukkal hozott erőforrásait azokról, amelyekre sejtetően az intézményi közeg is hatással volt. Az alábbi táblázatban azt látjuk, hogy az egyes, bemenetkor már meglévő erőforrások mennyire befolyásolják a jó teljesítményt. A kar vagy centrum környezete részéről akkor feltételezhető magas hozzájárulás, ha mínusz jelet látunk, vagyis a sikerhez kevésbé a korábbi erőforrások kerültek mozgósításra. A pozitív jel azt mutatja, hogy az előnyösebb társadalmi, lakóhelyi, gazdasági és középiskolai státus inkább elősegítette a tanulmányi sikert. Ha a táblázat egy cellájában megnevezünk egy csoportot, ez azt jelzi, ha egy csoporthoz tartozó hallgatók szignifikánsan felül vannak reprezentálva a kiemelkedő hallgatók között.

## 2. táblázat

A belépés kori erőforrások hatása a kiemelkedően eredményes hallgatói csoportba kerülésre

	szülők iskolázottsága	lakóhely településtípusa	család anyagi helyzete	középiskola típusa
DE ATC	-	-	-	+
DE BTK	+	-	+	-
DE TTK	középfokú	-	-	+
KGK	+	nagyvárosi	-	+
DEOEC	-	+	-	-
DE MFK	+	-	+	egyhazi
HPKF	+	+	+	-
DE EFK	+	+	+	+
DE AJK	felsőfokú	+	-	-
PKE	+	+	-	+
KMF	-	-	-	-
NyF	felsőfokú	+	-	-
KFRITKF	-	+	-	-

A + jel a háttértényezők és az eredményesség kapcsolatának pozitív, - jel azok negatív irányú trendjét mutatja, a jellemzően kedvezményezett helyzetben levő hallgatói csoportokat szövegesen jelenítettük meg.

Az adatok azt mutatják, hogy a legkevésbé befolyásolják a sikeresek közé kerülést a belépés kori státustényezők a Debreceni Egyetem orvostudományi és agrártudományi képzésében valamint a Kőlcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskoláján és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskolán, míg a leginkább érvényesül a belépés kori mutatók hatása a Debreceni Egyetem közgazdasági és jogi karán. Az eredményekből levonható következtetések korlátai közül elsősorban azt kell említenünk, hogy a kari elemszámok néhol alacsonyak voltak, s megfigyelésünk a Regionális Egyetem kutatás 2005-ös

hullámában vizsgált végzős hallgatókra vonatkozik. A további adattételek (2008, 2010) eredményeinek elemzése azt ígéri, hogy ezeket a tapasztalatokat felül tudjuk vizsgálni.

A karok között mutatkozó eltérések csupán felvetik a magas intézményi hozzájárulás gyanúját, érdemes további elemzéseket folytatni ennek ellenőrzésére. A nagy volumenű adatgyűjtésekre és longitudinális elemzésekre támaszkodó felsőoktatás-szociológiai szakirodalomban a magas intézményi hozzáadott érték prediktorai között elsősorban a hallgató-oktató kapcsolat dimenziói és minősége, a hallgatók közötti informális kapcsolatok és a sokoldalú kommunikáció, a tanulásra vagy más tanulmányi tevékenységre áldozott idő és a teljesítményre vonatkozó magas és konkrét elvárások szerepelnek. Az intézményi hatások között már a statisztikai adatok alapján is világosan gyanítható egy összefüggés, amely az egy oktatóra jutó relatíve alacsony hallgatólétszám és a belépéskori státusmutatók gyenge hatása között sejlik fel. Természetesen az intézményi kontextus valóban hatékony vonásainak feltárását további elemzésnek kell elvégeznie, különösen abban a felsőoktatási térségben, amelyben a hallgatók gyaníthatóan kevesebb belépéskor már meglévő erőforrásra tudnak támaszkodni, mint más, kedvezőbb jellemzőkkel rendelkező térségek hallgatói.

A kutatás további feladatai a megfelelően mérhető belépéskori státusmutatók mellett más, a teljesítmény alakulásának előrejelzésére alkalmas mutatók megkeresése, ugyanígy megfelelően mérhető kilépéskori teljesítménymutató konstruálása, majd az intézmény által a hallgató továbblépéséhez hozzáadott kontingens becslése, s a számunkra különösen izgalmas feladat, a magas intézményi hozzájárulás prediktorainak feltárása.

### **Összegzés**

Tanulmányunkban a felsőoktatási intézmények hallgatói eredményességhez való hozzájárulásának kérdésével foglalkoztunk. Amellett érveltünk, hogy a felsőoktatás-kutatásban több figyelmet érdemel a hallgatói bemenet és kimenet közötti elmozdulás feltárásának problémája, hiszen az, hogy a hallgatók belépéskor magukkal hozott tudásának, képességeinek, értékrendjének tanulmányi évek alatt történő formálódása nem egyforma mértékű az egyes intézményekben, intézményi egységekben, arra enged következtetni, hogy eltérő környezeti hatásoknak vannak kitéve a hallgatók. Noha ezek a hatások a felsőoktatási évek alatt szerzett tapasztalatok összességéből eredhetnek, egy nappali tagozatos képzésben még mindig a felsőoktatási intézmény formális és informális nevelő hatásának tudható be a változás. Az intézményi hozzájárulás megragadásának fontosságát tudományos érdeklődésünk első lépésójének tekintjük, mely megalapozza azt a vizsgálódást, amely az intézményi társas kontextus típusai között kíván különbséget tenni abban a vonatkozásban, hogy a környezet ezen vonásai milyen esetben válnak a hallgató számára hasznosuló erőforrásnak.

### Hivatkozott irodalom

- Astin, A. W. 1998. The changing American college student: Thirty-year trends, 1966-96. *Review of Higher Education*, 21. 2. 115-135.
- Banta T. W. & Pike G. R. 2007. Revisiting the blind alley of value-added. *Assessment Update* 19. 1-15.
- Benjamin, R. & Hersh R. H. 2002. Measuring the difference that college makes. *Peer. Review* 4. 2-3. 7-10.
- Biggs, J. 1999. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* Buckingham: Open University Press
- Carini, R. M. & G. D. Kuh & S. P. Klein. 2006. Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education* 47. 1. 1-32.
- Chickering, A. W. ed. 1981. *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass
- Gittoes, M. 2003. *Schooling Effects on Higher Education Achievement*. HEFCE. [http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/2003/03\\_32.htm#exec](http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/2003/03_32.htm#exec)
- Heuser B.L. 2007. Academic social cohesion within higher education. *Prospects* 37. 293-303.
- Klein S.P. & Kuh G.D. & Chun M. & Hamilton L. & Shavelson R.J. 2005. An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Journal of Higher Education* 46. 3. 251-276.
- Kozma T. & Pusztai G. 2006. Hallgatók a határon: Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen E, Falus I eds. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó 423-453
- Pascarella, E. T & Terezini P. T. 2005. *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pataki F. 2003. Együttes élmény, kollektív emlékezet In: *Nevelés-ügyek*. Budapest: Aula 117-130.
- Rodgers, T. 2007. Measuring Value Added in Higher Education: A Proposed Methodology for Developing a Performance Indicator Based on the Economic Value Added to Graduates. *Education Economics* 15. 1. 55-74.

*Felnőttképzés és regionalitás – egy kutatás margójára*

**Felvezetés**

Tanulmányunkban összefoglalást kívánunk nyújtani a TERD (The Impact of Tertiary Education on Regional Development - A harmadfokú képzés a regionális átalakulásban) című kutatásról, és elhelyezni ebben a felnőttképzési munkacsoportot, és annak munkáját az elkövetkező kutatási időszakban. (További információk: CHERD 2008).

A TERD-kutatás céljai négy vonatkozási keretet jelölnek ki:

- A harmadfokú képzés hatásainak összehasonlító vizsgálata Közép-Európa néhány átalakuló térségében
- A képzések iránti igények átalakulásának statisztikai-összehasonlító vizsgálata egy kiválasztott határközi térségben
- Az új felsőoktatási törekvések (intézményi, helyi és regionális „oktatáspolitikák”) feltárása és nyomon követése
- A gazdasági átalakulás és a felnőttképzés összefüggéseinek feltárása és különbségeinek összehasonlítása

Fő kutatási problémák ezek mentén, amelyekre választ keresünk a kutatás során (2007-2010):

- Kibontakozóban vannak-e határokon átnyúló regionális felsőoktatási terek?
- Hozzájárul-e a felsőoktatás a hátrányos helyzetű térségek gazdasági felzárkóztatásához?
- Hozzájárul-e a felsőoktatás egy regionális identitás kialakulásához?
- Kiegészíti-e a felnőttképzés a lemaradó térségek felsőoktatási kísérleteit?

A kutatás ezek a célok és kutatási problémák mentén 4 munkacsoport jól körülhatárolható, elkülöníthető, de egyben puzzleszerűen össze is illeszthető tevékenységrendszerébe illeszkedik. A kutatócsoportok ezek alapján:

- Komparatív csoport a harmadfokú és határokon átnyúló regionális felsőoktatási terek vizsgálatára Kozma Tamás vezetésével
- Területi statisztikai csoport a térség statisztikai-összehasonlító elemzésének elkészítéséhez Teperics Károly vezetésével
- Intézményi kutatások csoport a felsőoktatási törekvések empirikus vizsgálatára Pusztai Gabriella vezetésével
- LLL szervezeti csoport a térség felnőttképzési kísérleteinek vizsgálatára a szerző vezetésével

Tanulmányunk további részében a felnőttképzési munkacsoport munkájához kötődő főbb előzményeket, valamint kutatási feladatokat tekintjük át.

**Elméleti keretek**

Kozma Tamás megállapítja, hogy „... az 1990-es évek első felében még úgy látszott, hogy a harmadfokú képzése a jövő. Mára ezt a kérdést már differenciáltabban látjuk. Úgy tűnik, a harmadfokú képzés tömegessé válásával a képzésnek egy következő fokozata is feltűnik a horizonton” (Kozma 2000:5). Ez az úgynevezett negyedik fokozat a felnőttek oktatása, képzése, amelynek a 2000-es évekre nagyfokú expanziójáról beszélhetünk. A fejlett ipari országokban a felnőtt lakosság több mint fele vesz részt évente valamilyen képzésben. Ezekben az országokban nagyobb a képzésben részt vevő felnőttek száma, mint ahány általános és középiskolás tanulót tartanak nyilván összesen. Így elértünk az oktatás történetének ahhoz a szakaszához, amikor a súlypont a közoktatásról a felnőttek képzésére helyeződik át (Belanger 1999:109).

A különböző országok nyelvében, szaknyelvében a felnőttképzés-felnőttoktatás-felnőttnevelés **fogalomrendszer** rendkívül **összetett**. Így például míg „Németországban ... a nemzeti neveléstől a népművelés és a felnőttképzés fogalmán keresztül ma továbbképzésnek (Weiterbildung) nevezik” ezt a területet (Knoll – Künzel 1980), addig „Franciaország... számos egymással konkuráló és egymást kiegészítő fogalmat teremtett (éducation populaire, éducation continue, éducation des adultes, éducation extra-scolaire, anragogie, recyclage, promotion culturelle, promotion individuelle et collective, animation, activités socio-éducatives, organisation des loisirs)” (Trichaud 1968:10). A fogalmak ezen szerteágazó sokfélesége, a különféle terminusok, amelyek gyakran csak a specifikus, egy-egy országra jellemző hagyományok ismeretében érthetők, rendkívüli mértékben megnehezítik a kutató helyzetét.

A felnőttnevelés vizsgálatok hazánkban (is) jelentős problémába ütköznek a kutatók a fogalom meghatározásakor, ugyanis ezen kifejezés mellett jelen van a felnőttoktatás és a felnőttképzés általánosan elterjedt fogalma is. Nehéz igazságot tenni a tekintetben, hogy vajon melyik a legelfogadhatóbb, ebben még a hazai szakemberek sem tudnak igazán megegyezni. A rendszerváltás után a felnőttek elméleti oktatására és gyakorlati képzésére helyezték a hangsúlyt a képző intézmények, és igyekeztek elfelejteni azt, hogy az ilyen fajta oktatás és képzés során a felnőttnek szintén akár egész személyisége fejlődhet: a három megnevezés tehát koncepcionális hangsúlykülönbségekre utal (Zrinszky 1996:118). Azonban mára már a felnőttoktatás és felnőttképzés fent említett különválasztásával is gondok jelentkeztek, hiszen a legtöbb képzés egyaránt tartalmaz elméleti és gyakorlati elemeket (Maróti 1998).

A fogalmi meghatározásokban segíthet számunkra a 2002-ben megjelent *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* (Benedek – Csoma – Harangi szerk. 2002). Ennek meghatározásai alapján röviden összefoglaljuk a három kifejezés tartalmát. A **felnőttnevelés** „A nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztés.”, tehát az egész személyiségre vonatkozik, amely „szervezett formális és non-formális folyamatok összessége...” (Durkó 2002:172). A **felnőttképzés** „szűkített értelemben ... a felnőttek ... szakmai kiképzése, továbbképzése és átképzése” (Zrinszky 2002:163). Más jelentése szerint pedig „a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentrált nevelés, oktatás” (Zrinszky 2002:163), és így a felnőttnevelés része és a felnőttoktatás „párja”. A **felnőttoktatás** „A felnőttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg” (Durkó – Harangi 2002:172), és így a felnőttképzéssel szoros kölcsönhatásban áll.

A felnőttoktatás területeinek több lehetséges felosztása, csoportosítása megjelenik a szakirodalomban. Ezek közül talán a legalapvetőbb a már idézett Felnőttoktatási és -képzési lexikonban említett: a formális és non-formális típusok. Eszerint a **formális felnőttoktatás**, „Általánosabb megjelöléssel formális képzés (az angol 'formal education'-ból), amely az iskolai rendszeren belüli illetve a felsőoktatási intézmény rendszerén belüli felnőttoktatást – képzést foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés az előbbieken kívül is, ami intézményes keretek között végzettséget ad” (Csoma 2002:218). A **nem-formális felnőttoktatás**, „Általánosabb megjelöléssel nem-formális oktatás, amely a fiatalok és a felnőttek iskolai, illetve felsőoktatási rendszeren kívüli oktatását-képzését foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés, ami nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg. ... A nem formális felnőttoktatás tehát a közoktatás és a felsőoktatás keretén kívüli intézményes szervezésben vagy azon kívül megvalósuló, végzettséget nem adó program” (Csoma 2002:395). A felnőttoktatás harmadik fontos területe az **informális tanulás**, amely a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését (Forray – Juhász 2008:64).

Kutatásunkban a felnőttképzés formális és nem-formális kereteit adó intézményrendszerének vizsgálata áll középpontban, amelynek többféle **felosztása** ismert. A legfőbbek:

- Formális és nem formális
- Különböző fenntartók általi
  - Állami, közszolgálati (pl. felnőttképzést is folytató középiskola, művelődési ház)
  - Piaci, profitorientált (pl. felnőttképzési vállalkozások, vállalati felnőttképzések)

- Civil (pl. felnőttképzési célú egyesületek, alapítványok, népfőiskola)
- Iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli
  - iskolarendszerű: általános, középfokú és felsőfokú végzettség és/vagy szakképzettség megszerzésére – közoktatási vagy felsőoktatási törvény alapján szabályozott
  - iskolarendszeren kívüli – négypólusú intézményrendszer – felnőttképzési törvény alapján szabályozott:
    - állami intézmények: közoktatás, felsőoktatás, regionális képző központok, egyéb állami, közszolgálati intézmények (pl. művelődési ház, általános művelődési központok (ÁMK), múzeum stb.)
    - felnőttoktatási vállalkozások (egyéni vállalkozás, bt., kft., rt.)
    - civil szervezetek: alapítványok, egyesületek, népfőiskolák, tudományos ismeretterjesztő társulatok (ITT) stb.
    - gazdálkodó szervezetek belső oktatási egységei – a munkahelyi tanulás világa.

A felnőttképzési tartalmak számos intézményben megvalósulhatnak, amelyek közül a főbb **intézménytípusok** a következők (Csoma 2002a:173-174):

1. alap- és középfokú iskolák (iskolarendszerű felnőttoktatás);
2. főiskolák és egyetemek;
3. művelődési házak, otthonok, központok;
4. népfőiskolák;
5. általános művelődési központok;
6. távoktatási központok;
7. regionális képző központok;
8. minisztériumok, önkormányzatok szakági továbbképző intézetei;
9. politikai pártok oktatási intézményei;
10. szakszervezetek képző intézményei;
11. egyházak hitéleti oktatási szervezetei;
12. területi-önkormányzati integrált felnőttoktatási központok;
13. oktatási vállalatok;
14. nagyvállalatok saját célú oktatási rendszerei;
15. külföldi oktatási intézmények, vállalatok ide helyezett partikulái;
16. ismeretterjesztő társulatok;
17. sport- és egyéb egyesületek;
18. könyvkiadók;
19. folyóiratok;
20. könyvtárak;
21. múzeumok, képtárak;
22. rádiók, televíziók, szerkesztőségek.

Ezekben az intézményekben természetesen különböző hangsúllyal szerepel a felnőttoktatás. Vannak azonban olyan intézményeink, amelyek kimondottan felnőttoktatási intézményeknek tekinthetők. Ilyenek elsősorban a népfőiskolák, a regionális képző központok, valamint a felnőttoktatási cégek és vállalatok. De ide sorolhatók még továbbá a továbbképző intézetek, a szakszervezeti képzőhelyek, a területi felnőttoktatási központok és az ismeretterjesztő társulatok. A többi szervezet tevékenységében elsődleges tevékenységként más dominál, így például a közoktatás (mint az alap- és középfokú iskoláknál), vagy a felsőoktatás (mint a főiskolák és egyetemek vagy a távoktatási központok esetében), illetve a kultúra (mint a könyvkiadók, könyvtárak, a rádiók, televíziók, szerkesztőségek stb. esetében). Ennek ellenére ezek sem mellőzhetők, ha a felnőttoktatás teljes intézményrendszerében gondolkodunk.

Az **intézmények felmérése és nyilvántartása** kezdetben egymástól elszigetelt részkutatások (népfőiskola, egyetemek és főiskolák, munkaiügyi szervezetek stb.) által valósult meg. Az első átfogó, országos kutatás a *Felnőttoktatási Atlasz kutatás* (FOA) (1997-2001.) volt (v.ö. Juhász 2002a), amelyet a Német

Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája koordinált és finanszírozott igazgatója, Heribert Hinzen és a Pécsi Tudományegyetem dékánja, Koltai Dénes vezetésével. A kutatás célja a megyeszékhelyek felnőttképzési intézményrendszerének feltérképezése volt. 2001. után a felnőttképzési nyilvántartás a 2001. évi CI. törvény alapján kötelezővé válik, bár ez a nyilvántartás tartalmi elemeket kevésbé mutat, azonban jó adatbázisát képezi felnőttképzési kutatásoknak, így a jelenlegi kutatásunknak is.

#### ***A kutatás előzményei és folyamata***

A kutatási folyamat főbb lépéseit az előzőekben röviden vázolt elméleti keretekre építve a felnőttképzési munkacsoportban a következőkben határoztuk meg:

- A térségben zajló korábbi felnőttképzési kutatásaink összegzése
- Szakirodalom gyűjtés a téma főbb alapkérdéseinek aktuális jellemzőiről: felnőttképzési intézmények, távoktatás, felnőttképzés funkciói, munkaerőpiac
- A térség aktuális felnőttképzési helyzetének feltárása
- Sajátos kiegészítő nézőpont: a felsőoktatás felnőttképzésben vállalt szerepe
- Végső cél: a Partiumi térség felnőttoktatásának áttekintő képe, lehetőség szerinti atlasza

Jelenlegi kutatási fázisunkban néhány kapcsolódó korábbi kutatásunk rövid bemutatását, összegzését vázoljuk. Ezek a kutatások:

- FelnőttOktatási Atlasz kutatás 1997-2001. (NNSZ, MNT) és ezt követő felnőttoktatási intézményrendszer kutatások 2001- (NNSZ, NFI)
- Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban kutatás 2003-2005. (NNSZ, MNT)
- Az egyház szerepe a felnőttképzésben Közép- és Kelet-Európában 2007-2009. (REVACERN – EU FP7)

**FelnőttOktatási Atlasz kutatás** 1997-2001. között zajlott. A kutatás alapja a Görlitz-i Egyetem kezdeményezése volt, ahol egy település komplex felnőttoktatási atlaszának elkészítésére vállalkoztak. Ezt adaptálta hazai körülmények közé a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének Budapesti Projektirodája egy kutatási munkacsoport segítségével, amelynek a szerző is tagja volt. A kutatás fő koordinátorai: Heribert Hinzen és Koltai Dénes voltak. A kutatás 1. fázisa a megyeszékhelyek feltérképezésére irányult, amelyről összegző tanulmány is jelent meg (Bajusz – Hinzen – Horváthné 1999). A 2. fázisban a szerző Hajdú-Bihar megye összes településének feltérképezését vállalta, és ebben már munkacsoportjával kereste a területi különbségeket és hasonlóságokat is (pl. Juhász 2001, 2002a, 2002b, 2005). Erre épülnek, ezt folytatják a felnőttoktatási intézményrendszer kutatások 2001-óta folyamatosan. Ekkor már a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről alapján (amelynek megszületéséhez az országos kutatás jelentős mértékben hozzájárul) a felnőttképzés nyilvántartási rendszer alapúvá válik: elkülönülnek a regisztrált, az akkreditált programú és az akkreditált intézményű felnőttképzési szervezetek. A kutatási folyamatban 2001-2003. között Borsod-Abaúj-Zemplén megye, 2003-2005. között Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, majd 2006-2008. között Heves megye kutatása került sorra. Ezt egészítik ki a 2008-tól induló regionális kutatások a térségben: Miklósi Márta főként az Észak-Alföldi, Oszlanczi Tímea az Észak-Magyarországi régió felnőttképzését kutatja jelenleg a doktori kutatásában.

**Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban** kutatás 2001-2005. között zajlott egy nemzetközi kutatás részeként, amely ugyanezt a problémát a Kelet- és Közép-Európai országokra vonatkoztatva vizsgálta. A kutatás célja, hogy felmérje az andragógia helyzetét a felsőoktatásban. Két fő kutatási területre vonatkozott, egyrészt, hogy az oktatás terén hol, milyen számban és mélységben, mit, kik oktatnak az andragógia kapcsán, másrészt a kutatásokhoz kapcsolódóan andragógiai témákban hol, milyen résztémákban, céllal, kik kutatnak. Magyarország feltérképezését a NNSZ NEI Budapesti Projektirodája és a Magyar Népfőiskolai Társaság támogatta, a kutatást a szerző vezette (elsődleges összefoglaló: Juhász 2001). A kutatás eredményei a gyakorlatban jól hasznosultak az andragógia BA és MA szak akkreditációjánál.



**Az egyház szerepe a felnőttképzésben Közép- és Kelet-Európában** című részkutatás 2007-2009. között a „Religions and Values: Central and Eastern European Research Network” (Vallások és Értékek: Kelet- és Közép-Európai Kutatási Hálózat) kutatás keretében zajlott, amelyet az EU 7. keretprogramja finanszírozott. Részkutatásunk célja az egyház által fenntartott és/vagy egyházi célú felnőttképzési kínálat feltérképezése. Eredményként kialakult egy hálózat, amelyben az egyházi felnőttképzési szervezetekkel és kontakt személyeikkel kialakult kapcsolat alapján összegyűjtöttük a témához kapcsolódó szakirodalmat az egyes országok egyházi felnőttképzéséről, valamint esettanulmányokat készítettük domináns egyházi felnőttképzéssel rendelkező országokban (pl. Szlovénia, Románia). (v.ö. Juhász 2008a, b) Kutatásunk során két fő hipotézisünk igazolása domborodott ki:

1. A vallási/egyházi felnőttképzési intézmények szakképzési kínálata mellett meghatározó közösségépítő, közösséget összetartó erejük, amelyeket különböző programokkal és projektekkel biztosítanak.
2. A vallási/egyházi felnőttképzési intézmények nagy szerepet játszanak a helyi társadalmak felzárkóztatásában, a leszakadó személyek és csoportok (nők, kisebbségek, munkanélküliek, fogyatékosok stb.) segítségével és társadalmi integrálásában.

Míndezen kutatásokra építve jelenlegi kutatási projektünk során a TERD LLL szervezeti csoportjának további kutatási lépései:

- Folyamatos szakirodalom gyűjtés
- A felnőttképzési kínálat „összeírása”: Magyarországon Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Hajdú-Bihar megye, Romániában Szatmár, Bihar, Szilágy, Máramaros megye, valamint Ukrajnában Kárpátalja kompakt magyarsággal rendelkező járásaiban
- A fellelt felnőttképzési szervezetek tanulmányozása, elemzések, esettanulmányok készítése

Kutatási eredményeinkről a 2010. évi zárókonferencia keretében plenáris előadással, valamint (elsődlegesen) esettanulmányok bemutatásával számolunk be.

### ***Bibliográfia***

Bajusz Klára – Hinnen, Heribert – Horváthné Bodnár Mária (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. In: *Kultúra és Közösség*, 1998/4-1999/1. szám, 61-81. p.

Belanger, Paul (1999): A felnőttoktatás új politikai környezete. In: *Educatio*, tavaszi szám, 108-114. p.

Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház

CHERD (Center for Higher Education Research and Development) (2008): *A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban*. A TERD kutatás honlapja. In: <http://terd.unideb.hu/>

Csoma Gyula (2002): Felnőttoktatás intézmény- és funkciórendszere Magyarországon. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 173-174. p.

Csoma Gyula (2002): Formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 218. p.

Csoma Gyula (2002): Nem-formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 395. p.

Durkó Mátyás – Harangi László (2002): Felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 172-173. pp.

- Durkó Mátyás (2002): Felnőttnevelés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 172. p.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3. szám, 62-68. p.
- Juhász Erika (2001): A non-profit szervezetek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézmény-rendszerében. In: *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom*, 4. szám, 6-7. p.
- Juhász Erika (2001): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. In: *Kultúra és Közösség*, 4. szám, 167-174. p.
- Juhász Erika (2002a): A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. In: Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet.] Budapest: IIZ/DVV, 85-92. p.
- Juhász Erika (2002b): Településtipológiai különbségek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében. In: B. Gelencsér Katalin – Pethő László (szerk.): *Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 75. születésnapjára*. Budapest, Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, 114-122. p.
- Juhász Erika (2005): Az egész életen át tartó tanulás intézményei Hajdú-Bihar megyében. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. [Tanulmányok a nevelésszociológia köréből sorozat I. kötet.] Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 252-261. p.
- Juhász Erika (2008a): Local Religious Communities and Organizations in Central and Eastern Europe as Values for Adult Education. In: Pusztai, Gabriella (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. [Régió és Oktatás IV.] Debrecen, CHERD, University of Debrecen, 403-410. p.
- Juhász Erika (2008b): Research of the history of the hungarian adult education. In: *SZÍN*, 13/6. szám, 18-21. p.
- Knoll, Joachim – Künzel, Konrad (szerk.) (1980): *Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung*. (A nemzeti neveléstől a továbbképzésig.) Köln – Wien, IIZ/DVV
- Kozma Tamás (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. [Educatio füzetek sorozat 227. kötet.] Bp., Oktatáskutató Intézet
- Maróti Andor (1998): A Királyi Magyar Természettudományi Társulat 19. századi tudománynépszerűsítő tevékenysége. In: Uő – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 125-130. p.
- Trichaud, Lucien (1968): *L'éducation populaire en Europe*. (Az európai népművelés.) Paris, (k. n.)
- Zrinszky László (2002): Felnőttképzés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 163-164. pp.
- Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. (Bp.), OKKER Oktatási Iroda

## **Kisebbségi felsőoktatás**

*A Székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolája - a székelyföldi gazdasági képzés  
kiteljesítésének szolgálatában<sup>2</sup>*

*Bevezető gondolatok*

Tíz éves a Székelyudvarhelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolája (MÜTF). Sikertől fennmaradnia, működik ma is... Kevés magyarországi felsőoktatási intézmény kihelyezett tagozata jellemezhető így Székelyföldön, de ez az intézmény bebizonyította, hogy lehet. Talán azért is sikerült, mert a régió tényleges szükségleteit, a hallgatók igényeit és lehetőségeit mindvégig szem előtt tartotta a képzés szervezésekor, és dinamikus alkalmazkodott a vele szemben támasztott elvárásokhoz, miközben fő célként a minőségi gazdasági képzés biztosítását őrizte meg alapvető jellemzőjeként.

Első alkalommal 2002-ben készült esettanulmány az intézményről. A kisebbségi felsőoktatási intézmény keletkezéstörténetét, alapvető oktatási-képzési jellemzőit, a humán erőforrásokat – oktatókat és hallgatókat -, a működést biztosító infrastruktúrát, a fejlesztési terveket mutattuk be. A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszereket használtunk. 7 személlyel - az intézmény keletkezésében kulcsszerepet játszó személyiségekkel – készítettünk interjút, valamint kérdőíves vizsgálatot végeztünk, melynek során 62 oktatót és hallgatót kérdeztünk meg.

Jelenlegi kutatásunk az azóta eltelt hat év változásait és a fennmaradásért folytatott küzdelmet kívánja bemutatni. Terveink szerint ugyanazokat a kutatási módszereket alkalmaztuk volna (interjú, kérdőívek), mint az első vizsgálat során. A kezdeti vezetői lelkesedés az esettanulmány elkészítésének segítségével azonban megváltozott. Az intézmény vezetése az interjúk készítésén túlmenően nem engedélyezte további empirikus adatok felvételét. Az oktatói és hallgatói kérdőívek nem készülhettek el. Az elutasító döntést azzal indokolták, hogy az intézmény - bár induláskor a térségben az egyetlen olyan főiskola volt, ahol magyar nyelvű gazdasági képzés folyt - napjainkban folyamatosan versenyben áll a hasonló profilú képzőhelyekkel, amelyek azóta alakultak (pl. csíkszeredai Sapientia EMTE). A kérdőíves vizsgálatok során az esetleges hiányosságok felszínre kerülése, nyilvánossá tétele, a „konkurencia kezébe kerülése” olyan hátrányt jelenthetne az intézménynek, amely miatt a döntéshozók nem támogatják az adatfelvételt. Ezért a tanulmányban csupán a vezetőkkel készült interjúk, valamint az egyes dokumentumok elenzése alapján mutatjuk be az intézmény jelenlegi sajátosságait, kiemelve azokat a változásokat, amelyek a korábbi vizsgálat óta születtek.

*Az intézmény státusza*

2002-höz hasonlóan a MÜTF magán felsőoktatási intézményként működik, továbbra is a tatabányai anyaintézmény kihelyezett tagozata. A főiskola működési hátterét a Székelyudvarhelyért Alapítvány biztosítja, tehát az intézmény jogi személyként az alapítványon keresztül létezik. A know-how-t, azaz a tantervet, tananyagokat, stb. a tatabányai anyaintézmény nyújtja; az oktatási folyamat szervezését pedig - menedzseri szerződés alapján - az intézmény saját munkatársakkal oldja meg.

Ma már az intézmény oktatási központként határozza meg magát, tekintettel arra, hogy a képzési kínálat bővült az induláshoz képest, így a nappali gazdasági szakok más képzési formákkal is bővültek.

*Hele a román oktatási rendszerben*

A korábbi esettanulmányban arról számoltunk be, hogy az intézményt a román felsőoktatási rendszerben nem tudjuk elhelyezni, hiszen nem akkreditált a román oktatási törvény értelmében. A magyarországi minőségbiztosítási kritériumoknak felel meg, minthogy az említett tatabányai intézmény kihelyezett tagozataként működik. Mára ez annyiban változott, hogy, mivel az intézmény felsőfokú szakképzéseket is indít, amelyek viszont a romániai Munkaügyi Minisztérium által akkreditáltak, az

---

<sup>2</sup> Jelen tanulmány a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában, a TERD- kutatás keretében készült, amelyet az OTKA támogat (69160. sz. projekt). Programvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

intézmény által nyújtott képzési szolgáltatások nem teljesen idegenek a román rendszerben. Az egyik interjúalany úgy fogalmazott, hogy az oktatási rendszer „lát is meg nem is...”. Ez a mesebeli állapot azt is jelzi, hogy az intézmény az akkreditálációt nem szerezte meg (sőt erre irányuló törekvés sem körvonalazódik), de azért, hogy felvállalja az oklevelek honosítási folyamatának bonyolítását, nyilván „látja” az oktatási rendszer őket. Érdekes, hogy - a tanulmányi igazgató szerint - a hallgatókat noszogatni kell, hogy beindítsák a honosítási procedúrát, hiszen a hallgatók 80%-a nem érdekelt az oklevelek honosításában. Ennek hátterében az az általános szemlélet húzódik meg, hogy a végzősök többnyire a magánszektorban helyezkednek el, ahol nem a „papír” számít, hanem az, hogy mire képes, mit tud elvégezni a leendő munkaező. Az intézmény nagy büszkesége, hogy ebben a tekintetben a végzősök legnagyobb hányada eleget tesz a kihívásoknak.

A romániai akkreditáció hiányzik ugyan, de a magyarországi Oktatási Minisztérium nyolc évre akkreditálta az intézményt, mint a Tatabányai MÚTF határon túli tagozatát. Ez azt jelenti, hogy a főiskolát itt elvégző hallgatók olyan oklevelet kapnak, amelyre a tatabányai főiskola bélyegzője kerül.

#### *Küldetés és célok*

Az intézmény küldetésének és céljainak meghatározásában nem találtunk lényeges változásokat a korábbi vizsgálathoz képest. A jelenlegi dokumentumok inkább ányaltabb, piacorientáltabb, hallgatók számára vonzóbb, „csalogatóbb” formában megfogalmazottak.

Ennek megfelelően jelenleg küldetését és céljait a következőképpen fogalmazza meg az intézmény: *„Egyrészt nem akartunk versenytársként megjelenni az oktatási piacon a környéken működő nagy egyetemi központoknak, ahol elméleti jellegű gazdasági képzés folyik. Ezért Főiskolánk a komplementaritás jegyében a gazdasági szakemberképzést jelölte meg küldetésének. S mindezt, a szakma minél jobb elsajátítása érdekében magyar nyelven. Ugyanakkor a szakemberképzés a helyi munkaező piac igényeinek való megfelelés jegyében is történt, hisz a helyi vállalkozók körében egy gazdasági szakemberhiány volt tapasztalható.”* (lásd [www.foiskola.ro](http://www.foiskola.ro))

A küldetés megvalósítását az intézmény a következő konkrét célok kitűzésével kívánja elérni: helyi szakemberhiány kielégítése, informatika- és nyelvoktatás, gyakorlatorientált oktatás, minőség és szakmaiság, végzett hallgatók itthon tartása.

#### *A képzés*

A főiskolai szintű képzés tartalmilag teljes egészében a tatabányai modellt követi. Struktúrájában a Bologna-folyamat által indukált változtatások megjelentek, így a korábbi 8 féléves szerkezet 6 félévessé alakul át és bachelor fokozatot nyújt.

Míg korábban a képzés csak nappali tagozaton folyt, addig ma már ez kiegészül a levelező képzési formával is, sőt van olyan szakirány, ami csak ebben a formában jelenik meg:

- közgazdaság - kereskedelem és marketing;
- kommunikáció – business kommunikáció szakirány.

A főiskolai képzés mellett - amint ezt az oktatási központ státusz bemutatásánál is jeleztük - egyre nagyobb szerephez jut az intézmény életében a nem-főiskolai felsőfokú szakképzés is. Az indított szakképzések mind a román Munkaezői Minisztérium által akkreditált szakokként jelennek meg, piacorientáltak, illetve a vállalati igények szem előtt tartásával szerveződnek, és általában rövid távúak. Leggyakoribb megjelenési formája a vállalati csoportos képzés.

A rövid távú és gyakran „megrendelésre” indított szakképzések mellett jelentős szerepe van az intézmény életében a hosszabb távú képzéseknek is, amelyek azon túlmenően, hogy az intézmény profilközvetítését szolgálják, fontos tényezői a finanszírozási rendszernek is. Hosszabb távú képzésként az alábbiak jelennek meg:

- Euromenedzser (posztgraduális képzés – 2 év)
- ECDL és ECL felkészítő és vizsgaközpont
- Vállalati hatékonyság növelése (1 év)

### *Finanszírozás*

A működéshez szükséges pénzügyi alapok biztosítása sarkalatos kérdése minden oktatási intézménynek. Az intézmény gyakorlatilag az egyik legfontosabb problémájaként éli meg annak a finanszírozási keretnek a biztosítását, amely a hatékony működést szolgálja. Az interjúk során az intézményvezetők hangsúlyozták, hogy a piac törvényei erőteljesen érvényesülnek a főiskola finanszírozási rendszerében (pl. felhívás a honlapon felvételizők számára: „*A Főiskola hallgatói az ECDL valamint az ECL képzés esetében 40%-os árkedvezményben részesülnek!!!*”). Úgy tűnt, hogy az egyik nagy titka az intézménynek, hogy ezt a sokak által méltányolt pénzügyi stabilitást miként tudja biztosítani.

A főiskolai rendszerű képzés 50 államilag finanszírozott hellyel rendelkezik. Az 50 hallgató számára a normatívát a magyar állam biztosítja. A támogatást nappalis vagy levelezős hallgató egyaránt élvezheti, tanulmányi előmenetelétől függően. Bevételi forrást jelentenek az intézménynek a tandíjak, amelyek értéke 850-1050/ félév RON között van. Ez többnyire összhangban van más egyetemek tandíjrendszerével (pl. a BBTE-n 1000 RON/ félév). Külön forrást jelentenek a pályázati bevételek és a 200 különböző kisebb-nagyobb vállalattal való együttműködésből származó bevételek (pl. csoportos vállalati képzés nyújtása).

### *Az oktatás nyelve*

A küldetésben megfogalmazottakkal összhangban a képzés nyelve magyar (egy-egy szaktantárgyak esetén az oktatás nyelve angol, illetve román).

A főiskolai képzésben a gazdasági életben is szükséges nyelvtudást erősítendő, a hallgatók számára kötelező a román kommunikáció valamint az angol tanegységen való részvétel. A korábbi vizsgálatokhoz képest főleg a román nyelvismeret fontosságának felismerése a szembetűnő. A képzés a korábbi években is magyar nyelven folyt, mellette nagy szerepet kapott az angol nyelv is a tantervben. A román nyelvre azonban kevesebb figyelmet fordítottak, mint most.

### *Oktatók*

A főiskolán 36 oktató dolgozik. Többségében óraadó státuszban végzik mindennapi tevékenységüket. A főállású oktatók száma mindössze eggyel bővült, jelenleg csupán két angol szakos főállású oktató van az intézményben. A többi oktató egy része tanár - más egyetemokről, középiskolákból, -, mások vállalatoktól érkező szakemberek, akiket a gyakorlatorientált szemléletmód miatt előnyben részesítenek. A tény, hogy a főállású oktatók száma nem túl magas a főiskolán, úgy tűnik, nem jelent problémát a vezetők számára. Az interjúk tanúsága szerint, nem is töreksznek arra, hogy az intézményt „feltöltsék” főállású oktatókkal. Az érvek sorában a legfontosabb az volt, hogy a gyakorlati életben aktív szakemberek oktatói tevékenysége a gyakorlatorientáltság fenntartásának egyik lehetősége, sőt záloga is lehet. Oktatóhiánnyal egyébként az intézmény nem küszködik. Ez a kedvező helyzet nagymértékben köszönhető a marosvásárhelyi repülőtérem, amely nagy segítség a magyarországi szakemberek oktatásba történő bevonásában. Az oktatók óradíja motiváló jellegű.

Míg a korábbi esettanulmányban beszámoltunk arról, hogy az oktatók rendszeres továbbképzéséről a tatabányai anyaintézményben gondoskodtak, melynek költségei a szervező intézményt terhelték, ma a továbbképzéseket helyben oldják meg, főként gazdasági okok miatt.

### *Hallgatói létszámok, intézményközi kapcsolatok*

Az intézmény hallgatói vonzásköre nem változott a korábbi vizsgálatokhoz képest. A hallgatók nagyobb része székelyudvarhelyi, de a környező települések is jól reprezentáltak a hallgatói populációban.

A hallgatói létszámok növekvő tendenciát mutatnak, de a táblázatból (mely az adott tanévek beiskolázási adatait tartalmazza) az is kitűnik, hogy a lemorzsolódás aránya viszonylag magas. Az interjúk alapján feltételezzük, hogy ennek oka nem csupán anyagi jellegű (nem tudják fizetni a tandíjat), hanem szakmai okok is meghúzódnak a háttérben. A piaci szemlélet dominanciájának megfelelően - minél több a hallgató, annál nagyobb a bevétel, könnyebb a gazdálkodás - a főiskolára való bemenet viszonylag széles körű, azonban a képzés időtartama alatt a minőségi oktatásra való törekvés nem teszi lehetővé, hogy a

rendszerben továbbhaladjanak azok a hallgatók, akik az elvárásoknak nem tesznek eleget.

A 2007-2008-as tanévtől a hallgatói létszám dinamikus növekedését a levelező tagozat indítása magyarázza.

	2005-2006	2006-2007	2007-2008
I. év	61	154	160
II. év	29	40	80
III. év	15	21	34
IV. év*	22	15	21
<b>Összesen</b>	<b>127</b>	<b>230</b>	<b>295</b>

### 1.sz. táblázat: A hallgatói létszámok alakulása

(\*A hat féléves képzési szerkezet ellenére azért jelenik meg négy évfolyam, mivel a Bologna folyamatot megelőzően 8 féléves képzés folyt, így a negyedik az „kimenő” évfolyam.)

A diákéletre vonatkozóan a módszeres információgyűjtés akadályai miatt csak informális úton tájékozódhattunk. Azt tapasztaltuk, hogy a közösségi alkalmakon többnyire – értelemszerűen – a nappalis hallgatók vesznek részt. Az intézményen belül a diákélet pezsgő, viszont a korábbi felméréshez hasonlóan a diákságnak kevés a kapcsolata a város más felsőoktatási intézményeinek hallgatóival. Ennek részben az lehet oka, hogy más-más anyaintézményhez tartozóak, s maguk az anyaintézmények is tartózkodóak, nem sok közeledés tapasztalható az egyes egységek között sem formális, sem informális szinten. Kérdésként merült fel a kutatás során, hogy amennyiben a formális kapcsolatok szorosabban lennének az intézmények között, ez milyen módon hatna a diákéletre, az intézményközi közösségi tevékenységekre. A kérdés annál is inkább kutatásra vár, ha tudjuk, hogy az intézménynek a többi erdélyi magyar tagozattal (kolozsvári, csíkszerdai Sapientia EMTE) – az azonos szakok és az esetleges konkurens helyzet ellenére – jök a kapcsolatai. E kapcsolatok sok esetben informális viszonyokra épülnek (pl. azonos oktatók).

Az anyaintézménnyel a székelyudvarhelyi tagozat mind formális, mind informális téren szoros szakmai kapcsolatokat épített ki és tart fenn. Az anyaintézmény leglényegesebb szerepe - mint már említettük - a tartalmi vetület, a know-how, a tananyag biztosítása, de ugyanakkor szerepet vállal az intézmény működésének koordinálásában is. Az elmúlt néhány évben a kihelyezett tagozattal szembeni „bizalom” erősödésének jele, hogy nagyobb függetlenséget biztosítottak a helyben dolgozó kollégák számára. Míg korábban például az itteni oktatók feladata a tanév közbeni oktatásra korlátozódott, s a vizsgáztatást az anyaintézmény oktatói végezték, addig ma már a vizsgáztatást is a helybeliek végzik. Az anyaintézmény a szigorlatokra, az államvizgára delegál csupán bizottsági tagokat.

### *A politika és az intézményvezetés kapcsolata*

Az intézmény életében a politika szerepének vizsgálatát az teszi indokolttá, hogy létrejöttét egy politikai szereplő, az akkori polgármester személye, kül- és belső kapcsolatai határozta meg. A korábbi esettanulmányban részletesen bemutattuk, hogy a politika szerepe jelentős volt az intézmény életében, különösen a vezetési szemléletben és a finanszírozásban volt meghatározó. Bár már akkor is deklaráltan szereték volna a viszonylagos politikamentességet biztosítani, láthattuk, hogy a politikai változások jelentős mértékben befolyásolták az intézmény életét. A hallgatói létszámok alakulását például nagymértékben meghatározták a romániai választási eredmények, míg a magyarországi politikai helyzet változásától a költségvetési keret mértéke függött.

Ma már az intézmény non-politikai szervezatként határozza meg magát: „a politika ki van gyomlálva” – nyilatkozta az intézmény egyik vezetője, aki azt hangsúlyozza, hogy a piaci szempontok erőteljesebb érvényesítése mellett is azért döntöttek, hogy a politikától függetleníteni tudják magukat. Így mára az alapító polgármester szerepe konzultatív, működésében nem függ tőle az intézmény. Az intézmény fennállása óta, tehát tíz éve az alapító polgármester volt a város meghatározó személyisége. A közelmúltban (június 1.-én) zajlott választások politikai fordulatot hoztak, a rivális párt képviselője került a városatyai pozícióba.

A politikai függetlenség biztosítását követően az intézmény vezetőinek elsődleges törekvése a minőségbiztosítás, a képzés gyakorlatorientáltságának, mint alapvető erősségének a megőrzése, fenntartása, ugyanakkor alapvető törekvése a fennmaradás is a más hasonló szakokat működtető intézményekkel folytatott versenyben.

#### *Jövőkép*

Jelenleg egy életképes, jól működő intézmény a székelyudvarhelyi MÜTF. A jövőben tehát a vezetőségre az a szerep hárul, hogy az intézmény jelenlegi pozícióit a képzési piacon fenntartsa, vagy a lehetőségekhez mérten javítsa. Ennek érdekében az intézmény jövőbeli tervei között a következők szerepelnek:

- Műszaki felsőfokú szakképzés indítása (2 év);
- A már jól felszerelt könyvtár további bővítése;
- „Több lábon” állás: olyan szakok, szakirányok, képzési formák indítása, amelyek a finanszírozás szempontjából kiegészítő jellegűek.

Korábbi esettanulmányunkban arról számoltunk be, hogy a fejlesztési tendenciák infrastrukturális jellegűek: még egy számítógépes terem felszerelését tervezi, amelyeket angol nyelvű szoftverrel kívánnak működtetni, és a román ECDL központtal akkreditáltatni; a könyvtár állományának bővítése, friss szakkönyvekkel (hazaiakkal is) való ellátása is a célok között szerepelt. Az elmúlt öt évben ezeket a fejlesztési célokat sikerült az intézménynek megvalósítania. Érzékelhető, hogy a jelenlegi célok inkább szakmai természetűek, az intézményi profil és szakbővítéssel összefüggőek, kevésbé az infrastrukturális fejlesztésre koncentrálnak. Reméljük, majd öt év távlatából e célok megvalósításáról is beszámolhatunk.

#### *További kutatási irányvonalak*

Az intézmény bemutatása, illetve az esettanulmány teljessé tétele érdekében interjú készítését tervezzük a tatabányai anyaintézmény vezetőségével, illetve az alapító - ma már csak volt - polgármesterrel. Ezek által olyan kiegészítő információk gyűjtését reméljük, amelyek segítségével egyrészt pontosabban láthatjuk - több nézőpontból is megvilágítva - az intézményt, kivéve az egyoldalúság torzító hatását, másrészt olyan adalékokat kaphatunk, amelyek teljesebbé tehetik az intézményről kialakult képet. Vizsgálni kívánjuk továbbá, hogy az intézményen kialakult szakok szerkezete milyen mértékben illeszkedik a piaci szükségletekhez, s az egyes szakok képzési tartalma mennyire képes biztosítani a végzett hallgatók számára a munkaerőpiacon szükséges szakmai kompetenciákat.



## **I. BEVEZETÉS**

A körülbelül 60 000-es lélekszámú<sup>3</sup>, Szászország és Brandenburg területén élő szorb nép a nyugati szláv nemzet tagja. Alsó-Lausitz (Spreewald vidéke, mintegy 20 000 fő, nyelve a cseh nyelvhez áll közel) és Felső-Lausitz (Weißwasser, Hoyerswerda, Kamenz és Niesky közötti térség, a lengyelhez hasonló nyelvet beszélő, körülbelül 40 000 fő) szorb lakossága a földrajzi és nyelvi kettősségen túl felekezetiileg is két csoportra oszlik: többségben vannak az Alsó-Lausitzban és Felső-Lausitz Bautzentől keletre lévő területein élő evangélikus vallásúak (40 000–45 000 fő). A katolikusok létszáma 15 000 és 20 000 fő közé tehető, ők a Bautzen és Kamenz közötti térségben élnek, sőt néhány községben ők alkotják a többséget (pl. Crostwitz és Panschwitz-Kuckau), akár 70–90%-os arányban is (Bakk).

Mostanra a szorbok leginkább kétnyelvűek lettek: a szorb egyfajta otthoni nyelvvé vált, az utcán és a hivatalokban németül beszélnek (Ostler). Helyzetüket tovább nehezíti, hogy nincsen „anyaországuk”, sőt évszázados hagyományként a két etnikai csoport – összefogás helyett – gyakran mintegy versenyre kel egymással (Von Dänen lernen; Die Sorgen der Sorben).

## **II. TÖRTÉNETI ÉS KULTURÁLIS ELŐZMÉNYEK<sup>4</sup>**

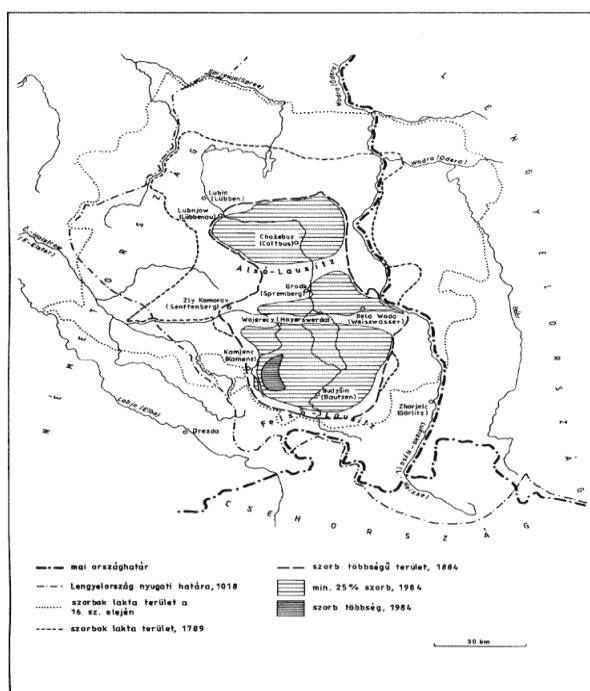
A Frank Birodalomban portyázó első szorbok okleveles említése (631) a Fredegár krónikában található (Bakk, Wikipedia). A már letelepedni kész nyugati szláv törzsek a 8. században keletről és délről vándoroltak be a Neißé és Saale, valamint az Érchegeység lába és a Fläming közötti területre (Wikipedia). A 9–10. században érkező germán törzsek a szorb törzsekkel együtt a 10. században tagolódtak be Ostmark keleti örgrófságba (Wikipedia).

A vidékre rajtuk kívül betelepülő germán földművesek egy része a stratégiaiilag fontos (pl. folyók átkelőhelyeinél található) településekre költözött be (pl. Meißen, Lipcse, Grimma). Ezek a helyek voltak a szorbok asszimilálódásának első kiindulási pontjai. Mindazonáltal a városoktól mint német nyelvű szigetektől eltekintve a vidék egészen a harmincéves háborúig zömében szorb többségű volt, és az 1600-as évekig közvetlen kapcsolatban állt a lengyel nyelvterülettel (Wikipedia). A szorbok száma ekkoriban körülbelül 166 000 főre tehető (Lausitz és a szorbok).

---

<sup>3</sup> A szorb népesség számára vonatkozóan a források megemlítik, hogy az adatok becsléseken alapulnak, mivel a 2. világháború óta a népszámlálások nem rögzítettek nemzetiségi vagy anyanyelvi hovatartozásukra vonatkozó adatokat (Bakk).

<sup>4</sup> A történeti rész alapjául a Wikipedia szorbokról szóló fejezete szolgált.



Forrás: Köztes Európa Térképgyűjtemény (Lausitz és a szorbok)

Luther Márton 1517-ben Wittenbergben kifüggesztett tanainak terjedését a katolikus Habsburgok sikertelenül igyekeztek megakadályozni Lausitzban<sup>5</sup>; katolikus hite mellett csupán egy nyugati sziget tartott ki (Wikipedia). Erre a századra tehető a szorb irodalom kialakulásának kezdete is: 1548-ben elkészült az első bibliafordítás, amely mellett egyéb teológiai iratok és fordítások is keletkeztek (Wikipedia).

A szorb írásbeliség első felvirágzásának a harmincéves háború (1618–1648) vetett véget, amelynek során a szorb népesség mintegy fele odaveszett. A térség lakatlanul maradt területein németek telepedtek le, tovább csökkentve a szorb területek nagyságát és a szorb lakosság arányát. Az 1635. évi prágai béke következtében Felső- és Alsó-Lausitz nagy része az akkori szász hercegséghez került. 1677-ben a brandenburgi választófejedelem megszüntette a szorb írásbeliséget, és betiltotta a szorb nyelvű istentiszteleteket is. Ennek ellenére Felső-Lausitzban mégis összeforr az evangélikus hit és a szorb nyelv, ami hozzájárult a nyelv fennmaradásához. 1716-ban Lipszében hat felső-lausitzi teológus létrehozta a vend papi kollégiumot Sorabia néven, amely a 2. világháborúig állt fenn és körülbelül 1000 szorb papot képzett ki (Wikipedia).

A 18. század második felére tehető a szorb nemzeti öntudat ébredése, amely szláv támogatásra talált. 1790-ben megjelent az első szorb nyelvű napilap, a 19. század során szorb–német szótár és számos fordítás készült, szorb folyóiratokat adtak ki, összegyűjtötték a szorb meséket és népdalokat (Lukáts).

Jelentős fordulatot jelentett a mintegy 100 000 szorbot érintő 1815. évi bécsi béke: körülbelül 20%-uk Poroszország fennhatósága alá került, amely szigorúan szabályozta és korlátozta a nyelvhasználatot. A lakosság Szászország területére jutott 80%-ának a liberálisabb szász rendszer szabályait kellett követnie. A közigazgatási határok megváltozása miatt a szorbok gyakorlatilag szinte mindenütt kisebbségbe kerültek (Lukáts, Bakk, Wikipedia). Mindazonáltal a nemzettudat megerősödését jelzi, hogy 1842-ben megjelent a Tydzenska Nowina című lap, a 1847-ben megalakult a Macia Serbska népoktatási egyesület, és 1862-től szorb nyelvű színházi előadásokat tartottak Bautzenben (Bakk).

A 19. század második felében a porosz elnyomás részeként betiltották a szorb nyelv iskolai

<sup>5</sup> A Brandenburghoz tartozó cottbusi régió kivételével.

használatát, amire a szorb értelmiség úgy reagált, hogy megpróbált a szorbok elleni politikával szemben ellenállást szítani. 1904-ben megnyílt Bautzenben a Vend Ház, 1912-ben pedig Hoyerswerdában 31 szorb egyesület létrehozta az 1848/49 után alapított polgári, paraszti és képző egyesületeket emyőszervezetként felölölő Domowinát, amely célul a szorb kulturális élet további megerősítését tűzte ki (Wikipedia).

A Weimari Köztársaság (1918–1933) idején viszonylag kedvezőek voltak a feltételek: az Alkotmány 113. cikke kimondta, hogy semmilyen korlátozás nem érinti a Német Birodalomban élő, nem németajkú lakosok anyanyelvhasználathoz fűződő jogait a közigazgatásban és az oktatásban. Mivel a két eltérő tartományban élő népesség közötti különbségek fennmaradtak, csak a Szászország területén élő szorboknak volt lehetősége a népiskolákban anyanyelvi oktatást szervezni (Bakk). Ezenfelül széles körben fellendültek a kulturális tevékenységek (Wikipedia).

1926 táján becslések szerint 130 000-en vallották magukat szorbnak (E. Fehér), a hitleri Németország és a világháború azonban – a többi kisebbséghez hasonlóan – őket is megtizedelte. Megindult a szorbok deportálása Lengyelországba, a szellemi elitet kiutasították, koncentrációs táborokba zárták vagy kivégezték, ily módon igyekeztek a szorb népet pszichikailag szétzúzni, megsemmisíteni.

A világháborút követően a szász tartományi gyűlés 1948-ban kibocsátja a szorb népesség jogait biztosító törvényt, első ízben rögzítve a szorbok nyelvhez és kultúrához való jogát. Ugyanezt tette a Branderburg által 1950-ben hozott, azonos szellemiségű rendelet. A Német Demokratikus Köztársaság 1968-as alkotmányának 40. cikke a szorbokat nemzeti kisebbségként ismeri el. Újraindult a szorb nyelvű általános- és középiskolai oktatás, kétnyelvű település- és utcanévtáblákat helyeztek el. Az e privilegizált kisebbséggel szembeni bánásmódot azonban átszötte az ideológia és a felügyelet (Bakk, Wikipedia). A tradicionális szorb mezőgazdaságot jelentősen károsította az erőltetett kollektivizálás, a Lausitz alatt fekvő barnaszén-lelőhelyek miatti iparosítás, a városiasodás, valamint a korábban a szorb identitás fennmaradását leginkább szolgáló vallási élet elnyomása. E nyomásnak igazán csak a katolikus szorbok tudtak ellenállni (Lukáts). A szorb népesség száma folyamatosan csökkenni kezdett: az 1956. évi körülbelül 80 000 főről 1987-re mintegy 67 000 főre (Lausitz és a szorbok). A Domowina vezető tisztségeit párttagok foglalták el, és az emyőszervezetet a pártideológia és ateista propaganda eszközüvé tették. A szorbok egyenjogúságának hirdetése mellett korlátozták a nép oktatási, vallási és szólásszabadságát. Így pl. 1964-ben olyan oktatási törvényt hoztak, amelynek értelmében a szülőknek írásban kellett kérnük gyermekük szorb nyelvű iskoláztatását. Erre azonban szinte betarthatatlanul rövid határidőt szabtak, így az 1962. évi 12 000-es tanulói létszám öt év alatt 2800 főre csökkent (Ostler).

A centralizáló kultúrpolitika eszközüiként létrehozták Bautzenben a szorb kulturális és oktatásügyi hivatalt, 1951-ben a Szorb Intézetet, 1956-ban a Szorb Múzeumot és a Szorb Művészeti Intézetet, és újraalapították a lipcei egyetemen a szorabisztikai intézetet (Lukáts). Ezek egyidejűleg szolgálták a szorb nyelv és kultúra fenntartását, de a nemzetiség szoros felügyelet alatt tartását is. A szorb tudat fenntartásáért tett erőfeszítésekre a valóság azonban rácafozott, mivel a rendeletileg kötelezővé tett nyelvtanítást az asszimilált szorbok feleslegesnek ítélték (Lukáts).

A rendszerváltás óriási változásokat hozott: az ideológiai nyomás megszűnt, de eltűnt egyidejűleg a kiemelt állami támogatás is. Eltávolították az előző rezsim által kinevezett szorb funkcionáriusokat. Közöttük azonban számos, a szorbok ügyét hűen szolgáló ember is volt, akiket aztán nehezen tudtak pótolni. A szorb elit és tekintélye megrendült (Ostler). Korábban megszerzett kulturális jogaik fennmaradásáról a Németország újraegyesítéséről szóló szerződés, valamint Brandenburg és Szászország 1992-es alkotmánya gondoskodott. Kulturális autonómiájuk 1991-ben, a Szorb Nemzetért Alapítvány aláírásával valósult meg (Bakk). Az alapítvány célját kulturális, tudományos és művészeti intézmények támogatása révén kívánja elérni. Finanszírozása részben a német államtól (50%), részben pedig Brandenburgtól (17%) és Szászországtól (33%) származik.

### III. AKTUALITÁSOK

Magukat a szorbok úgy jellemzik, mint nyelvüket örömmel használó „éneklő és táncoló nép” (Unser Mutterland, Wie benachteiligt). Mégis egyre kevesebben vannak. Ennek okait a közelmúlt médiaközleményeinek feldolgozásával igyekeztünk feltárni<sup>6</sup>.

#### 1. Belső problémák

A szorb népesség csökkenéséért napjaink gazdasági-társadalmi jelenségei tehetőek elsősorban felelőssé: a régióban uralkodó 20%-os munkanélküliség, a fiatalok elvándorlása távolabbi iskolák, munkahelyek és Németország nyugati része felé (Sorben kämpfen, Sorge um die Sorben). Csökken a gyermekszám, és továbbra is hátrányosan hat a sok évszázados szorb-vend „szembenállás”. Egyes vélekedések szerint ugyanis „olyan, hogy szorb, nincs is”: az alsó-lausitziak vendnek szeretik nevezni magukat, ami a „szorb” Felső-Lausitzban egyenesen szitokszóként hangzik. Sokan hangsúlyozzák, hogy a szorb és a vend a német és a németalföldi nyelv közötti különbséghez foghatóan eltérő (Von Dänen lernen), így szerintük a következőkben bemutatandó Witaj program és a nyelvújítás összekavarja a két nyelvet, valamint félreértéseket és konfliktusokat okoz. Mások ezzel szemben azt hozzák fel, hogy a vend és a szorb egyazon nyelv dialektusai, és a modern nyelvújítás feladata közelíteni egymáshoz a két dialektust, valamint a beszélt és az írott nyelvet (Die Sorgen der Sorben).

Politikai szembenállás jellemzi a mai napig a Domowinát (7300 tag) és a 2005 márciusában alapított Vend Néppártot is. Az előbbinek nincsenek politikai ambíciói, csupán érdekképviseletre vállalkozik és pártfogókat igyekszik ügyének megnyerni (Von Dänen lernen), míg az utóbbi ennél többet kíván elérni a Domowina tevékenységének kiegészítésével (Serbska ludowa strona). A párt tevékenységével szemben az a kritika fogalmazódik meg, hogy nincs politikai egység a szorbok között (Von Dänen lernen).

#### 2. Külső problémák

1992 óta kerekén 20%-kal csökkent a szorbok állami támogatása (Unser Mutterland), egyes intézményeket bezártak, a korábban alkalmazott 650 főből 230-at leépítettek (Die Sorgen der Sorben).

Az államháztartás részéről olyan megnyilatkozásokat hallhatunk, hogy a gazdaság egészét érintő takarékosági programot a szorbokra is ki kell terjeszteni. Több kezdeményezést várnak tőlük, hiszen boldogulásukért ők maguk is felelősek. Új finanszírozási megállapodásra van szükség, meg kell reformálni a szorb intézményeket, és a szorboknak átlátható módon kell elszámolniuk az állami támogatással (Bundestag gibt).

A szorbok ellenben úgy nyilatkoznak, hogy adófizető állampolgárként maguk is hozzájárulnak Németország költségvetéséhez, és hagyományaik ápolásáért megbecsülést és elfogadást várnak. Az állami támogatás Brandenburgot, Szászországot és Németországot is „gazdagítja”. Támogatásukat gazdasági tényezőre redukálni nagy hiba (500 Sorben). Céljuk nem turistalátványosság, hanem az élő kultúra fenntartása. Tíz intézményük mindegyike egyedi, így ha bármelyiket is bezárják, az a kultúra egy szeletének teljes elvesztését jelentené (Unser Mutterland).

Ezen ellentétek folytán 2008 májusában közel 500 szorb eredményesen tüntetett Berlinben: 2,6 millió euró visszatartott forrást szabadítottak fel számukra, valamint sikerült a figyelmet ügyükre vonniuk (Bundestag gibt, Wie stark). Várhatóan lendületet kap az új finanszírozási megállapodás kidolgozása, és az elmúlt 15 év fejleményeit figyelembe véve sikerülhet mindkét fél számára kedvező kompromisszumos megoldást találni.

#### 3. Nyelvvesztés

Sok magát szorbnak valló ember csak érti, de már nem beszéli a nyelvet (kb. 20 000 fő<sup>7</sup>). A Bakk által említett 1987–88-as etnopszociológiai becslés 70 000 főre tette a szorb nyelvet valamennyire ismerők

<sup>6</sup> A közlemények, riportok és interjúk hivatkozásai az irodalomjegyzékben találhatóak.

<sup>7</sup> Alsó- és Felső-Lausitzban mintegy 10–10 000 fő (Von Dänen lernen).

számát. A nyelvet érintő speciális probléma, hogy a szorb szakmai nyelv lassan kihal a szakmai nyelvhasználatból (Sorben kämpfen), helyét a német szókészlet veszi át.

Különösen fenyegeti a nyelvvesztés az alsó-szorb nyelvjárást: a fiatalok szinte már egyáltalán nem beszélnek a nyelvet, így féltő, hogy mind nyelvi, mind kulturális identitásuk elvész. Ennek oka, hogy ereféle korábban úgy tartották, nem érdemes a gyerekekkel szorbul beszélni, csak németül, „hogy nekik már könnyebb dolguk legyen”. A nyelv egyenesen rossz presztízsűvé vált, elavultnak és alacsonyabb rendűnek kezdték tartani, megszakadt a nyelv generációról generációra való átadása (Von Dänen lernen).

Az evangélikus többség különösen megsínylette a 2. világháború előtti idők asszimilációt szorgalmazó presszóját, amelyet az egyház is támogatott. Így ma már nem tartanak szorb nyelvű evangélikus istentiszteletet. Néhány éve azonban alakult egy fiatal szorb értelmiségi csoport (Arbeitsgruppe Sorbische-Wendischer Gottesdienst), amely munkája eredményeképpen ma már évente öt-hat alkalommal is sor kerül szorb istentiszteletre (Német földön).

Az asszimilációval járó nyelvvesztés gondját csak tovább nehezíti, hogy hiányoznak a szorbul beszélő óvónők és a szaktárgyakat szorb anyanyelven oktatni tudó tanárok (Sorben kämpfen), de vannak olyan tudományos munkatársi álláshelyek is, ahová évek óta hiába várják az érdeklődő szakemberek jelentkezését (Unser Mutterland).

#### **4. Projektek, újítások, jövőbeli perspektívák**

##### *a) A Wítaj program*

A program célja a szorb nyelv életben tartása és a szorb nemzeti tudat megőrzése (Junge Sorben). Alappilléreül az óvodai anyanyelvi oktatás szolgál: az óvónők és a gyerekek egész nap szorbul beszélnek, így az iskolába bekerülő kisdíjakok már magabiztosan használják a nyelvet, és egyes tárgyakat szorb nyelven tanulnak. A program az idősebb nemzedék körében rendkívül lelkes fogadtatásra talált, míg a fiatalabbakat a kétnyelvűségben rejlő lehetőségek ragadták meg (FUEN konferencia, Sorge um die Sorben). Mára kitűnő képes anyagok, leprellők, képeskönyvek és kétnyelvű iskolai segédanyagok állnak rendelkezésre. További cél a nyelvhasználatot az óvodán/iskolán kívülre is kiterjeszteni, és a szülőket egyre több szorb nyelvű programba bevonni. A Wítaj érdekessége, hogy a szorb gyermekek mellett a németeket is várják a programba (Junge Sorben), amely a szorb nyelv életben tartása mellett a gyerekek kétnyelvűvé válásáról is gondoskodik, későbbi tanulmányaik során és a munkaerőpiacon jelentős előnyökhöz juttatva őket (Sorge um die Sorben). A program szószólói úgy fogalmazzák, hogy „meg kell mártózni” a nyelvben: a részvevőknek magukba kell szívniuk, és egyre aktívabban használniuk.

##### *b) Nyelvújítás*

Alapproblémaként fogalmazódik meg, hogy a szorb média nehezen boldogul a modern lexika hiányában. A nyelvújítás tendenciája az, hogy a nyelvészek során igyekeznek régi szorb szavakat is életre kelteni (Junge Sorben). Ezt örömmel fogadják az idősebb generációk, a fiataloknak viszont sokszor gondot jelent, hogy nem értik a szavakat, hiszen nem ismerik magukat a tárgyakat vagy fogalmakat, amelyek így új életre kelnek. Az új technológiákkal létrejövő szavak átvételére három megoldás kínálkozik: (1) meghagyható a szó németül vagy angolul; (2) az új szavakat lehet szorb nyelven értelmezni vagy szorbra fordítani (erre vállalkozik a Serbske Nowiny egyik állandó rovata), vagy (3) zárójelben megadható németül is a szó (Junge Sorben). Tapasztalatok szerint idővel állandósul egyfajta használat, előre azonban nem lehet biztosan megmondani, hogy egy-egy szó lefordított vagy értelmezett szorb alakja meg-e majd át a használatba, vagy éppen az angol, német vagy akár cseh alak lesz inkább az általános elfogadott megoldás. Két példát hoz ezekre a jelenségekre a Junge Sorben wollen Sprache modernisieren („Fiatal szorbok akarják a nyelvet modernizálni”) című cikk: az első a „Waschbrettbauch” szó<sup>8</sup>. A fiatalok ma már nem tudják, mi volt a mosódeszka, így ha meghallják szó szerinti szorb fordítását, egyszerűen nem tudják elképzelni, miről is van szó. Így a szó körülírásához folyamodtak a nyelvújítók. A másik példa a „computer” szó volt, amelynél először a cseh „licak” (számítógép) szót próbálták meghonosítani. Mégsem jártak sikerrel, mert a szorb nyelvhasználatban a Computer szó rögzült (Junge Sorben).

<sup>8</sup> Jelentése magyarul kockahas, német szó szerinti fordítása „mosódeszkahas”.

Említésre méltó, hogy elkészült a szorb szólások gyűjteménye, és folyamatosan épül az új szavak adatbankja is (Unser Mutterland).

*c) Egyéb távlatok*

Leoš Šatava gondolatmenetét követve a szorbok fennmaradását szolgálná még: a szilárd szakmai alap kiépítése a hiányzó pedagógusok és kutatók pótlására (a szorabisztika fejlesztése a Lipcsei és Prágai Egyetemen); szorb fiatalok felvétele a cseh közép- és felsőoktatásba; a kétoldalú cseh–szorb kapcsolatok intenzív támogatása (határokon átnyúló partnerségi kapcsolatok, községek–városok együttműködése, kulturális, sport-, szabadidős események, vállalkozások gazdasági együttműködése, turizmus és a személyes kapcsolatok ápolása); a cseh lakosság ismereteinek bővítése a szorbok kultúrája és problémái tekintetében (pl. média, oktatásügy, felnőttképzés); magánjellegű kapcsolatok építése és gondozása már a gyermekkortól (kölsönös látogatások, táborozások, levelezés); a szorb vonatkozások felvétele a Nysa-európai térség körébe; szorb kulturális és tájékoztató központ létrehozása Prágában, együttműködésben a cseh intézményekkel és a Domowinával (Šatava). Ezeket az elképzeléseket értelemszerűen lengyel partnerség kiépítésével és hasonló lengyelországi projektekkel is ki kellene egészíteni.

## V. ZÁRÓGONDOLATOK

E csökkenő számú európai kisebbséget a nyelvhasználat szűkülő keretei, a vegyes házasságok és az elvándorlás miatti nyelvvesztésen keresztül identitásának elvesztése fenyegeti. Helyzetüket tovább nehezíti az állami támogatás mértékének csökkenése. Mindazonáltal identitásukhoz való ragaszkodásukat mutatja, hogy az évszázadok során elszünetelt történelmi csapások és asszimilációs nyomás ellenére is ragaszkodnak nyelvükhöz és kultúrájukhoz. Tudják, hogy nyelvük ápolása, megújítása és fejlesztése fennmaradásuk kulcsa. Ennek eszközeként szolgál a sikeresnek mondható Witaj projekt, a nyelvújítás és a kultúra előmozdítása televíziós és rádióprogramok, szorb nyelvű pop-, rap- és könnyűzene támogatásával (Sorben kämpfen). Megtartó erő évszázadok óta és ma is a katolikus vallás, a szorbok ragaszkodása az anyanyelvükön tartott istentiszteletekhez, a különösen a katolikus területekre jellemző magas szintű anyanyelvi oktatáshoz és az iskolák kiváló színvonalához. 2008. május 29-i eredményes demonstrációjuk Berlinben felhívta a kormányt és a német lakosság figyelmét a támogatásuk szükségességére. A szorbok lendülete és lelkesedése azt a reményt kelti, hogy igenis sikerül fennmaradniuk, identitásukat, egyedi nyelvüket és kultúrájukat megőrizniük.

### IRODALOMJEGYZÉK ÉS FORRÁSOK<sup>9</sup>

Bakk Miklós: A Németországi Szorb Népcsoport jogai  
(<http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&cikk=m960122.html>)

E. Fehér Pál: Kihaló, ébredő európaiak  
(<http://www.magyarorszag.ma/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=6>)

Kovács Péter: Egyéni és kollektív kisebbségi jogok az alkotmányos fejlődésben - pozitívista szempontból  
(<http://www.hhrf.org/magyarkisebbsseg/9603/m960303.html>)

Lukáts János: Szorbok Lausitzban. Egy etnikum pusztulása  
([http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk\\_1999\\_01/cikk.php?id=40](http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_1999_01/cikk.php?id=40))

Ostler, Nicholas: Veszélyeztetett nyelvek – elveszett világok  
(<http://www.epa.oszk.hu/00400/00462/00015/pdf/13nyelv.pdf>)

<sup>9</sup> Internetes címek elérhetősége: 2008. július 23.

Šatava, Leoš: Die Lausitzer Sorben und die Europäische Union  
(<http://www.tcm-kp.de/sorbenundeu/lausitzersorbenundeu/index.html>)

Zoltán András: Nyelv és identitás kultúrák határán: a lausitzi szorbok  
(<http://www.epa.oszk.hu/00400/00462/00015/pdf/13nyelv.pdf>)

Evangélikus élet: Német földön szorbok a vendék  
(<http://www.lutheran.hu/z/ujzagok/evelet/archivum/2003/44/42>)

FUEN-konferencia Budapesten. Barátság 10. évfolyam  
(<http://www.nemzetisegek.hu/repertorium/2003/06/Bar04.pdf>)

Köztes Európa Térképgyűjtemény. Lausitz és a szorbok a XI-XX. században  
(<http://terkepek.adatbank.transindex.ro/legbelso.php3?nev=85>)

Lausitzer Rundschau: Junge Sorben wollen Sprache modernisieren (<http://www.lr-online.de/regionen/brandenburg/art25,1363661?fCMS=911d9c2fc8610c33208bbbf7503462a>)

MDR Sachsen: 500 Sorben demonstrieren in Berlin (<http://www.mdr.de/sachsen/5540963.html>)

Minority Dailies Association: Sorge um die Sorben (<http://www.midas-press.org/NR/rdonlyres/9D0A1F56-70F8-4636-8E6A-726E66873CFB/0/Tageszeitung040605.pdf>)

RBB Inforadio: Wie stark müssen die Sorben unterstützt werden? Interview mit Christoph Bergner  
([http://www.inforadio.de/static/dyn2sta\\_article/057/251057\\_article.shtml](http://www.inforadio.de/static/dyn2sta_article/057/251057_article.shtml))

RBB Inforadio: Wie benachteiligt sind die Sorben? Interview mit Schauspielerin Gabriela Maria Schmeide  
([http://www.inforadio.de/static/dyn2sta\\_article/056/251056\\_article.shtml](http://www.inforadio.de/static/dyn2sta_article/056/251056_article.shtml))

RBB Inforadio: Die Sorgen der Sorben. Forum mit Dr. Johann Komusiewicz, Harald Konzack, Dr. Madlena Norberg, Hans-Peter Petrick und Steffen Reiche  
([http://www.inforadio.de/static/dyn2sta\\_article/575/169575\\_article.shtml](http://www.inforadio.de/static/dyn2sta_article/575/169575_article.shtml))

Spiegel Online: Von Dänen lernen heißt siegen lernen  
(<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,350786,00.html>)

Tagesspiegel: Bundestag gibt 2,6 Millionen für Sorben frei  
(<http://www.tagesspiegel.de/berlin/Brandenburg-Sorben-Foerdermittel-Berlin;art128,2539670>)

Tagesspiegel Brandenburg: Unser Mutterland ist Deutschland  
(<http://www.tagesspiegel.de/berlin/Brandenburg-Sorben-Finanzstreit;art128,2538795>)

3Sat: Sorben kämpfen um ihre Sprache  
(<http://www.3sat.de/3sat.php?http://www.3sat.de/nano/news/42881/index.html>)

Wikipedia: Serbska ludowa strona ([http://hsb.wikipedia.org/wiki/Serbska\\_ludowa\\_strona](http://hsb.wikipedia.org/wiki/Serbska_ludowa_strona))

Wikipedia: Sorben (<http://de.wikipedia.org/wiki/Sorben>)

Wikipedia: Wendische Volkspartei ([http://de.wikipedia.org/wiki/Wendische\\_Volkspartei](http://de.wikipedia.org/wiki/Wendische_Volkspartei))

*Nemek szerinti eredményesség, és felsőoktatási intézményválasztási motivációk<sup>10</sup>*

A kutatási témám a férfiak és nők helyzete az oktatásban. Ebben a tanulmányban két területtel, a fiúk és lányok közép és felsőfokú iskolai eredményességével, és az eltérő neműek felsőoktatási jelentkezési és intézményválasztási motivációival foglalkozom. A tanulmány vizsgálja, hogy hogyan mérhető az iskolai eredményesség, melyik nem eredményesebb az iskolában, mi lehet a lányok nagyobb eredményességének oka. Emellett azt is vizsgálom, hogy miben különbözik a két nem felsőfokú intézményválasztása, és hogy a hagyományos nemi szerepek megjelennek-e a felsőfokú jelentkezési és intézményválasztási motivációkban.

**I. Eredményesség vizsgálatok**

A közoktatás eredményességének mérésében nincs konszenzus. A nemzetközi vizsgálatok nem csak a végterméket, hanem kimenetet mérnek, ami alapvetően a tanulói teljesítmény mérésére épül, és a kezdő- és végállapotot hasonlítják össze. Az újabb eredményességvizsgálatok egyszerre nézik a tanulók teljesítményeit, a tanár-diák viszonyt, és a vezetés szerepét. A diákok eredményeire a családi és egyéni hatásokon túl erőteljesen hatnak az iskolai osztályban lezajló folyamatok és az iskolavezetés kultúrája, emellett a hozzáadott érték kutatások figyelembe veszik az iskolák eredményességénél az iskolák tanulói összetételét is. (Lannert 2004)

A tanulmány empirikus részében a diákok és nem az iskolák eredményességét vizsgáljuk. Természetesen a két tényező nem független egymástól, a tanulói eredményesség az iskolai eredményesség része.

**Fiúk és lányok eredményessége**

A lányok hátrányai az oktatásban megszűnőben vannak, nő a lányok az iskolázottsági szintje, a lányok mára már többségben vannak a nem szakmai középiskolákban és a felsőoktatásban. Emellett az alapvető képességekben és kompetenciákban is javulnak a fiúkhoz képest. (Minőségi oktatás...2004) A PISA vizsgálatok szerint a magyar fiúk és lányok között jóval kisebbek a teljesítménykülönbségek a kompetenciaterületeken, mint más országokban (Keller - Mártonfi 2006). A lányok kognitív képességei az általános iskola végén már meghaladják a fiúkét (Cs. Czachesz - Radó 2003, Vári et. al. 2000).

Az OECD 1991-es és 2001-es adatai azt mutatják, hogy a lányok alap és középfokú iskolai teljesítményei jobbak, mint a fiúké, ráadásul a teljesítményekben kisebbek a különbségek, mint az osztályzatokban, tehát a lányok többszörösen előnyben vannak.

**A lányok nagyobb eredményességének lehetséges okai**

Az iskolában a tudás mellett a szorgalom a fontos, és nem a kreativitás, vagy az éles ész, ami inkább a fiúkra jellemző. A lányok szorgalmasabbak, és inkább memorizálnak, míg a fiúk az ismeretek közti kapcsolatok megtalálására törekednek. Összességében megfigyelhető, hogy a lányok tanulási módszere eredményesebb, a lányok sikerebbek az általános iskolában. (Rostás - Fodorné 2003)

A lányok jobb iskolai teljesítményének hátterében állhat az is, hogy a lányok jobban meg akarják felelni, úgy érzik, jó tanulónak kell lenniük, teljesíteni kell, amit a szülők és a tanárok elvárnak tőlük (H. Sas 1984).

DiMaggio (1998) 1960-as amerikai középiskolai vizsgálatai szerint a lányok saját kulturális tőkéje szignifikánsan magasabb, mint a fiúké. Hazánkban is a lányok nagyobb kulturális érdeklődést tanúsítanak, mint a fiúk, nagyobb a kulturális fogyasztásuk, valamint többet olvasnak, és több szépirodalmat (adatokat lásd Fényes 2006, 2008, Cs. Czachesz - Radó 2003). DiMaggio szerint a képességeknek és a családi háttérnek önmagában elég kevés hatása van az iskolai osztályzatokra, azonban a diákok által birtokolt kulturális tőkének nagyobb hatása lehet. Eredményei szerint a nem technikai tárgyak esetén a kulturális tőke hatása megközelíti a mért képességekét. Bourdieu szerint a diákokat kulturális tőkéjük alapján

<sup>10</sup> A tanulmány empirikus része a „Regionális Egyetem” NKFP-26-0060/2002 számú kutatáson, és a „Középiskolások továbbtanulási tervei egy határmenti régióban” című OTKA (T048820) kutatáson alapul.



jutalmazták az iskolában. Mivel a lányok saját kulturális tőkéje szignifikánsan nagyobb (akár a középiskolában, akár az egyetemi évek elején lásd Fényes - Pusztai 2006, Fényes 2008), ez is okozhatja nagyobb eredményességüket. DiMaggio felhívja a figyelmet arra is, hogy a kulturális érdeklődés és a gyakorlat kulturálisan előírtak a lányok számára, míg a fiúkra ez kevésbé jellemző, sőt a kortársak által negatív szankciókat vonhat maga után. A férfiak által monopolizált karrierlehetőségek, és az ezzel járó anyagi előnyök miatt a lányoknak fontosabb, hogy kitűnjenek a kulturális jellegű piacokon. További oka a lányok magasabb kulturális tőkéjének, hogy „azoknak a nőknek, akik a magas státuszú férfikkal egyenrangú partnereként szeretnék elismertetni magukat, még inkább szükségük van kulturális tőkére, mint azoknak a férfiaknak, akik szeretnék sokat elérni a munka világában” (DiMaggio 1998, 212).

***Hipotézisünk,** hogy a középfokú iskolarendszer a lányokra lett kitalálva, a lányok szorgalmasabbak, sikeresebbek és eredményesebbek, mint a fiúk. A középiskolás lányoknak feltehetőleg több nyelvvizsgájuk van, többen szerepelnek tanulmányi versenyeken, jobb átlagokat érnek el, emellett többen tervezik, és hosszabb időre a továbbtanulást felsőfokon is, így eredményesebbek lesznek, mint a fiúk. Felsőfokon is egyes mutatókban jobb lehet a lányok teljesítménye, jobb az érettségi eredményük, több a felvételin hozott és szerzett pontjuk, többeknek van nyelvvizsgájuk, és többen terveznek további felsőfokú továbbtanulást. Negyedévre azonban egyes mutatókban már a fiúk előnye lesz kimutatható. A fiúk többen terveznek és rendelkeznek publikációkkal, többen terveznek TDK dolgozatot, és feltehetőleg többen tervezik a doktori fokozat megszerzését is az egyetem után.*

## **II. Az eltérő szerepekkel kapcsolatos viselkedés a felsőfokú jelentkezésben és intézményválasztásban**

### **Nemi szerepek**

A funkcionalisták szerint a nemek közötti munkamegosztás szükségszerű, és előnyös a társadalom számára. A férfiakra jellemző a megélhetés biztosítása (instrumentális szerep), a nőkre az érzelmi támogató (expresszív) szerep. Azonban a modern társadalmakban egyre kevesebb munkát nem tudnak ellátni a nők, a nemek közötti munkamegosztás már nem szükségszerű. (Persze kérdés, hogy a tipikus női szerepet el tudják-e látni a férfiak?) (Andorka 2006)

Nemi szerepek elsajátítása hosszú folyamat, és a szocializáció során történik. „A szerep a társadalmi státuszhoz tartozó előírt viselkedésforma.” (Linton idézi Buda 1985 99. old.) „Szerep az is, hogy milyen normák szabályozzák bizonyos társadalmi helyzetek, státuszok viselkedését, más státuszok betöltőivel szemben.” (Buda 1985, 100. old.) „A női szerep elsősorban a női viselkedésjegyek, viselkedésnormák előírásrendszere.” (Buda 1985, 100. old.) Olyan szabályok és előírások, amelyek a nők a férfiakkal és más szereppartnerekkel szemben való viselkedésére és a kommunikációra vonatkoznak.

### **Miért élnek tovább Magyarországon továbbra is a hagyományos szereptartalmak, a gazdasági és társadalmi változások ellenére?**

A II. világháború után a lányok tömegesen áramlottak a közép és felsőoktatásba, de a hagyományos női szerepek alig változtak. A jobb állásokhoz való jutás esélye nem nőtt szignifikánsan a nők körében, konzerválódnak a régi társadalmi viszonyok. Eltérő képzési utak érvényesülnek a lányok és fiúk esetén, más pályákra készültek. Az 1970-es években egyre több nő jelent meg egyes hagyományosan férfi szakmában, de az elnőiesedéssel ezen szakmák presztízse és anyagi megbecsültsége csökkent. A nők továbbra is alacsonyabb presztízű pályákon helyezkedtek el, és vezető állásokban is kevés volt a nő. (Pukánszky 2006)

Újabb kutatások (Pongráczné 2005) szerint 12 ország összehasonlító vizsgálata azt mutatta, hogy Magyarországon igen magas az egyetértők aránya (a keletnémet területek kétszerese) azzal az állítással, hogy a férj feladta, hogy keresetével biztosítsa a család megélhetését, a feleség feladata pedig, hogy ellássa az otthoni feladatokat. Az országok többsége azonban egyetértett azzal is, hogy manapság a nők többségének dolgoznia kell, mert csak így biztosítható a család megélhetése. Összességében, a vizsgálat szerint Kelet-Európában továbbra is a tradicionális szerepfelfogás uralkodik.

***Hipotézisünk** szerint ma Magyarországon a hagyományos nemi szerepek mentén szerveződnek a fiúk és lányok felsőfokú jelentkezési, intézmény- és szakválasztási motivációi. A fiúk elsősorban a jó elhelyezkedési esély, és a jól jövedelmező állás miatt jelentkeznek a felsőoktatásba, míg a lányoknak maga a tanulás a fontosabb, illetve az ezzel elsajátítható kulturális tőke gyarapítása, ami nem feltétlenül jelenti a későbbi munkaerőpiaci sikerességet, a megszerzett kulturális tőkét például későbbi családi életükben is hasznosítani tudják.*

### III. Empirikus rész

Az elemzésben Kozma Tamás vezette Regionális Egyetem kutatás három adatbázisát használtuk fel: az AISZF (érettségi utáni egy- két éves képzés, N= 618 fő), az ISCED51 (elsőéves főiskolások és egyetemisták, N=1587 fő) és az ISCED54 (negyedéves főiskolások és egyetemisták N=940 fő) adatbázist. Mindhárom minta regionális, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye oktatási intézményeinek diákjai szerepelnek benne, illetve a két felsőoktatási adatbázis kiegészül két, illetve három határon túli intézmény diákjaival. Az adatfelvétel 2002 és 2005 között zajlott.

A középiskolások eredményességénél „Középiskolások továbbtanulási tervei egy határmenti régióban” című OTKA kutatás eredményeit használtuk fel. (A kutatást Pusztai Gabriella vezeti, a kutatás részletes leírását lásd Pusztai (2007).) A mintavétel egy határmenti régió (Partium) hazai és határon túli magyar tan nyelvű középiskolák 11-12. évfolyamban tanuló diákjai körében zajlott. A minta elemszáma N=1446 volt, ebből 675 diák felekezeti és 771 diák nem felekezeti iskolába járt. Az adatfelvétel 2006 tavaszán folyt.

#### **Eredmények a fiúk és lányok eredményességére<sup>11</sup>**

Elsőként a fiúk és lányok középfokú oktatásban lévő eredményességét vizsgáltuk. A mintába került diákok 90%-a gimnáziumban tanul, és a diákok kb. 60%-a lány. A továbbiakban összefoglaló táblázatokat mutatunk be, melyek az SPSS program keresztábrás futásain, és a Chi-négyzet statisztikák értékein alapulnak.

##### 1. táblázat

A fiúk és lányok eredményessége a felekezeti és nem felekezeti középiskolákban, egy regionális mintában

Eredményesség	Felekezeti iskolások N=675	Nem felekezeti iskolások N=771
Nyelvvizsga	Lányok többen	NS
Tanulmányi verseny	NS	Lányok többen
Tanulmányi átlagok	Lányok jobb átlagok	Lányok jobb átlagok
Felsőfokú tervek	NS	Lányok többen
Felsőfok tanulmányi idő	NS	Lányok tovább

Itt és a további táblázatokban NS jelöli a nemenként nem szignifikáns kapcsolatokat.

Látható, hogy a mindkét iskolatípusban a lányok jobban tanulnak, jobb átlagokat érnek el, mint a fiúk. Míg a felekezeti iskolákban a lányok inkább több nyelvvizsgával rendelkeznek, a nem felekezeti iskolákban többen járnak tanulmányi versenyekre. A nem felekezeti iskolákban szignifikánsan magasabb a lányok továbbtanulási kedve, és hosszabb idejű továbbtanulást terveznek, mint a fiúk.<sup>12</sup> Az eredményesség összes mutatóját tekintve kimutatható a lányok előnye, annak ellenére, hogy egyes mutatókban nincs szignifikáns különbség a két nem között. (A fiúk előnye viszont sehol nem volt kimutatható.)

Az eltérő neműek eredményességét felsőfokon is megnéztük. Mintáinkban a lányok aránya az AISZF képzésben 54%, felsőfokon (ISCED51: elsőéves egyetemisták és főiskolások, és ISCED54: negyedévesek) pedig 67% körüli, tehát nemcsak a gimnáziumokban, hanem felsőfokon is a lányok vannak

<sup>11</sup> Az eredményesség egyes mutatóinak nemi különbségeiről lásd még Fényes - Pusztai (2006) és Fényes (2008).

<sup>12</sup> A felekezeti iskolákban a fiúk továbbtanulási tervei megközelítik a lányokét, ezt korábbi tanulmányunkban (Fényes 2008) a szektorhatással magyaráztuk, miszerint a kisebbségben lévő jórészt gimnazista fiúkra ösztönzőleg hat a felekezeti iskola légköre, és merészebb továbbtanulási tervekkel rendelkeznek.

többségben, és a nagy presztízsű egyetemi szakokon is - a műszaki területek kivételével - többségben vannak (a karonkénti részletes adatokat lásd Fényes 2006).

## 2. táblázat

A lányok és fiúk eredményessége az érettségi utáni képzésben, egy regionális mintában

Eredményesség	AISZF N=618	ISCED51 N=1587	ISCED54 N=940
Érettségi eredmény	NS	Lányok jobb	Lányok jobb
Hozott szerzett pontok	Nincs adat	NS	NS
Nyelvvizsga	Lányok többen	Lányok többen	NS
További felsőfokú tervek	Nincs adat	NS (lányok)	Lányok többen, de inkább főiskolán
Doktori tervek	Nincs adat	Nincs adat	Fiúk többen
TDK	Nincs adat	Nincs adat	Fiúk többen tervezik
Publikációk	Nincs adat	Nincs adat	Fiúk több valós és tervezett

Az adatokból látható, hogy az érettségiben az egyetemista és főiskolás lányok jobban szerepeltek, mint a fiúk, bár az érettségi utáni két éves képzésben (AISZF) résztvevőknél nincs különbség nemek szerint az érettségi eredményben. Nem meglepő eredmény, hogy a felsőoktatásba bekerült diákok hozott és szerzett pontja nem különbözik nemenként, ez azt mutatja, hogy a felvételi vizsgákon nem preferálták egyik nem tagjaikat sem, ugyanolyan pontszámokkal jutnak be. (Az viszont, hogy a felsőoktatási hallgatók 67%-a lány, azt mutatja, hogy a lányok összességében sikeresebben teljesítenek a felvételin.) A lányok mind az AISZF mind az ISCED5 elsőévesei között többen rendelkeznek nyelvvizsgával, mint a fiúk, de érdekes, hogy a negyedévre a fiúk utolérnek a lányokat, és a nyelvvizsgával való rendelkezésben már nincs szignifikáns különbség nemenként.

A további eredményességi mutatók többsége csak a negyedéves adatbázisban volt mérhető. Adataink szerint a felsőfok utáni továbbtanulásnál a „szeretne és tudja is, hogy mit és hol” választ a fiúk 18,8%-a, lányoknak viszont 23,1%-a választotta. Szakirány jellegénél a lányok inkább más területen tervezik a továbbtanulást, míg a fiúknál 72,9%-ban tervezett szak jellege azonos a most folytatott tanulmányokkal. Ennek hátterében az áll, hogy a fiúk közül többen terveznek doktori képzést (ahol a szakterület azonos lehet), míg a lányok inkább további főiskolai vagy egyetemi képzést képzelnek el más területen, egyfajta „többlábon állás” tervezése jellemző rájuk.

Eredményeink szerint megfigyelhető a vertikális szegregáció is az oktatásban. Ahogy az oktatás legfelső szintjére érünk (doktori képzés), ennek tervezésénél már a fiúk előnye mutatható ki. TDK dolgozatot is a fiúk kicsit többen (30%) terveznek, a lányok csak 22,3 %-ával szemben.<sup>13</sup> A publikációkat tekintve szintén a fiúk előnye mutatható ki, több valós és tervezett publikációjuk van, mint a lányoknak.

Összességében a felsőfokú eredményességet tekintve már nem egyértelmű a lányok előnye. Míg belépéskor egyértelműen érződik a középiskolai nagyobb eredményesség hatása, és jóval nagyobb arányban jelentkeznek és kerülnek be a felsőoktatásba, negyedévre bizonyos mutatókban (doktori tervek, publikációk, TDK dolgozat tervezése) a fiúk vannak előnyben. (Még nagyobb lenne a lányok hátránya, ha a későbbi munkaerőpiaci pozíciót is vizsgálhatnánk.) Tehát belépéskor, a tanulmányok folytatása során, és a felsőoktatás kimenetét tekintve másképp jelentkeznek a nemi különbségek. Ezek az eredmények összhangban vannak más nemzetközi kutatásokkal is (pl. Jakobs 1996).

### A felsőoktatási jelentkezési, intézmény- és szakválasztási motivációk nemek szerinti eltérései

Vizsgálatunkban a felsőfokú jelentkezés, a felsőfokú intézmény- és végül a szakválasztás okaira kérdeztünk rá. Két időpontban (első és negyedéven) álltak rendelkezésre adatok. Az elsőévesek (ISCED51) és a negyedévesek (ISCED54) motivációinak nemek szerinti eltéréseit mutatja be az alábbi táblázat. (A kérdéseket zárt formában tettük fel, és itt csak azokat a válaszokat tüntettük fel, amelyek valamely adatfelvételnél szignifikáns különbségeket mutattak nemek szerint.)

<sup>13</sup> Mind a fiúk, mind a lányok 5,8%-a rendelkezik TDK dolgozattal, ebben nemenként nincs szignifikáns különbség.

### 3. táblázat

A fiúk és lányok jelentkezési, intézmény- és szakválasztási motivációi a felsőfokú képzésben, egy regionális mintában

	ISCED51 N=1597	ISCED54 N=940
<b>JELENTKEZÉS OKA</b>		
Elismert foglalkozás	Lányok inkább	NS
Jól jövedelmező állás	Fiúk inkább	Nincs adat
Elhivatottság	Lányok inkább	Nincs adat
Elméleti tudás	Fiúk inkább	Nincs adat
Diplomaszerzés	Lányok inkább	Nincs adat
Diplomával jobb állás	Nincs adat	Fiúk inkább
Gyarapítsa tudását	Nincs adat	Lányok inkább
<b>INTÉZMÉNYVÁL. OKA</b>		
Itt van olyan szak, ami érdekli	Lányok inkább	NS
Barátai is ide jelentkeztek	Fiúk inkább	Fiúk inkább
Míg ide jár, nem kell dolgozni	Fiúk inkább	Nincs adat
Tanulmányi eredményei	Lányok inkább	Nincs adat
Szülők, rokonok véleménye	NS	Lányok inkább
Intézmény közelsége	NS	Lányok inkább
<b>SZAKVÁLASZTÁS OKA</b>		
Elhivatottság	Lányok inkább	Lányok inkább
Kidüljön mihez van tehetsége	Lányok inkább	NS
Nem kell felvételizni	Fiúk inkább	Nincs adat
Jól jövedelmező állás	Fiúk inkább	Fiúk inkább
Szívesen végzett munka	Lányok inkább	NS
Érdekli a szak	NS	Fiúk inkább
Jó elhelyezkedési esély	NS	Fiúk inkább

Adataink szerint a középiskolában sikeresebb lányok felsőfokú továbbtanulásának motivációi a nagyobb elhivatottság, az elismert foglalkozás és a szívesen végzett munka tervezése, a tudás gyarapítása, és fontos volt az intézményválasztásnál a szülők és a rokonok véleménye, valamint az intézmény közelsége is. A fiúknak fontosabb a jó elhelyezkedési esély és jól jövedelmező állás, az elméleti tudás megszerzése, illetve a kortárs csoport közelsége (barátai is ide jelentkeztek). (A fiúknál egyfajta „lustaság” is megfigyelhető: azért választotta a szakot, mert nem kellett felvételizni, illetve amíg ide jár, nem kell dolgoznia.) „Szerencsére” a szakmai érdeklődés valamilyen szinten mindkét nemnél megjelent (a lányoknál az intézmény-, a fiúknál a szakválasztáskor). Összességében látható, hogy hipotézisünkkel összhangban a hagyományos nemi szerepek megjelentek a felsőoktatásba való jelentkezési, intézmény- és szakválasztási motivációkban, a fiúk többek közt a jól jövedelmező állás reményében, míg a lányok a tudás gyarapítása, a kulturális tőke növelése miatt jelentkeztek a felsőoktatásba.

### Összegzés

Hipotéziseink a fiúk és lányok eredményességére jórészt teljesültek. Középfokon egyértelműen a lányok előnye mutatható ki, a fiúk előnye egyik általunk mért eredményességi mutatóban (nyelvvizsga, tanulmányi versenyek, tanulmányi átlagok, felsőfokú továbbtanulási tervek) sem volt kimutatható. Összességében vagy a lányok voltak eredményesebbek, vagy nem volt szignifikáns különbség az egyes mutatókban nemenként.

Felsőfokon már nem ilyen egyértelmű a helyzet. A lányok jobb középiskolai eredményei, jobb érettségi eredménye nagyobb részvételhez vezet a felsőoktatásban (a diákok 67%-a nő volt), belépéskor tehát megvan a lányok előnye. Negyedévre azonban a lányok kevesebben terveznek és rendelkeznek publikációkkal, illetve kevesebben tervezik TDK dolgozat írását, mint a fiúk, eredményességük tehát csökken. Megjelenik a vertikális szegregáció is, doktori fokozatot jóval kevesebben terveznek a lányok, mint a fiúk. A lányokra ugyan jobban jellemző az egyetem utáni további továbbtanulás tervezése (egyfajta „többletlábon állásra” törekednek), de ez csak egy másik felsőoktatási intézményt jelent, és nem a doktori iskolában való részvételt.

Felmerül a kérdés, hogy mi vezet el a lányok magas felsőoktatási részvételéhez, mikor a jövedelmi megtérülés számukra jóval kisebb. Ennek hátterében (más tényezők mellett) a fiúk és lányok eltérő jelentkezési-, intézmény- és szakválasztási motivációi állhatnak. Eredményeink szerint jórészt a hagyományos nemi szerepek mentén szerveződnek a fiúk és lányok felsőfokú intézmény- és szakválasztási motivációi. Míg a fiúk elsősorban a jó elhelyezkedési esély, és a jól jövedelmező állás miatt jelentkeznek a felsőoktatásba/ felsőoktatási intézménybe, a lányoknak maga a tanulás a fontosabb, illetve az ezzel elsajátítható kulturális tőke gyarapítása (ami nem feltétlenül jelenti a későbbi munkaerőpiaci sikerességet). A lányokra jellemző emellett a nagyobb elhivatottság, az elismert foglalkozás és a szívesen végzett munka tervezése, de intézményválasztásukban a szülők, rokonok véleménye, az intézmény közelsége is szerepet játszott.

### **Felhasznált irodalom**

- Andorka Rudolf (2006): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- Buda Béla (1985): Női szerep – női szocializáció – női identitás. In: Koncz Katalin (szerk.): Nők és férfiak. Hiedelmek, tények. Magyar Nők Országos Tanácsa, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 93-110. old.
- Cs. Czachesz Erzsébet - Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2003. ....  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-egyenlosegek>
- DiMaggio, P. (1998): A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény. In: Róbert Péter (szerk.): Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 198-218. old.
- Fényes Hajnalka (2006): Férfiak és nők az érettségi utáni képzésben határon innen és túl, In: Juhász Erika (szerk.): Régió és oktatás. A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete 115-128. old.
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. Szociológiai Szemle 2006/1. 40-59. old.
- Fényes, Hajnalka (2008): Boys and girls within denominational, respectively non-denominational high-schools in a borderland region. Egyház és oktatás konferenciakötet 2008 (megjelenés alatt)
- H. Sas Judit (1984): Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jakobs, J. A. (1996): Gender Inequality and Higher Education. Annual Review of Sociology, vol. 22, p. 153-185.
- Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. ....  
[http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19\\_egyenloseg](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19_egyenloseg)
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. Új Pedagógiai Szemle 2004/12.  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=minoseg-lannert-hatekonysag>
- Pongrácz Tiborné (2005): Nemi szerepek társadalmi megítélése. Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tapasztalatai. In: Nagy Ildikó, Pongrácz Tiborné, Tóth István György (szerk.): Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2005. TÁRKI Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest. 73-86. old.
- Pukánszky Béla (2006): A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2007): A társadalmi tőke hatása az iskolai pályafutásra. (Egy határmenti régió tanulói szektorközi metszetben.) Habilitációs értekezés (kézirat)
- Rostás R. – Fodorné Bajor B. (2003): „... könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek?”. Új Pedagógiai Szemle 2003/december <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-12-mu-Tobbek-Konnyebb>
- Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2000): A tanulók tudásának változása II. rész. Új Pedagógiai Szemle, 2000/7-8.  
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Tobbek-Tanulok.html>

## Bevezetés

A Romániában lezajlott rendszerváltást (1989) követően jelentős változások következtek be az oktatás szerkezetében, mind alap és középfokon, mind a felsőoktatásban. Ezek a változások nem hagyták érintetlenül a kisebbségi oktatást sem. (Kozma - Rébay 2006) A Romániában élő kisebbségek közül a magyar kisebbség rendelkezik a legszélesebb és legszervezettebb oktatási rendszerrel. A magyar kisebbség felsőoktatásának helyzete Partiumban egy igen aktuális téma, mert a rendszerváltást követően sorra jelentek meg a magánalapítású intézmények, ahol a magyar nyelvű oktatás is széles teret kapott. (Tonk 2002) De a magánintézmények mellett új lehetőségként megjelentek az állami finanszírozású magyar nyelvű tagozatokat indító intézmények is. Magyar tannyelvű állami felsőfokú képzés Szatmárnémetiben a 90-es



évek végén kezdődött. Ez a magyar nyelvű tagozatot is<sup>15</sup> működtető intézmény, a Kolozsvári Babeş - Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémetibe kihelyezett főiskolája (2005. ősztől egyetem). (Bura 2006) A kisebbségi oktatás a kisebbségi politizálás része, eleme, sőt annak fontos meghatározója, ezért elsősorban nem szakmai szempontok, inkább politikai motívumok határozzák meg a főiskola alapításának kezdeményezését. A legfőbb indíttatás a magyar kisebbség önmeghatározása, identitástudatának megőrzése. Ebből következik, hogy a magyar nyelvű felsőoktatásnak elsősorban szimbolikus jelentése van a magyar kisebbség számára.

1. sz. térkép: Partium elhelyezkedése. Forrás: Süli-Zakar 2006

Azért kezdeményezték a magyar tagozat létrehozását, mert arra a magyar közösségnek van szüksége, az ott élő magyaroknak természetes igénye az, hogy az anyanyelvükön tanulhassanak.

## Szatmárnémeti térsége

Szatmár(németi) Erdély észak-nyugati részén fekvő város (lásd 1. sz. térkép), amely 1919-ig illetve 1940 és 1944 között Magyarországhoz tartozott. Szatmárnémeti, Szatmár megye központja, amely a romániai Partium területének négy megyéje közül az egyik. A romániai Partium része egy nagyobb területi egységnek, amelyet Kozma (2005) így határoz meg: a „Partium” olyan határközi térség, amely még nincs formalizálva, de már kimutatható.

A térség két magyarországi és négy romániai megyét, valamint hét ukrain járást foglal magában. Elnevezése történeti utalásokat hordoz és a köznyelvben is használatos, bár politikai elismerést nem nyert. A „Partium” térségének egyfajta közös történeti tudata van, amelyet elsősorban az itt élő magyar nemzetiségűek hordoznak. (Kozma 2005) Szatmárnémeti 13 km-re a magyar határtól és 27 km-re az ukrán határtól terül el, a város két részből áll: Szatmárból és Németiből. A két városrész 1712-ben szabad királyi város címen egyesült. A város a 18-19. században kereskedelmi, vásári, illetve kézműipari központ volt. Szatmár Szent-István korabeli település - Anonymus szerint már a honfoglalás előtt létezett, a XIII. század elején Zotmar néven említik. A város lakossága mintegy 131. 000 fő. A lakosság összetételét tekintve a többségi románság mellett több nemzeti kisebbség él a városban, legnagyobb számban a magyarok, a magyarság számát mutatja a 1. sz. táblázat.

<sup>14</sup> Készült a Debreceni Egyetem Nevelés – és Művelődéstudományi Doktori Program keretében

<sup>15</sup> Mellette román és német tagozat is működik.

I. sz. táblázat: A magyar lakosság száma Szatmárnémetiben.

Város neve	Összlakosság	Magyarok száma	Magyarok aránya
<b>Szatmárnémeti</b>	131.987	54.013	40,92%

Forrás: www.web.adatbank.transindex.ro (szerkesztett)

#### Szatmárnémeti felsőoktatása

A városban számos magánalapítású román nyelvű felsőoktatási intézmény nyitotta meg kapuit a „forradalmat”<sup>16</sup> követő években, a magyar nyelvű felsőfokú képzés a Babeş -Bolyai Tudományegyetem kihelyezett tagozatán működik. (Hollósi 2008) A magyar nyelvű felsőfokú képzés helyzete a rendszerváltást követően sem oldódott meg egy csapásra, hiszen a mintegy tizenöt éve tartó küzdelem, ami a magyar egyetem<sup>17</sup> visszaállítása körül bontakozott ki Romániában, mindig is a különböző érdekek kereszttüzében állt. A felsőoktatás egy olyan többszereplős játék, amelyben a szereplők érdekei szemben állnak egymással, illetve ütköznek egymással. Ezek a szereplők – az állam, az akadémia és az ún. piac – akik alakítják a felsőoktatást. (Mandel 2005) Érzelmi elemeket állított előtérbe az az érvelés, miszerint a múltban elszenvedett történelmi igazságtalanságok jóvátételeként biztosítsák az önálló állami magyar oktatási intézmények visszaállítását. A magyar nyelvű oktatási intézmények létrehozása nagyfokú többségi társadalmi ellenállásba ütközött. 1995-ben és 1996-ban a román lakosság 80%-a, míg 1997-ben 68,2%-a nem értett egyet azzal, hogy a magyar kisebbség saját önálló iskolákkal rendelkezzen. (Demény 2002) Az első lépés, amely lehetővé tette a Szatmárnémetiben a főiskola megalapítását, egyértelműen a multikulturális egyetem fogalmának bevezetése volt, ami a román oktatási miniszter Andrei Marga<sup>18</sup> nevéhez fűződik. 1997-ben a BBTE<sup>19</sup> szenátusa elfogadta az egyetem multikulturális jellegére vonatkozó határozatot. Ez valójában nem más, mint a többség kulturális hatalmának a megerősítése és a magyar elkülönülés elfojtása. A multikulturalizmus tehát a kisebbségi nemzeti törekvések visszaszorításának politikáját jelenti. (Horváth 1997) Ezt követően egyezmény született a BBTE-en a magyar nyelvű oktatási vonal finanszírozásához szükséges szervezési és szakmai keret létrehozására, valamint a magyar oktatás bevezetésére több állami egyetemen.

#### A főiskola

A főiskola megalakulása alulról jövő kezdeményezésként indult el Szatmárnémetiben, a magyar kisebbség autonómia-törekvésének zászlaja alatt. Egy intézmény a közösségi önazonosság jelképe lehet, esetünkben is erről van szó. A térségben voltak már korábbi alapítású felekezeti felsőfokú intézmények (pl. Nagyváradon a Partiumi Keresztény Egyetem) – de ilyen formában, hogy az állami egyetem kihelyezett tagozatot hozzon létre, ahol magyar nyelvű oktatás is folyik – Szatmárnémeti az elsők közt van. Ennek a történések nagyon nagy a jelentősége a Partiumban élő magyar kisebbség szempontjából, hiszen egy felsőfokú intézmény, ahol magyar nyelven folyik a képzés, nemcsak a magyar kultúra ápolását, a magyar nyelv terjesztését, megőrzését segíti elő, de nagyban hozzájárul a nemzeti identitás megőrzéséhez is. A főiskola egyedülálló jellege abban mutatkozik meg, hogy a városban az egyetlen magyar nyelven is oktató intézmény, amely állami finanszírozású felsőoktatási intézmény. Az intézmény a Babeş - Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémetibe kihelyezett tagozata, amely két különálló karral rendelkezik:

1. A Babeş - Bolyai Tudományegyetem Politológia Kara kihelyezett tagozataként 1998-ban létesült a Helyi Közigazgatási Főiskola. A főiskolán, három nyelven tanulhatnak a hallgatók- románul, magyarul és németül, a képzés időtartama 3 év. A 2005/06-os tanévben a kihelyezett tagozatot akkreditálták, a bolognai folyamat keretében indult évfolyam hallgatói már egyetemi diplomát kapnak.

<sup>16</sup> Az 1989-ben zajlott román rendszerváltás elnevezése. (Kozma 2006)

<sup>17</sup> Az 1959-ben a kommunisták által lezárt állami magyar (Bolyai) egyetemre vonatkozik.

<sup>18</sup> Aki korábban a Babeş-Bolyai Tudományegyetem rektora volt.

<sup>19</sup> Babeş - Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár.

2. A Babeş - Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara kihelyezett tagozataként 1999/2000-es tanévben kezdte meg működését a Tanítóképző Kar. A főiskola 3 éves képzéssel indult, a hallgatók az első két évben, tanító - intenzív angol nyelv szakosítást, a 2002/2003-as tanévben végeztek, tanító - óvónő- intenzív angol szakosítást, míg a 2003/04-es tanévtől csak tanítói oklevelet kaptak. A főiskolát 2005-ben akkreditálták, ettől kezdve megszűnt a főiskolai képzés, a bolognai rendszerű oktatás keretében bevezették a háromlépcsős egyetemi rendszert<sup>20</sup>. A 2005/06-os tanévtől a hallgatók, az elemi és óvodai oktatás tanára szakképesítést (egyetemi oklevelet) kapják. (Bura 2006)

Kik kezdeményezték ennek az intézménynek az alapítását, mi motiválta őket ebben? – tehetjük fel a kérdést. Arra voltam kíváncsi<sup>21</sup>, hogy az alapításban résztvevők hogyan látták, éltek meg ezt az eseményt. Érdekesnek találtam azt, hogy valójában egy történetről van szó (a főiskola megalakulásáról), de ezt a történet szereplői számos nézőpontból, néha teljesen másként mesélték el, természetesen mindenki a saját történetét mondta el – de pontosan ez volt a célom. Tehát a főiskola megalakulásának története nem egy merev, konkrét esemény volt, hanem egy olyan, ami kicsit másképpen is lehetett, történhetett attól függően, hogy ki mesélte el. Érdekes volt az interjú alanyok felkutatása közben, hogy bárkit kérdeztem az alapításban kiemelkedő személyekről, mindenki ugyanahhoz az illetőhöz küldött, tehát számomra már a kutatás elején eldőlni látszott, hogy ki volt az ún. vezéregyéniség<sup>22</sup> a főiskola megalapítása terén. Ez a felvetésem a későbbiekben be is igazolódott. A rendszerváltást követően felvetődött annak a lehetősége, hogy itt Szatmárnémetiben egy felsőfokú intézmény kapjon helyet, a Kolozsvári Babeş - Bolyai Tudományegyetem (BBTE) kihelyezett tagozataként. Az egyetem rektora<sup>23</sup> szerette volna, ha a kolozsvári BBTE multinacionálissá lesz, ezért szorgalmazta az erdélyi városokba történő kihelyezett tagozatok létrehozását. Amikor erről tudomást szereztek a „változások hordozói”<sup>24</sup>, akkor néhányan a város akkori polgármesterével (őrá csak azért volt szükség, mert román nemzetisége előnyt jelentett nekik) elutaztak Kolozsvárra és a rektorral tárgyaltak az alapításról. Abban állapodtak meg, hogy három nyelven (román, magyar, német) induljon be a képzés a Szatmárnémetibe kihelyezett tagozaton. Ez egyfajta kuriózumnak számított, kiemelve a kisebbségek nyelvének támogatását, ápolását. A Tanítóképző Kar megalapításáról kezdetben megpróbálták az alapítótat lebeszélni, aminek az volt az oka, hogy Tökés László<sup>25</sup> Nagyváradra akarta vinni ezt a kihelyezett tagozatot, de ez nem sikerült neki. Ezt követően tovább erőltették a Szatmárnémeti alapítást, így végül is, öt másik erdélyi város mellett ide is telepítettek egy kihelyezett tagozatot. Azért volt szükség ezekre a hároméves időtartalmú képzésekre, mert átalakult a tanítóképzés rendje, a korábbi középfokú képzés helyett felsőfokú képzést írtak elő. (Tanügyi Törvény)<sup>26</sup> A helyi magyar értelmiség úgy gondolta, hogy ha lesz főiskola, legyen magyar nyelvű képzés is. 1999. őszén létrejött a jóváhagyás a Tanítóképző Kar alapításának ügyében, melynek értelmében a kar BBTE Pszichológia Lélektan és Pedagógia Tudomány karához tartozik, s a Szatmárnémetiben kihelyezett tagozaton, 1999 őszén indult be az oktatás, három nyelven, tanító-angol szakon. A főiskola épülete a város központjában található, egy volt kaszárnya épületében, ami az induláskor nem volt olyan állapotban, hogy ott elindulhasson az oktatás. Ezért az első évben a Kölcsey Ferenc Főgimnázium adott otthont a Tanítóképzőnek, a gimnázium pincéjében alakítottak ki megfelelő helyiségeket. Ezt követően a „vezéregyéniségként” említett professzor urat felkérték a Tanítóképző aligazgatói posztjának betöltésére, amit 2004. tavaszáig látott el, majd idős korára hivatkozva többször is szerette volna átadni az aligazgatóságot, de nem volt, aki vállalta volna (fizetés nem járt érte!). A főiskolát a körülményekhez képest sikerült jól megszervezni, könyvtárat kialakítani, megfelelő tanárokat szerződtetni. Ez azért jelentős, mert az

<sup>20</sup> Alapképzés (3 év)- mesterképzés (2 év) – doktorátus (3 év).

<sup>21</sup> 2005-ben egy tíz interjúra épülő kutatást végeztem a főiskola megalakulásának körülményeiről.

<sup>22</sup> Kozma (2005) megfogalmazása, azokra a személyekre, akik egy-egy intézmény alapításában főszerepet játszanak.

<sup>23</sup> Andrei Marga

<sup>24</sup> Azok a személyek, akik új intézmények (elsősorban kisebbségi intézmények) alapítását kezdeményezik, fenntartásáról gondoskodnak. (Kozma 2004)

<sup>25</sup> Nagyvárad püspök.

<sup>26</sup> 1995-ös Tanügyi Törvény.



induláskor a tanárok névsorát a vezetés megkérdezése nélkül leküldték az egyetemről, nem volt bebeszélésük. A rákövetkező három évben megfelelő tanári gárda jött össze, a legtöbb oktatónak meg volt az 1. fokú vizsgája (itt Romániában ez a legmagasabb szint). A határmenti együttműködéseknek köszönhetően sikerült jó kapcsolatokat kialakítani több magyar város hasonló profilú intézményével is. Ezeknek a kapcsolatoknak köszönhetően sok segítséget, támogatást kapott a főiskola, mind anyagi, mind erkölcsi tekintetben. A főiskola tanterve szinte évről évre változott, mindig más és más képesítést adott az intézmény, mintegy kísérletezve a megfelelő oktatással, ami 2004 tavaszára véglegessé vált. Gyakorlatilag a tanító, óvónő képesítést variálták, első évben kiegészülve az angol nyelvoktató képesítéssel. 2005. őzétől (a bolognai rendszer alapján) a Pszichológia - Pedagógiai Kar kihelyezett egyetemi tagozataként működik, annak a tanterve alapján. Visszakanyarodva a főiskolának helyet adó épülethez, egy év után sikerült annyira rendbe hozni, hogy a Kölsej Főgimnáziumból átköltözhetett az intézmény ebbe az egykori kaszárnya épületébe, ahol ma is működik. Tehát 2000. őzétől a Tanítóképző és a Közigazgatási Kar is ugyanabban az épületben kap helyet, közös titkársággal. Az intézmény vezetése és a város vezetése között folynak a tárgyalások az épület felújításáról, mivel az épület a város tulajdonában van. A főiskola csak használatra kapta meg az épületet, ezért a BBTE nem szívesen költ a felújítására, ez csak akkor lenne érdeke, ha egy 40-50 évre szóló bérbeadás történne a város részéről a főiskola javára. Ugyanakkor a város, a megye érdeke is az, hogy fennmaradjon a főiskola, mert itt zajlik az óvónők, tanítónők kötelező továbbképzése és az ún. versenyvizsgákat<sup>27</sup> is itt bonyolítják le. Szatmár és Máramaros megyét ez az intézmény látja el tanító munkaerővel, tehát fontos, hogy fennmaradjon a főiskola. A főiskolán a nappali képzés mellett ún. távoktatás is működik, a tanügyben már dolgozók számára. Ez a képzés költségtérítéses, amelynek összege a BBTE - re folyik be, onnan kellene a 40%-át visszautalni a képzést lebonyolító Szatmárnémetiben működő kihelyezett tagozatra, de ez nem valósul meg. Elmondták a főiskola tanárai, hogy a könyvtár számára is csak ígérk a könyveket, de még egyet sem kaptak az egyetemről. A főiskola könyvtára ún. adomány könyvekből állt össze, a legértékesebb és legtöbb könyvet a Nyíregyházi Főiskola bocsátotta rendelkezésükre. Sőt pénzübeli támogatást is kaptak ettől a határon túli intézménytől. A több ezer kötetet nehéz volt áthozni a határon, ezért dobozokba rakták és a határmenti falvakban ismerősöknél hagyták, majd részletekben, közigazgatási autóval hozták át a határon. Gyakorlatilag tehát BBTE csak papíron támogatja a kihelyezett tagozatát, valójában nem sok segítséget nyújt számára.

#### Következtetések

Megállapíthatjuk, hogy az oktatási reform nem minden esetben veszi figyelembe a kisebbségi oktatás helyzetét és szükségleteit, a kisebbségek nem rendelkezhetnek állami finanszírozással, a kisebbségek nyelvén oktató önálló intézményekkel, mert ez által előnyös helyzetbe kerülnének a többséggel szemben. Romániában egyetemi oktatás – csekély kivétellel – román nyelven folyik, ezért a magyar iskolákból továbbtanulók is csak román szakokon tanulhatnak. Ez igen sokat árt a kisebbségi oktatási rendszernek! A rendszerváltást (1989) követően nyílt arra lehetőség, hogy elsősorban egyházi alapítású magánintézmények alakuljanak, mintegy céljuknak tekintve a magyar nyelven való oktatást. Ez volt éveken keresztül az egyetlen járható út, ha magyar nyelvű felsőoktatást kívántak létrehozni. Számos ilyen egyházi alapítású intézmény nyitotta meg kapuit Románia szerte, mint pl. Nagyváradon a Partiumi Keresztény Egyetem, Kolozsvár központtal a Sapientia Egyetem, Gyulafehérváron a Római Katolikus Hittudományi Főiskola. Az egyházi alapításnak természetesen megvan a hátránya és az előnye is egyaránt. Tudnunk kell, hogy ezek az intézmények egyáltalán nem kapnak állami támogatást, kizárólag a tandíjából és civil szervezetek támogatásából tartják fenn magukat. Előnye az egyházi alapításnak, hogy kormányrendelet biztosítja az egyházak azon jogát, hogy oktatási intézményeket hozzanak létre és működtessenek. De említést érdemel az a rendelkezés is, hogy ezekben a magán alapítású intézményben, kötelező legalább egy román nyelvű szak indítása is, függetlenül attól, hogy ezek a képzések kisebbségi közösségi ráfordítással, állami támogatás nélkül működnek. Tehát a román kisebbség- és oktatáspolitikai nem fogadja el a kisebbségek önrendelkezési és iskolaalapítási jogát, még az említett magánoktatás keretei között sem. Ezen nehézségek

<sup>27</sup> Romániában ezáltal lehet tanári állást elnyerni.

oda vezettek, hogy a magyar nyelvű oktatás sajátos túlélési stratégiák segítségével valósult meg. Ilyenek a féléves lehetőségek, a törvényhézagok kihasználása, a kevés reménnyel kecsegtető helyzetek felvállalása, a gyakori változásokhoz való rugalmas alkalmazkodás. Ezen tények tükrében jelentős a romániai magyarság szempontjából a Szatmárnémetiben működő BBTE kihelyezett tagozata, ahol megvalósul a magyar nyelven való oktatás. Ez az első intézmény, ami nem egyházi alapítású, hanem állami és ennek keretén belül valósul meg a kisebbségi nyelven való oktatás. Visszagondolva a főiskola alapításának körülményeire teljes mértékben megvalósultak az ún. felzárkózási stratégiák.<sup>28</sup> Egyrészt az 1995-ös Tanügyi törvény előírta a tanítóképzés felsőfokúvá tételét, ezt azonnal kihasználták, aztán tudjuk, hogy eredetileg Nagyváradra akarták telepíteni ezt a képzést, miután ez valamilyen oknál fogva nem valósult meg, újra „erőltetni” kezdték a helyi ún. „vezéregyenéseket”, hogy igenis kell ide Szatmárra a főiskola, ha indul román nyelvű képzés, akkor legyen magyar nyelvű is – mondták. Emlékezzünk vissza az alapítás történetére, hogy az akkor élenjárók csak azért vitték magukkal a város polgármesterét, mert az román nemzetiségű volt és ebből előnyt tudtak kovácsolni. Féléves megoldások? Volt bőven, ha csak a Nyíregyházi Tanárképző által adományozott több ezer kötet áthozatalát nézzük, ládákban közigazgatási autóval. Magát az alapítást szinte teljes mértékben a bizonytalanság lengte körül, hiszen vegyük pl. a lepusztult kaszánya épületét, amelynek felújítása még mindig nem kezdődött el, de legalább már van rá ígéret. A képzés az első évben a már említett Kölcsy Gimnázium pincéjében zajlott, a határon „átcsempészt” könyvek jelentették a főiskola könyvtárát, és a Tanulmányi igazgató se kapott a munkájáért fizetést. Ilyen körülmények mellett kik és miért ragaszkodtak mégis a főiskola alapításához? – kérdezhetjük. Nos a válasz szinte kézenfekvő. A romániai magyarság, a Romániában élő magyar kisebbség az, akinek fontos, akinek presztízs értékű volt ennek az intézménynek a létrejötte, a működése. A magyar kisebbségen belül természetesen azok vettek szervesen részt az alapításban, akik eleve kötődnek az oktatáshoz, akik már korábban is más szintereken, más körülmények között, de képviselték a magyarságot a román többséggel szemben. Ezeket az embereket nevezi Kozma (2005) vezéregyenésekknek, akik mindig, minden hasonló intézmény létrehozásánál jelen vannak, személyük meghatározható. Fontos kérdés, hogy maga a magyar nyelvű képzés, vagy a magyar nyelv hivatalos oktatási nyelvvé tétele a fontosabb a főiskola alapításának tükrében. Arra gondolok, hogy a főiskola alapítása elsősorban milyen igényt elégít ki, a magyar nyelvű felsőoktatás iránti igényt, vagy a fő cél a magyarság, mint kisebbség érvényesülése, a magyarság, a magyar nyelv, hivatalos elismerése. Milyen szempontból fontos az itt élő magyaroknak ez az intézmény? Csupán csak abból az okból, hogy itt helyben van lehetőségük felsőfokú intézményben magyar nyelven tanulni, vagy ettől sokkal több jelentése van ennek az intézménynek, ún. szimbolikus jelentéssel bír. Szimbolizálja a város magyarságát, a magyarság helyét, szerepét a város életében, egyfajta öngazolás ez a magyar kisebbség számára. A város közel 40%-os magyarsága az ilyen „intézményeken”(mint pl. a főiskola) keresztül tudja kifejezni és érvényre juttatni kisebbségi kompetenciáját. Tehát maga a főiskola is nagyon fontos az itt élő magyarok szempontjából, hiszen a feldolgozott interjúk azt bizonyítják, hogy sok fiatal nem engedheti meg magának azt, hogy távolabbi városba menjen tanulni, így az, hogy helyben tanulhat felsőfokú intézményben, ráadásul magyar nyelven, nagyon fontos meghatározója lehet az életüknek. De ennek ellenére is úgy láttam, hogy maga az a tény, hogy Szatmárnémetiben újra van magyar nyelvű felsőoktatás, ez bír igazán nagy jelentőséggel. A főiskola működése túlmutat az eredeti funkcióján, nemcsak a helyi magyar fiataloknak nyújt tanulási lehetőséget, hanem a helyi magyarság egyik legfontosabb érdekérvényesítési terepe is. A főiskolának számos civil szervezettel van kapcsolata, közös programokat szerveznek, támogatják egymást, szervesen részt vesznek a város életében, a városban zajló eseményeken. Ezek az oktatáson túlmutató programok mind a magyar kisebbség önkifejezésének terepei, tehát maga az intézmény nemcsak azt a funkciót látja el, amire létrejött és ez itt a lényeg, hogy van egy legális intézmény, amely keretein belül számos kisebbségi törekvés megvalósulhat. Ebben rejlik a főiskola igazi jelentősége, ezekben az ún. rejtett funkciókban, amit az intézmény keretei engednek meg.

---

<sup>28</sup> Ezekben az együttműködésben résztvevők helyre akarják állítani az egykori helyi-regionális társadalmakat, s ehhez szimbolikus politizálásba kezdenek. (Kozma 2005)

## Hivatkozások

- BURA LÁSZLÓ: Felsőfokú oktatás Szatmárnémetiben és vidékén – régen és ma. In JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, 2006, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 247-251. p.
- DEMÉNY GYÖNGYVÉR: Kisebbségek oktatási jogai és a magyar tannyelvű felsőfokú oktatás Romániában. *Magyar kisebbség*, VII. évf. (2002) 24. szám.
- HOLLÓSI HAJNALKA: A kisebbségi (magyar) felsőoktatás helyzete Szatmárnémetiben. *Új pedagógiai Szemle*, LVIII. évf. (2008). 1. sz. 106-115. p.
- HORVÁTH ANDOR: Tanulságok, menetközben. *Magyar Kisebbség*, III. évf. (1997) 3-4. szám, 42-47. p.
- KOZMA TAMÁS: *Kié az egyetem?* Budapest, 2004, Új Mandátum Könyvkiadó.
- KOZMA TAMÁS: Kisebbségi oktatáskutatás. In uő: *Kisebbségi Oktatás Közép-Európában*. Budapest, 2005, Új Mandátum Könyvkiadó. 7-36. p.
- KOZMA TAMÁS: Regionális átalakulás és térségi visszhang A „partiumi” felsőoktatás esete. In JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, 2006, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 13-25. p.
- KOZMA TAMÁS – RÉBAY MAGDOLNA: „Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: egy összehasonlító egyetemkutatás eredményei”. *Debreceni Szemle*, 2004, 12. sz., 32-44. p.
- KOZMA TAMÁS – RÉBAY MAGDOLNA: *Felsőoktatási Akkreditáció Közép – Európában*. Budapest, 2006, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó.
- MANDEL KINGA: A konszenzusos felsőoktatáspolitikai esélye Romániában. In PUSZTAI GABRIELLA (szerk.): *Régió és oktatás Európai dimenzióban*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 2005, 52-65. p.
- SÜLI –ZAKAR ISTVÁN: Partium – A határokkal szétszabdalt régió. In Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, 2006, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 25-43. p.
- SZATMÁRNÉMETI. Letöltés helye: <http://church.lutheran.hu/reformatio/pkszatmarnemeti.htm> 2008.06.02.
- TONK SÁNDOR: A magyar nyelvű felsőfokú oktatás Romániában. *Educatio*, 2002. 9. sz. 406-412. p.

Jelen dolgozatot – és a későbbi kutatást is – a kihívások és fejlesztési stratégiák szempontjaira építjük fel. Arra teszünk kísérletet, hogy a Sapientia EMTE 2001-ben indított csíkszeredai karain vizsgáljuk, hogy a működés mai feltételei között az intézmény milyen kihívásokkal szembesül, milyen feladatokat kell teljesítenie a hatékony működés érdekében, és ennek függvényében milyen stratégiákat képzel el, dolgoz ki illetve alkalmaz.

Kutatásunkat egy részről az egyetemi dokumentumok felhasználásával és elemzésével képzeljük el. Erre lehetőséget adnak az akkreditációhoz összeállított csíkszeredai kari és az egyes intézeti dokumentációk, amelyek az intézmény működése szempontjából szinte valamennyi lehetséges kérdéssel foglalkoznak, így az egyes szükséges statisztikák, szabályzatok, értékelések stb. mind-mind elérhetőek, hozzáférhetőek. (Ezen tényszerű dolgok mellett a későbbiekben a két csíkszeredai kar illetve az ezen belül létező négy intézet kulcsszereplőit is tervezzük megkérdezni az elmúlt évek folyamatait és tapasztalatait illetve a jövőt illetően.)

Ebben az előzetes kisebb kutatásunkban néhány statisztika mellett a dokumentumelemzés módszerével az egyetem 2007-2011-es időszakra összeállított fejlesztési stratégiáját kívánjuk feldolgozni az alábbiakban vázolt szerkezet szerint:

*1. Kapcsolódás a 2003-as esettanulmányhoz*

*1.1. A képzési kínálat alakulása*

*1.2. A diáklétszám és az oktatók számának alakulása*

*2. Egyetemi szintű stratégiai célkitűzések ismertetése (ezek a karok fejlesztési stratégiáinak – majdnem előírás szerű - szempontjait, alpontjait jelentik)*

*3. Kari szintű cselekvési programok, stratégiai irányonként*

*3.1. Műszaki és Társadalomtudományi Kar*

*3.2. Gazdaság- és Humántudományok Kar*

**1. Kapcsolódás a 2003-as esettanulmányhoz**

A stratégiák elemzése előtt az építkező egyetem fejlődésének nyomonkövetése érdekében fontosnak tartjuk a 2003-ban íródott esettanulmány néhány pontját kiemelni. A *Kisebbségi egyetemalapítás – Esettanulmány a Sapientia EMTE-ről* című tanulmány célja az intézményt létrehozó akarat felfedése, az intézménynek a valós igényekhez és kihívásokhoz való alkalmazkodási módjának illetve az erre irányuló elképzeléseknek a feltárása volt, valamint annak leírása, hogy kik és hogyan hozták létre az egyetemet.

Mivel a későbbi fejlődésnek egyik meghatározó eleme például az a mód, ahogyan az egyetem megalakult, ez a jelen tanulmányban is fontos kiindulópont. Az EMTE alapítása közvetlenül kötődik ahhoz a (a) publikus diskurzushoz, amely a romániai magyar nyilvánosságban már az intézmény alapítása előtt elkezdődött a magyar nyelvű állami egyetem létrehozásának kérdése körül. Kötődik továbbá (b) a magyar közpénzekből való finanszírozáshoz, a magyarországi anyagi támogatottság ígéretéhez illetve tényéhez is. Meghatározó az intézmény számára az (c) alapításkor kialakult helyzet, miszerint az egyetem 3 helyszínen - hálózati rendszerben - működik, valamint az, hogy (d) az egyetemről szóló elképzelések rendkívüli mértékben eltértek egymástól („... az intézmény jellegét és helyét tekintve nagyon eltértek a vélemények értelmiségi csoportonként és időben...” [Szentannai, 2003]).

---

<sup>29</sup> Jelen tanulmány a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában, a TERD-kutatás keretében készült, amelyet az OTKA támogat (69160. sz. projekt). Programvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

Hangsúlyozni szeretnénk itt azt a kettősséget, hogy az egyetem létrehozásának lehetőségét egy politikai döntés adta meg, ugyanakkor az intézmény "tartalommal való feltöltését", az intézményépítés mikéntjét - nyilvánvaló finanszírozói kontroll mellett - a helyi eliteknek kellett kigondolni és gyakorlatba ültetni.

Hogyan sikerült a már hét éve működő egyetemnek továbbvinni az alapításkor megfogalmazott céljait, sikerült-e megvalósítani azokat, milyen új célok fogalmazódtak meg, melyek azok a célok, amelyek az elmúlt évek folyamán háttérbe szorultak és hogyan sikerült egy friss egyetemnek beágyazódnia abba a társadalomba, amely létrehozta - ezek a kutatás jelen pillanatában kérdéseink.

Az előző esettanulmányból leszűrődő kérdésekből és következtetésekből kiindulva meg szeretnénk vizsgálni, hogy sikerült-e az egyetem indulásakor felbukkanó, egymástól eltérő elképzeléseket és megfogalmazott célokat a gyakorlati működésben foganatosítani, az elképzelések szintjén megjelenő ellentéteket a működésben hasznossá tenni, a további fejlődésnek az eddigiek alapján új irányvonalakat megállapítani.

### 1.1. A képzési kínálat alakulása

Fontosnak tartjuk dolgozatunkat a 2003-as tanulmány néhány további pontjával összekötni. A szóban forgó írás szerzője a Sapientia EMTE csíkszeredai karain 2001 óta indított szakok listáját is összeállítja. A lista 2003 óta azonban változott, így a következő táblázatban a két kar által a 2001-2004 közötti időszakban indított szakokat foglaltuk össze tárgyévekre lebontva. Láthatjuk, hogy míg az első évben négy képzési ágban folyt az oktatás, addig a második évben ez hétre emelkedett, a harmadik évben pedig további két szak indult. A 2003-2004-es tanévtől egészen napjainkig a Sapientia egyetem csíkszeredai karain kilenc képzési ágban folyik az oktatás.

1. táblázat: Képzési kínálat a Sapientia EMTE csíkszeredai karain

2001-2002	2002-2003	2003-2004
Agrár- és élelmiszeripari gazdaság	Agrár- és élelmiszeripari gazdaság	Agrár- és élelmiszeripari gazdaság
Könyvelés és gazdálkodási informatika	Könyvelés és gazdálkodási informatika	Könyvelés és gazdálkodási informatika
Román-angol	Általános közgazdaság	Általános közgazdaság
Szociológia	Román-angol	Román-angol
	Szociológia	Szociológia
	Környezetmémöki	Környezetmémöki
	Élelmiszeripari mémöki	Élelmiszeripari mémöki
		Kommunikáció PR
		Környezetgazdaság

Forrás: Sapientia EMTE – Fejlesztési stratégia 2007-2011, p.7.

### 1.2. A diáklétszám és az oktatók számának alakulása

A hallgatói létszám és az oktatók számának alakulása hasonlóképpen tárgya volt az említett tanulmánynak. A vizsgálat alanyai ekkor közép távon a hallgatói létszámnak a közel 2000-es növekedését vetítették előre. A soron következő táblázat adataiból ellenőrizhetjük ennek megvalósulási tendenciáját. Így míg az első évben 209 hallgatóval indult el a képzés, a 2002-2003-as bővítés 480-as diáklétszámot eredményezett, a következő évben pedig annak több mint kétszeresére emelkedett (1038 fő). 2004-ben jelentős csökkenés tapasztalható, miközben 2005 és 2006-ban ismét jelentős – a korábbiakhoz képest a legnagyobb diáklétszám van. Az oktatói állások számának alakulása is hasonló tendenciát mutat: 2001-től 2006-ig folyamatosan növekvő, a 2001-ben 39 fős álláskeret 2006-ra 166-ra növekedik.

2. táblázat: Diáklétszám és oktatói állások Csíkszeredában 2001-2006 között

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Diáklétszám	209	480	1035	830	1130	1134
Oktatói állások száma	39	71	109	151	167	166

Forrás: Sapientia EMTE – Fejlesztési stratégia 2007-2011, p.8.

## 2. Egyetemi szintű stratégiai célkitűzések ismertetése

Csak felsorolásképpen térünk ki az egyetemi szintű stratégiai célkitűzések ismertetésére, mivel úgy tűnik, hogy az egyes kari stratégiák elkészítésében ezek majdnem előírászerű, követendő szempontokat, alpontokat jelentettek a stratégiákban.

A következőkről van szó:

- Akkreditáció
- Szervezeti működés konszolidálása
- Optimális képzési struktúra kialakítása és az oktatás minőségének fejlesztése
- A szakok és pénzügyi tervezés összehangolása, belső gazdálkodás továbbfejlesztése
- Humánerőforrás-fejlesztés
- Egyetemi szintű kutatási stratégia kialakulása
- Együttműködési kapcsolatok fejlesztése
- Gazdasági és szociális kapcsolatok fejlesztése
- Az egyetemi infrastruktúra fejlesztése

A fenti pontokhoz kapcsolódva az egyetemi stratégiában megfogalmazottak alapján kijelenthető, hogy a Sapientia EMTE mint kisebbségi egyetem célját elsősorban az oktatási és tudományos munkafolyamatban látja, de a működés, annak konszolidálása, biztosítása - összességében véve egyfajta „normalitás kialakítása” mint másodlagos célrendszer is jelen van. A dokumentumban több helyen is szerepelnek olyan kifejezések, szavak mint: oktatási folyamat, a tudomány művelése, a munka folytatása, a működés biztosítása. Ezekből arra is következtethetünk, hogy az egyetem nem kifejezetten látja biztosítottnak jövőjét, működésének környezeti, finanszírozási és egyéb feltételeit. Jelen pillanatban mégis elmondható, hogy az EMTE már meghaladta az építkezés kezdeti szakaszát, kialakult a működéshez szükséges szervezeti struktúra, a képzési ágak struktúrája, a döntéshozó testületek, rendelkezésre áll a szükséges infrastruktúra stb..

## 3. Kari szintű cselekvési programok, stratégiai irányonként

### 3.1. Műszaki és Társadalomtudományi Kar

Az alábbi táblázatban a csíkszeredai karon belül működő Műszaki és Társadalomtudományi Kar valamint Gazdasági és Humántudományok Kar 2007-2011-re vonatkozó fejlesztési stratégiáit hasonlítjuk össze azok egyes pontjai mentén, kísérletet téve a tartalmak illetve hasonlóságok és különbségek felderítésére.

	Műszaki és Társadalomtudományi Kar	Gazdaság-és Humántudományok Kar
Bevezető	<ul style="list-style-type: none"> <li>-jelzi a már meglévő megalapozottságot, kiépítettséget, ami lehetővé teszi a továbbépítkezést középtávra</li> <li>-az akkreditáció mozzanata a fejlesztés egy következő pontja, amely a stratégiában mint egységesen beleágyazódó folyamat jelentkezik</li> <li>- már teljesítette az induláskor megfogalmazott – az alkalmazott társadalomtudományi szakok felelősségébe tartozó - célkitűzéseket (a szak elfogadottsága, megfelelő fokozatú oktatók, oktatói teljesítmények, munkahelyteremtő szakmai tudás szerzése)</li> <li>- a fejlesztés kiindulópontját képező kihívások megfogalmazása - 6 pontban (szakterületi képviselő kérdés, finanszírozási háttér, KPI kutatás-támogatás, a kutatások kari szintre hozása, szervezési és szabályozási problémák, infrastruktúra és szolgáltatások kérdése)</li> <li>-stratégiai célok 11 pontban, amelyek nagyrészt az egyetemi szintű célkitűzésekhez kapcsolódnak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- időhorizontja 3 év (az akkreditáció lezárásának pontjáig tervez)</li> <li>- az akkreditáció mint prioritás jelenik meg</li> <li>- átfogó célrendszert ír le: a versenyképesség, a régió igényeihez való alkalmazkodás, az infrastruktúra és az oktatói testület valamint az akkreditáció, az önálló finanszírozás és a humán erőforrás kérdései fontosak itt.</li> </ul>
<p>A bevezető összevetésének eredményeként megállapítható, hogy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- az MTT kar esetében van jelzés a korábbi munkákra és teljesítményekre, melyeket sikeresen integráltak az intézmény keretei közé, az eddigi munka sikerességét jelzik; a dokumentumból közép távú gondolkodásra derül fény, tágabb időintervallumban tervez a másik karhoz viszonyítva, konkrét, reális kihívások és stratégiai célok vannak megfogalmazva</li> </ul>		

<p>- a GHT kart a rövid távú gondolkodás jellemzi, erős az akkreditáció-függőség, a másik dokumentumhoz viszonyítva gondolkodása "szűkebb körű" – ez azt is jelzi, hogy újabb (következő, jövőbeli) elképzelésekre, még kiépítetlen alapokra helyezik a szakokat, a stratégiai tervezésnek nagyobb szerepe van</p> <p>- érezhető az erőltetett szakpárosítások miatti további szétaprózódás iránti igény az MTT karon, míg a GHT kama összességében sokkal nagyobb szintű egységesség jellemző a stratégiájuk alapján</p> <p>- az elitképzés megvalósítása – a helyi elit képzése – mindkét stratégiában szerepel, szorosan kötődik a szakmai elit képzésének kérdéséhez</p> <p>- mindkét kar stratégiája utal a humán erőforrás-igényekre, és igyekszik a régió ezirányú igényeinek, szükségleteinek megfelelni.</p> <p>- a műszaki képzés még nem rendelkezik a munkaerőpiaci szempontból jelentős kimenetekkel, a térséggel való kapcsolódást az intézményi szolgáltatások útján látják megvalósíthatónak.</p>		
<i>Akkreditáció</i>	<p>- ismerteti a szakokat, az akkreditációval kapcsolatos helyzetet-folyamatot, a további teendőket röviden, és az ezzel kapcsolatos kihívásokat, felkészültségeket</p> <p>- probléma: a műszaki szakok akkreditációja 2009-re várható, ezek azonban még nincsenek felkészülve arra az oktatói állomány és laboratóriumi eszközök tekintetében</p>	<p>- nagyon vázlatos akkreditációs-felkészültség terv</p> <p>- probléma: az oktatói állomány kérdése</p>
<p>- az MTT kamak a 2007-2010-es időszakra 4 szakra van akkreditációs terve, míg a GHT kamak 5-re (a dokumentumok alapján az előbbi esetében ez a kérdés megalapozottabbnak, reálisabbnak tűnik, mint a GHT kar esetében)</p>		
<i>Szervezeti működés konszolidálása</i>	<p>- ez a kérdés az akkreditációs folyamathoz kötődik, további fragmentálódást javasol, de az akkreditációnak alárendelt célként</p> <p>- a kutatás külön szervezeti keretbe utalását tervezi (ami ellenmondatos a bevezetőhöz képest, ahol kari és/vagy tanszéki szintre kívánják hozni a kutatással kapcsolatos döntéshozatalt)</p> <p>- belső kommunikáció fejlesztése: az oktatók közti együttműködések fejlesztése és önálló munkák támogatása</p> <p>- térségi társadalmi kapcsolatok formalizálása (akkreditációs célnak alárendelten)</p>	<p>- a jelenlegi szervezeti struktúrát adottságnak tekinti, módosítást csak az akkreditáció után képzel el</p> <p>- az oktatói kulturális különbségek kezelése, vezetői funkciók szétválasztása és utánpótlás nevelés fontos szempont</p>
<p>- az akkreditációnak mindkét esetben szerepe van a szervezeti működés konszolidálása szempontjából/ban, az oktatói közösség és munka egyaránt fontos eleme a szervezeti konszolidációnak, a GHT kar esetében a vezetői funkciók, az MTT kar esetében a térségi kapcsolatok és a kutatás tartozik ebbe a kérdésbe, és kapnak egyaránt fontos szerepet a jövőt illetően</p> <p>- a szervezeti fejlesztéssel – úgy tűnik - a jelenleg felszínen lévő problémákra, konfliktusokra igyekeznek megoldást találni, semmiképp sem a meglévő struktúrát „konszolidálni”. A szervezeti fejlesztés viszont mindkét esetben alárendelődik az akkreditációnak, az MTT kar esetében semmiképp sem öncélú, a GHT karon túlervezetnek tűnik</p>		
<i>Optimális képzési struktúra kialakítása és az oktatás minőségének fejlesztése</i>	<p>- új szakok indítása, melyek a meglévőkhöz kapcsolódhatnak (kölség-hatékony, keresett szakok, önménntartó szakok)</p> <p>- a már meglévő és konszolidálódó szakokhoz kapcsolódó mesteri képzések előkészítése – egyelőre ötlet szintjén</p> <p>- gyakorlati képzés kiemelése, nyelvismeret, felnőttképzés</p> <p>- egyetemi szolgáltatások bevezetésének terve</p>	<p>- új képzések indítása, akár akkreditáció nélkül is, költség-térítéses rendszerben és felnőttképzés (szintén ötletbörze-szerűen felsorolt programok)</p> <p>- a minőség fogalmát a helyi elvárásokhoz igazítani (regionális értelmezés), helyi szakmai és vezetői elit képzése is itt jelenik meg</p>
<p>- a jövőképek ebben a kérdésben mindkét esetben kissé ötletbörzeszerűen vannak felsorolva, többnyire különböző távlatokban valósíthatók meg. Itt jelenik meg a műszaki tanszék esetleges erőssége is a szolgáltatások révén. Hiányosnak tűnik ez a szempont, a két dokumentumban nagyon hasonlóak az elképzelések, a gyakorlatorientált képzést emelik ki inkább.</p>		
<i>A szakok és pénzügyi tervezés összehangolása, belső gazdálkodás továbbfejlesztése</i>	<p>- a társadalomtudományi tanszék eddigi eredményeiről számol be – számok nélkül!</p> <p>- a költség-hatékonyág kötődik az új szakok beindításához, a további fejlesztéshez</p> <p>- nincsenek mérhető stratégiai indikátorok</p> <p>- a kar az évente növekvő százalékarányú forrásbevonást biztosítja</p> <p>- a társadalomtudományi képzés alacsony befektetést igényel, ez megoldható a tandíjbevételekből, a térségi megrendelésekből, a nemzetközi kutatási projektekből</p> <p>- a műszaki eszközfejlesztés és az akkreditáció-előkészítés nagyobb pénzügyi kihívás</p>	<p>- új szakok indítása szerepel</p> <p>- alternatív finanszírozás megteremtésének lehetőségeit keresi/keresné a jövőben</p> <p>- a 20-25%-os önrész teljesítése kutatás-fejlesztési pályázatok, vállalkozói együttműködések, fund raising tevékenységek révén történne</p>
<p>- a GHT kar pontosabb, számszerűbb tervezés vetít elő, ami inkább a jövőre vonatkozik és nem az eddigi eredményekre támaszkodik</p> <p>- az MTT kara „könnyű, több lábon álló” többletfinanszírozást hangsúlyozza, konkrétumok (számok, értékek) nélkül.</p>		
<i>Humán erőforrás-fejlesztés</i>	<p>- a társadalomtudományi tanszék rendelkezik az akkreditációhoz szükséges humán erőforrással, a műszaki tanszék kevésbé – detül ki a dokumentumból</p> <p>- komoly figyelmet fordítanak a további humán erőforrás fejlesztésre</p>	<p>- többnyire magyarországi vendégtanárok segítségével sikerült megoldani a humán erőforrás problémát</p> <p>- egyelőre az akkreditációs feltételeknek való megfeleléshez kötött ez a kérdés</p>
<p>- minden – a humán erőforrással kapcsolatos tényezőt az akkreditációs követelményeknek rendelnek alá, és eszerint az MTT kar keretében csak a társadalomtudományi tanszék rendelkezik már a megfelelő humán erőforrással</p>		

- nincs megoldás a műszaki tanszék esetében erre a problémára - mindkét kar stratégiája utal a régió humán erőforrás-igényeire és az azoknak való megfelelési törekvésekre		
<i>Egyetemi szintű kutatási stratégia kialakulása</i>	- a projekt-szerű kutatásokon van a hangsúly - a kutatást a kar erősségének tekintik – ezt jelzi és aláhúzza az is, hogy konkrétabb fejlesztési elképzelések vannak itt, mint az oktatás minőségének kérdésénél - külső partnerekkel, külső források bevonására leginkább alkalmas	- projekt-szerű kutatás előtérben - bel- és külföldi partnerekkel közös együttműködésekben gondolkodik - a kiépülőben lévő kutatói bázist és kapcsolatrendszerrel említi ennél a pontnál
- mindkét kar a projekt-szerű kutatást javasolja, az MTT kar a lokális kapcsolatoknak ad nagyobb hangsúlyt, a GHT karon a nemzeti kapcsolatok kerülnek előtérbe. Mindkettő esetében fontosak és jelen vannak a nemzetközi kapcsolatok és együttműködések is		
<i>Együttműködési kapcsolatok fejlesztése</i>	- a társadalomtudományi tanszék szakmai kapcsolatai kiterjedtek Romániában, Magyarországon és egyéb európai országokban	- a kapcsolatok kiépítése több síkon zajlik, elsősorban egyetemmel és kutató intézetekkel működnek együtt - hangsúlyozzák az Alumni-programot
- úgy tűnik, a helyi, térségi együttműködések az MTT kar esetében már működnek, léteznek, a GHT kar ezután tervez ebben a kérdésben fejlesztéseket kivitelezni		
<i>Gazdasági és szociális kapcsolatok fejlesztése</i>	- hangsúlyozottan szolgáltatásra épülő: egyes szakmai műhelyek máris szolgáltatnak, ez tovább bővíthető - nem jelenik meg a műszaki tanszék (korábban jelzett) szolgáltatási potenciálja	- fontos és tervezett a szakstruktúra igazítása a regionális igényekhez - a gazdasági és szociális kapcsolatok építése nagy mértékben az oktatási folyamathoz kötődik
- az MTT kar kapcsolatait nem feltétlenül a képzés mentén, hanem a szolgáltatások révén fejleszti, a GHT kar a képzési kínálat révén alakítja ezeket a kapcsolatokat, ama teszi a hangsúlyt		
<i>Az egyetemi infrastruktúra fejlesztése</i>	- megoldottnak tekintik ezt a kérdést, a hiányok – elsősorban a műszaki oktatás területén – kutatási bevételekből pótolhatóak	- könyvtárépítés, jegyzetrendezés, digitalizálás és hozzáférhetőség biztosítása jelenik meg
- úgy tűnik, az infrastruktúra kérdése nem egy probléma, inkább adottság, ami tovább fejleszthető, fejlesztendő.		

### Meglátások a stratégiák kapcsán

Összefoglalást, következtetéseket nem szándékozunk megfogalmazni a fentiek alapján, ezt a pontot inkább nyíltan hagynánk, különösen a kutatás folytatása szempontjából érdemes ezt tennünk. Van azonban néhány – a stratégiák kapcsán tett további általánosabb észrevételünk, amelyek önmagukért beszélnek - ezeket fogalmazzuk meg vázatosan az alábbiakban:

- az MTT kar stratégiájában értelemszerűen a műszaki rész/tanszék is szerepel, mégis nagyobb hangsúlyt a társadalomtudományi rész kap. Hasonló tendencia a GHT kar esetében is megfigyelhető a gazdasági tanszék előnyére

- a GHT kar stratégiai dokumentumában kevesebb eddigi eredményt ír le, viszont nagyobb volumenű tervezést jelez, a fejlődés és fejlesztés hangsúlyozott – ez egyben hordozza a kérdést is, hogy mindezekből mi az, ami reális szemmel nézve is megvalósítható

- jellemző magatartás az erősségek kiemelése a stratégiákban – ez ugyanakkor meglátásunk szerint a nehézségekre is utal, azokra is jelzés értékű

- szervezeti struktúra alakításának gyakorlata, módja: úgy tűnik, hogy az MTT kar a meglévő elképzelésekre és teljesítményekre próbál megfelelő működési keretet találni, a GHT kar előre megtervezi a struktúrát, amelyet utólag feltölt tartalommal (ez utóbbi stratégiai gondolkodásra utal, előbbi „organikus” fejlődési elképzelésre)

### Bibliográfia

Szentannai Ágota: *Kisebbségi egyetemalapítás. Esettanulmány a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemről*. Kézirat. Debreceni Egyetem. 2003

*A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem fejlesztési stratégiája 2007-2011.*

www.emte.ro



*Kisebbségi felsőoktatás a Moldáv Köztársaság területén*

**Moldávia és Gagauzia történeti perspektívában**

Moldova önálló államisága mindössze 17 éves. Az ország a történelmi Besszarábiát foglalja magában. A XIX. század elejéig több évszázados török uralom alatt élt a tartomány. 1812-től orosz fennhatóság alá került, majd megosztott török és orosz igazgatás következett. Az I. világháború után a zömmel románok lakta Besszarábia Romániához került. A nagy román állam alig húsz évet ért meg, miután a náci Németország a Molotov-Ribbentrop paktumban elismerte a Szovjetunió jogát Besszarábiára. 1940-ben a szovjetek ultimátumban követelték a területet és azt harc nélkül annektálták. A II. világháború után a terület a Szovjetunióé maradt. Ekkor jött létre a Moldvai Szovjet Szocialista Köztársaság, amely 1991-ig a Szovjetunió köztársasága volt. A határokon Sztálin módosított: a Dnyeszter folyótól Keletre egy területsávot Ukrajna rovására Moldvához csatolt – Transznisztria néven. Így csökkent a román nemzetiségű többség aránya. A tagállamban az orosz lett a hivatalos nyelv és tudatosan terjeszteni kezdték a romántól eltérő identitás eszméjét. 1991-ben megalakult a Moldvai Köztársaság, amikor a szovjet állam felbomlott. A főváros neve Kisinyovról Chisinaura változott. A cirill betűs ábécéről áttértek a latinra. Bár a román ajkú népesség többséget képez, a Moldovai Köztársaság erősen Oroszország orientált. A lakosság nem nyugatbarát és a Romániával való újraegyesülésről sem akar hallani. Az ország a Független Államok Közösségének tagja. Talán itt a legerősebb a nosztalgia az egykori Szovjetunió és az általa nyújtott létbiztonság iránt. Moldova az egyetlen a volt szocialista államok közül, ahol deklaráltan kommunista kormányt választottak. Az országot 2001. óta a Kommunisták Moldvai Pártja kormányozza. A 2004. évi népszámlálási adatok szerint 3,3 millióan élnek a Moldovai Köztársaságban: 76% moldován, 8,4% ukrán, 6% orosz, 4% gagauz, 2% román, 2% bolgár. A lakosság 98%-a ortodox keresztény. Az orosz nyelvet a lakosság 99%-a beszéli. Napjainkban is ez a domináns nyelv. A gagauzok (ortodox keresztény törökök) és bolgárok az autonóm Gagauziában élnek, ahol többséget alkotnak.

**Gagauzia területi autonómiája**

A Moldovai Köztársaság déli részén, a román-ukrán határ mentén élnek a türk eredetű gagauzok. A moldovai összlakosság 3,5%-a kb. 150.000 fő moldáv területen Gagauziában (Gagauz-Jeriben) a lakosság többségét alkotja. További 36.000 gagauz él Ukrajnában, Bulgáriában, Görögországban, Romániában, Oroszországban és az anyaállamnak tekintett Törökországban. A gagauzok az északi türk törzsekből származnak – besenyőkkel, kunokkal keveredett nomád nép volt. Az ortodox vallást felvéve a XIII. századig önálló egységet alkottak. A XV. században az ottomán birodalom részei lettek. A XVIII. században II. Katalin orosz cárnő hozzájárult, hogy Oroszországba települjenek a gyér területek benépesítése végett. A migrációt az váltotta ki, hogy a kötelező katonai szolgálatot elengedte az uralkodó és ingyen használhatták a termőföldeket. 1812-ben Besszarábiát az Orosz Birodalomhoz csatolták, így a népcsoport korábban elvándorolt tagjai visszatértek a tartomány déli részébe. A különböző kedvezmények a gagauzokban szimpátiát ébresztettek az oroszok iránt. Az I. világháború után a területet Románia szerezte meg. Ezt a két évtizedet – a román nacionalizmus éveit – a gagauzok nagyon megszenvedték. Besszarábia és vele a gagauzok lakta térség 1940-ben rövid időre, majd a II. világháború után a Szovjetunióhoz került. Történelmi tény, hogy a gagauzok számára a román uralom sokkal negatívabb élmény, mint az orosz fennhatóság. Ez az alapja a bennük lévő félelemnek a Romániával való esetleges moldáv egyesülés miatt. Az autonómia vágya már az 1980-as évek elején megfogalmazódott gagauz értelmiségiek körében, létrejött a Gagauz Népmozgalom nevű demokratikus szervezetük 1988-ban. Első kongresszusuk 1989-ben kimondta igényüket – a Szovjetunióban élő gagauzoknak az autonómiára Dél-Moldva területén. Félelmüket látták igazolva, amikor a kisebbségekről szóló parlamenti jelentés bevándorló kisebbségként és nem őslakosokként sorolta föl őket. Válaszul gagauz kutatók új eredetelméletet alkottak, mely szerint nem Ázsiából, hanem Dél – Európából származnak. A nacionalizmus kézzelfogható jele volt a moldovai, vagyis román nyelv államnyelvvé tétele. Történt ez akkor, amikor a lakosság a török nyelvhez hasonló anyanyelvén kívül csak oroszul beszélt. Nem véletlen tehát, hogy 1990. augusztusában kikiáltották a

Gagauz Autonóm Köztársaságot. A gagauz probléma etnikai konfliktussá vált és bonyolította a kérdést, hogy stratégiai szempontból fontos- az olajszállításban szerepet játszó régióról van szó. A gagauzok nem akartak elszakadni Moldáviától, ha autonómiájukat garantálják. Törökország közvetítésével sikeres tárgyalásokat folytattak, melynek eredményeként a független Moldovai Köztársaság parlamentje 1994. júliusában elfogadta az új alkotmányt., amelynek 111. cikkelye kimondta az autonómiát. A moldáv törvényhozás 1994. december 23-án elfogadta a Gagauz-Jeri különleges statusáról szóló törvényt. Ez a nap, a népcsoport nemzeti ünnepe mai napig.

### **Gagauzia**

Gagauz – Jeri a Moldáv Köztársaság önálló területe az ország déli részén. Lakosainak száma: 172. 500 fő. E népesség 90%-a gagauz etnikumú. Comrat, a területi központja Gagauziának 74. 000 főnyi lakosával a déli rész legnagyobb városa. Gagauzia az orosz és ukrán határok között helyezkedik el. Jelentős bor, dohány és olajtermelő vidék. A poszt-szocialista országokról írott esettanulmányok döntő többségének meghatározó eleme az identitáselmélet, amelynek kereteiben értelmezik a jelenségeket. Az identitáskutatások nagy jelentőséggel bírnak az etnológia tudományterületén. Az e témakörben végzett kutatások többnyire egy közösség (etnikum, nemzet) önazonossága kialakításának folyamatára összpontosítanak. Ez a folyamat megjelent a korábban szovjet befolyás alatt álló országokban. Két ellentétes folyamat ütközik a kultúratörténetet befolyásolandó: az egyik a nemzetállamok létrejötte- a régen várt nemzeti függetlenség kifejeződése, illetve a globalizáció folyamata, mely gazdasági és kulturális értelemben egyaránt gyengíti az előző folyamatát. A szakirodalom szerint a szocializmus által kialakított identitás nem múlhat el nyom nélkül, ez folyamatosan alakul át poszt-szocialista identitássá. Amikor tehát 1994-ben a Moldáv Parlament rendeletben megerősítette Moldávia függetlenségét az európai intézmények gratulációikat fejezték ki, hogy a lehető legkorrektebb módon oldotta meg Moldávia a gagauzok problémáit. A valóságban mindez a gagauzok önizolációját jelentette. Ebben a térségben a megfelelő kompetenciák hiánya miatt alig beszélhetünk demokráciáról, hiszen a választások politikai manipulációkkal valósulnak meg. Bár a kulturális szabadságot és az önrányítást felajánlották a gagauzoknak, az nem segítette elő nemzeti nyelvük és kultúrájuk továbbélését. Hiszen a helyi politikai erők, a közigazgatás az orosz nyelvet használja és nem beszél a ország hivatalos nyelvét, ami a moldáv. Érdekes azonban, hogy éppen Moldáviában indult meg a gagauzok függetlenedési mozgalma, mert általánosságban elmondható, hogy többségük Ukrajna déli részén él, de található gagauzok Romániában és Bulgáriában is. Bár ezek a csoportok nem feltétlenül gagauzoknak identificálják magukat, hanem törökül beszélő népességnek.(Coretchi, 2002)

### **Identitások görbe tükörben**

1992-ben összehasonlító közvéleménykutatást végeztek Romániában és Moldáviában a kisebbségi kérdésekről, nyelvpolitikáról, oktatásról. Moldáviában érdekes eredmények születtek. (Crowther, 1997) A megkérdezettek 78%-a román nyelvű oktatást preferálta és ezt kötelező jelleggel bevezetné a kisebbségeknek is. Ezzel a véleménnyel a megkérdezett oroszok és ukránok kevesebb, mint fele értett egyet. (Crowther, 1997: 44). Ők inkább azt hangsúlyozzák, hogy minden nemzetiségnek a saját nyelvén kell tanulnia. Ezzel az állítással a moldávok 15%-a értett csak egyet. A moldáv (román nyelvűek) önálló államként gondoltak Moldáviára és ezt az állapotot a jövőben is fenntarthatónak gondolták.

### **Comrat Állami Egyetem**

A Comrat Állami Egyetem Gagauzia (TAUG: Territorial Administrative Unit of Gagauz- Yeri) legfontosabb felsőoktatási intézménye. Az egyetem céljai szerint a Moldáv Köztársaság számára képez specialistákat, de hallgatói főleg a Gagauz régióból kerülnek ki. Az intézményt 1991. február 11-én alapították, mint Comrat Állami Egyetem. Az alapítás elsődleges célja tanárok képzése volt a gagauz iskolákba, valamint specialistákat a gazdaság-elsősorban a mezőgazdaság területére. A fő profil ebből következően bölcsészettudományi és társadalomtudományi jellegű. Stratégiai célként fogalmazódott meg a

gagauz kultúra életben tartása a gagauz nyelv aktív használatával. Az egyetem négy karral kezdte meg működését:

1. Nemzeti Kultúra Kar
2. Közgazdaságtudományi Kar
3. Jogi Kar
4. Mezőgazdaságtudományi Kar.

A karokon a következő szakokból lehetett választani: 1. Gagauz-orosz nyelv-és irodalom 2. Nemzeti Kultúra 3. Jog 4. Banki ismeretek 5. Marketing 6. Menedzsment 7. Értékpapírok, részvények. A későbbiekben a következő szakokkal bővült a kínálat: 1. Gagauz-moldáv nyelv-és irodalom 2. Bolgár-moldáv nyelv-és irodalom 3. Általános iskolai tanító 4. Számviteli-és könyvelési ismeretek 5. Agronómia 6. Bortermelés technológiája 7. Zöldség-és gyümölcsstermesztés 8. Raktározás (Coretchi, 2002) Az egyetem hallgatói létszáma a négy karon 2002-ben 2100 fő volt. A hallgatók etnikai hovatartozásuk szerint elsősorban gagauzok, moldávok, románok, bolgárok, ukránok és oroszok. Az oktatás hivatalos nyelve-az ország hivatalos nyelve: a moldáv/román nyelv, mely alól kivételt képez a Comrat Állami Egyetem, ahol az oktatás nyelve az orosz. A moldávok lakta területeken és vidéken az oktatás nyelve elsősorban a moldáv volt (román nyelv cirill betűkkel írva), kivéve a kisebbségeket. Ezek a kisebbségek nem tekinthetők igazi kisebbségeknek-összehasonlítva más országokkal, hiszen a sajátos kisebbségi kultúrákból nem sok maradt itt-hanem az orosz hagyományokra hivatkozva a szocializmus és kommunizmus eszme-és ideológiai rendszerét mentik át kultúrájuk részeként. Ezért Gaguziában a kisebbségi oktatás nyelve mindenütt az orosz. A szocializmus idején az egyetemi oktatás is oroszul történt, még ott is, ahol lett volna lehetőség a moldáv nyelv használatára (Coretchi, 2002). A gagauzok ortodox törökök, Moldáviában a lakosság 3, 5%-át teszik ki. Az ország területén ők a legkisebb számú etnikai csoport, de koncentráltan élnek az ország déli részén, így az ottani lakosság 65%-át teszik ki. Ez az oka annak, hogy egy területi és adminisztratív autonómia létrejöhetett. Moldáviában a többi kisebbség megoszlása a következő: 13,8% ukrán, 13% orosz, a maradék: bolgár, belorusz, német etnikumhoz tartozó. A nem moldáv öslakosok nem tanulják meg az állam hivatalos nyelvét és felháborodnak, ha nem értik meg őket. Többségük az orosz nyelvet használja. A moldáv nyelvű többséget az háborítja föl, hogy a kisebbségek elvárják, hogy mindenki az ő nyelvüket beszélje, de a többségi nyelvet nem hajlandóak megtanulni (Cojocar, 2002). A moldáv alkotmány az állam összes polgárának feltétel nélküli egyenlőségéről beszél. A Comrati Állami Egyetem létrehozásának feltétele egy helyi alaptörvény megalkotása volt. Ez az úgynevezett Ulozhenyje, mely szerint gagauznak lennie az autonóm területen belül előnyösebb pozíciót jelent mind jogilag, mind gazdaságilag. Mindez azonban jelentős teret biztosít a politikai manipulációknak és növeli az interetnikus feszültségeket. Gagauzia hivatalos nyelvei: a gagauz, a moldáv és az orosz. Törvény szerint az önkormányzati szerv vezetőjének beszélnie kell gagauzul és moldáv állampolgárnak kell lennie. A moldáv nyelv ismeretét a vezetők körében törvényi szabályozás nem írja elő (Nantoi, 2002). A gagauz nyelvet 37 általános iskolában tanítják és három gimnáziumnak megfelelő liceumban. Az akadémiai tudományos tagság 17 tudósa gagauz.

#### **A jövő - fejlesztési törekvések???**

Gaguz-Yeri fejlesztési programja az orosz nyelvű kereső portálon: [www.rambler.ru](http://www.rambler.ru) valamint a [www.cist-md.org/reports/cont-yeri.html](http://www.cist-md.org/reports/cont-yeri.html) található meg. Bemutatásra kerül a jelenlegi helyzet, valamint olvashatunk a fejlesztési javaslatokról. A középpontba a regionális fejlesztéseket helyezik, melyek a gagauz fenntartható fejlődést idézik elő. A honlapokon olvasható Nemzeti stratégia Moldávia fenntartható fejlődéséről (UNDP, 2000) a szocio-ökonómiai fejlesztéseket foglalja össze. A regionális politika, mint a fenntartható humán fejlesztés legfontosabb eszköze jelenik meg és az adminisztratív decentralizálást hangsúlyozza. A dokumentum szól arról, hogy sem a regionalitásnak sem az önrányításnak nincsenek hagyományai Moldáviában. Ezért nem zajlanak problémamentesen a politikai átalakulások. A fejlesztési terv legérdekesebb része a hiányzó rész. Bár az infrastrukturális fejlesztéseket nagyon részletesen tárja elénk a dokumentum, a humán erőforrásról egyetlen szó sem esik. Így az oktatáspolitikai fejlesztésre irányuló elképzeléseket sem tudhatjuk meg, nincs az oktatási rendszerre illetve az iskolarendszerre vonatkozó utalás.

A tanárképzés kapcsán a tananyagátalakításra vonatkozó javaslatokra is várnunk kell még. Mi lehet az oka? Természetesen a Szovjetunió fölbomlásával létrejött 15 állam mesterségesen jött létre. A kulturális, gazdasági és társadalmi anomáliáktól sem mentes többnemzetiségű terület úgy próbál életben maradni, hogy a kisebbségi létet hívja segítségül egy kedvezőbb gazdasági helyzet megteremtéséhez, úgy hogy a többséget félrevezeti. Bár a többség látja a rendszer buktatóit, a jogi formák megalkotása után nem léphet vissza. A kormányzás és irányítás feltételeit megteremtve elérendő célként megfogalmazták az EU-hoz való csatlakozást, melyet erősen visszavet az ország kisebbségpolitikája és a kisebbségek politikája. Megoldást az jelenhet, ha a kisebbségi oktatás címszó alatt nem a szovjet kultúra átmentése zajlik majd. És a kisebbségi nyelv használata nem az orosz nyelv kizárólagos használatával lesz egyenértékű, még akkor sem, ha „bizonyos gazdasági érdekek” ezt kívánják meg.

#### **Felhasznált irodalom:**

1. Corethi, Ana (2002) *The Comrat State University – Case Study*. Kézirat Budapest. Oktatókutató Intézet
2. Crowther, William (1997) *The Constitution of Moldovan National Consciousness In: ( László Kürti, Juliet Langman eds. ) Remarking Cultural Identities in the New East and Central Europe. Westview Press. 39-62 p.*
3. Győri Szabó Róbert: *Kisebbség, autonómia, regionalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest, 2006. 4. Kozma Tamás: *Határokon innen, határokon túl*, Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2002.
5. Nantoi, Oazu (2002) *Relationships Between Comrat and Chisinau – Legal Aspect* <http://www.ipp.md/publications/gagauzia%20traducere.doc>
6. *Regional Development Programme for Gagauz-Yeri* <http://cist-md.org/reports/cont-yeri.html>
7. Tomescu-Hatto, Odette-Hatto, Ronald: *Határok és identitások: Románia és Moldávia a kibővült Európában, Kisebbségkutatás*, 2006. 1. szám
8. Troebst, Stefan: *Moldova Kelet és Nyugat között: a függetlenség 10 éve, irodalom és identitás Kisebbségkutatás*, 2002. 4. szám

Jelen tanulmány a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában a TERD-kutatás keretében készült, amelyet az OTKA támogat (69160. sz. projekt)

Programvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

### *Harmadfokú oktatás vagy főiskolai kar Berettyóújfaluban?*

#### BEVEZETÉS

Berettyóújfalunak, mint a Bihari kistérség, központjának kötelessége a tudásátadás minden formájának létrehozása, életben tartása és továbbvitele.

A város mai, legmagasabb tudásszintet hordozó intézményei, az érettségit követő harmadfokú iskolái. E képzések létrejöttét, a NAT következtében kialakult, tantárgyi szerkezetváltozás akkor hívta életre, amikor a szakközépiskolák közismereti és szakmai tantárgyait, szétválasztották. Megemelték a közismereti tantárgyak óraszámát, s a szakmaiakat vele szemben csökkentették. E központi változtatások a város középiskoláiban is átszervezéseket indítottak be. Ebben a rendszerben a tanulóknak először az érettségi vizsgát kell megszerezniük, hogy lexikális tudásuk a gimnáziumival egyenértékű legyen. Viszont a 4 éves tanulmányi idő alatt 30%-ban elvégzett szakmai képzést is érdemes folytatniuk, mert ellenkező esetben az befejezetlen képzési módként marad vissza.

A középfokú intézmények mindegyike 1996 óta rendelkezik a harmadfokú oktatás néhány szakával. Ez a képzésforma a mai napig az igényeknek megfelelően folyamatosan változó volt. Az ide jelentkezők leginkább a helyben végeztek, de érkezhettek más iskolákból is. A képzés az ő esetükben, biztosan a 2. év végével zárul, míg saját tanulóknak (a szakmaorientált oktatás következtében) legtöbbször egy év is elegendő a tanulmányok befejezéséig. A célközönséget maga a Bihari kistérség adja, ami az intézmények elvárásainak is megfelelő. Sokan parkoló-pályának használják ezt a képzést, vagyis legtöbbször önbizalmat és tudást gyűjtenek a felsőoktatásba jelentkezés előtt. A megszerzett végbizonyítvány viszont minden esetben pontot, vagy pontokat jelent a felvételi vizsgáknál, míg mások magáért a befejezett végzettséget adó papírárt jönnek ide.

#### A KUTATÁS CÉLJA

A jelen kutatás célja így annak láttatása, hogy Berettyóújfalu oktatási intézményeiben a ma működő harmadfokú képzések, milyen távon elégitik ki az ott tanuló diákok szakmai érdeklődését és továbbtanulási elképzeléseit? Változtat-e ezen a szándékon az, az újszerű regionális oktatáspolitikai, amelyben a helyi gazdaság háttértámogatása egyre erősebbé válik? Betöltötte-e már feladatát az eddigi, a középiskolát követő képzés, hogy átadja helyét egy magasabb formációnak, az Európai Unió által preferált és működő rendszernek, a Bachelor képzésnek?

#### HARMADFOKÚ KÉPZÉSEK BERETTYÓÚJFALUBAN

A harmadfokú képzést 1996-ban rendeletileg, akkor hívták életre, amikor a szakközépiskolák követelményszintjében is változásokat hoztak. Ez a tény lehetőséget adott az oktatási paletta kínálatának a kiszélesítésére. A kisvárosnak így ma van gimnáziuma, közgazdasági - szakközépiskolai képzéssel, szakközépiskolája, informatikai, pedagógia, vendéglátó-ipari és rendészeti oktatással, valamint szakképzője különféle kereskedelmi - műszaki - ipari - agrár szakmaszerkezettel. Az átalakítást követő időszakban az iskolák sokat tettek és tesznek ma is, a megfelelő oktatási színvonal biztosítása érdekében, a tantárgyi szerkezet átalakításán, az anyagi, tárgyi és személyi feltételek biztosításán.

#### ARANY JÁNOS GIMNÁZIUM, EGÉSZSÉGÜGYI SZAKKÉPZŐ ÉS KÖZGAZDASÁGI SZAKKÖZÉPISKOLA

Berettyóújfalu középfokú oktatása (mint 14. életév utáni képzés) először, 1945-öt követően, a **gimnáziumi oktatással** indulhatott meg. A 60-es években, a mezőgazdasági szövetkezetek kialakulásával, kínálata a **mezőgazdasági gépész- és gépszerelő technikusai képzéssel** bővült. Ebben a formában működött egészen addig, amíg a túlzásfóhóság miatt ketté nem kellett válnia. A 70-es években **egészségügyi**, majd később **közgazdasági szakközépiskolai** képzésbe fogott. A '90-es évek végén betagozódott **gép- és gyorsírói** képzés, pedig mai oktatásprofiljának utolsó láncszemét jelentette.

Náluk jelentkezett elsőként az oktatás változtatásának valamilyen igénye, amely még a rendszerváltás előtt, körvonalazódott. Zöld utat a tényleges lépésnek, viszont csak az 1996-ban életbe lépett törvény adhatott.) Oktatási profilváltásuk során a lehetőségek kényszer-intézkedéseket is magukkal hoztak. Ezt jelentette az egészségügyi képzés megszűnése, valamint annak helyén is a közgazdasági képzés beindítása. Az **egészségügyiben**, (minden erőfeszítésük ellenére, a már végzettek köréből) még a harmadfokú képzésre se jött össze az induláshoz a szükséges minimális létszám. Ezért a felnőtt képzés, itt ma az un. „HID program” keretében történik, ahol már egészségügyi végzettséggel rendelkező szakemberek továbbképzését végzik.<sup>30</sup>

A **közgazdasági** oktatás ennek az ellenkezőjéről szól. Miközben első két év itt a pályorientációt, a második kettő a szakmacsoportos elméleti és gyakorlati oktatást jelenti, addig a képzés befejezése, az érettségit követő oktatásban a már leadott tananyagok ráfejelése. A közgazdasági szakképzésen belül az ügyviteli és számviteli vonal, négy-négy szakma elsajátítását teszi lehetővé. Ez a harmadfokú oktatásnak, tehát az un. világbanki képzést követő modellnek, a befejező szakasza. Ma az érettségire épülő szakmai oktatásuk az **irodavezetői, informatikai statisztikus és gazdasági tervezői, valamint** másik profiljuknak megfelelően a **3 éves egészségügyi ápolói** képzés. A gimnázium **humán tantervű** osztályában tanulók **angol, német** idegen nyelvekből, **magyar nyelv és irodalomból, valamint történelemből** részesülhetnek még **kiegészítő** oktatásban. További tervezett képzési formái, amelyek igény szerint bármikor beindíthatók: *pénzügyi-számviteli ügyintézői, vállalkozási ügyintézői, pénzügyi tanácsadói, biztosítási tanácsadói, ügyviteli titkári, gazdasági informatikus, iskola titkári, óvoda titkári, tb. ügyintézői, irodai asszisztensi, ügyviteli szakügyintézői.*

Bessenyei György Szakközépiskola

A- 60-as években kettévált intézmény másik, helyben maradt része, a rendszerváltás után a Bessenyei György nevet vette fel. Az évek során képzése két különböző szakirányt képviselt. Egyrészt itt maradt, a középfokú óvónő- gyermekfelügyelő- és pedagógiai szakközépiskola, másrészt, pedig a mezőgazdasági gépszerelői képzés. (Ez utóbbi, az évek folyamán gépszerelői-és mezőgazdasági gépész, valamint általános- és közlekedés gépész szakokká alakult át.)

Bár a harmadfokú képzés ötletével a gimnázium előrébb járt, a tényleges megvalósítás tekintetében mégis a szakközépiskola jeleskedett. A változtatást itt a sürgősség diktálta. A rendszerváltás, az üzem bezárásokat követően, a Bihari kistérségben is mélypontjára zuhant a mezőgazdasági üzemek jelentősége. Így az ezt kiszolgáló képzések jelentősége is oda lett. Mezőgazdasági vonalon sem a diákok, sem a szülők részéről nem volt meg az e szakok iránti érdeklődés. Profilt váltani itt kényszerrel vált! A lehetőségek kihasználásával ekkor úgy 10-11 éve körvonalazódott, s 2003-ra stabilizálódott az oktatásszerkezet. A gépészmérnök-tanárok ellenállásának dacára informatika-tanári beiskoláztatással egzisztenciát mentettek, feladatkört váltottak. Pedagógia szakon elmaradt az oktatás technikus, de továbbra is választható, a **pedagógiai asszisztensi, gyermek és ifjúságvédelmi felügyelő- és ügyintéző,** valamint **családpedagógiai mentori** képzés. Gépészeti vonalon, a gépésztechnikus képzés kifuttatva, helyette igen közkedveltek a **számítástechnikai-programozói, szoftverüzemeltetői,** illetve **multimédia-fejlesztői** oktatási formák. A 2003/04-es tanévben, új képzésként indult a vendéglátás és idegenforgalom szakmacsoport 13.-14. évfolyamosok oktatása, amely **vendéglős és vendéglátó szakmenedzseri** szakon készíti fel a diákokat. Legújabban a rendészet területén, 1 éves **biztonságszervezői** –re is lehet jelentkezni. A mostani első osztályok az *idegenforgalom és vendéglátás, az informatika, az oktatási,* valamint a *rendészeti* szakmacsoportok szerint indulnak.

<sup>30</sup> Az előzményekhez hozzátartozik, hogy a gimnáziumba integrálódott a **Szabó Ferenc Gyors és Gépiró iskola** komoly segítséget jelentett a harmadfokú képzés elindulásához. Nekik ekkor már 3-4 éve akkreditált formában, ha nem is teljes egészében, de meg voltak, az ilyenfajta tapasztalataik. Csak a nyelvvizsgák letételének nem elégséges feltétele, akadályozta meg őket, egy felsőfokú képzés elfogadtatásában. Utóintézményének ezért, már nagy könnyebbséget jelentett, hogy az alapításhoz szükséges utat, csak részben kellett végigjárnia

## EÖTVÖS JÓZSEF SZAKKÉPZŐ INTÉZET

Az intézmény 1895-ben ipari tanoncképzéssel kezdte meg működését, amit 1951-től szakmunkás képzés váltott fel. Már 1996 óta a bihari térség legnagyobb létszámú középiskolájaként tartják számon, s ezt a körülményt 2005-ben tagintézményként hozzászatólt Brózik Dezső Mezőgazdasági Szakképző Intézettel csak tovább erősítette. 2006 szeptemberétől a két intézmény egyesítése után a (tagintézményi státusz megszűnésével) a tanuló létszámuk meghaladja az 1400 főt. Az iskola megváltozott körülményei ellenére is, igyekszik megfelelni Berettyóújfalui és a beiskolázási terület elvárásainak, valamint a több mint egy évszázados örökségének. Mai sokrétű képzési struktúráját a szakmunkásképzés mellett 1991-től szakközépiskolai képzés (kereskedelmi, elektronikai és gépészeti szakmacsoportokban), technikus- és felnőttképzés (felnőttek szakközépiskolája) jeleníti meg. (A nevében szereplő szakképző intézet kifejezés így egyesíti magában azt a tényt, hogy itt szakiskolai és szakközépiskolai képzés is folyik.) A 9-10. évfolyamon általános műveltséget megalapozó az oktatás, az ezt követő szakképzési évfolyamokon az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakképesítéseknek megfelelően elméleti és gyakorlati szakmai vizsgára készítik fel.

Az Eötvös szakma szerkezete: műszaki, gazdasági szolgáltatás, mezőgazdasági, valamint az **érettségire épülő képzések**. Ez utóbbi szakterületeken a 2008-as tanévben a következő szakokon végeztek a diákok: **kereskedő, autószerelő, kőműves, asztalos, villanyszerelő, szakács, pincér, nőruha-készítő, kereskedelmi technikus**. A képzési kínálat, azonban itt is (megfelelő számú érdeklődő esetén) az iskolában tanítható bármely szakmára érvényes. Így a **szakközépiskola** esetében a *gépészet, az elektronika-elektrotechnika, kereskedelmi- marketing, üzleti adminisztráció*. A **szakiskolai** beiskolázásnál választható **szakmacsoportok**: *elektrotechnika- elektronika, gépészet, könnyűipar; építészet, faipar; mezőgazdaság, élelmiszeripar, vendéglátás idegenforgalom, kereskedelem- marketing, üzleti adminisztráció*. Ezen belül, a **műszaki szakterület**: *fémforgácsoló, szerkezetlakatos, kőműves, asztalos, szabó (női), villanyszerelő*; az **agrárszakterület**: *mezőgazdasági gépész, állattenyésztő, pék*; a **gazdasági- szolgáltató szakterület**: *élelmiszer vegyi áru eladó, ruházati eladó, szakács, pincér*. A **technikusképzésnél**: *kereskedelmi technikus, ruhaipari technikus, mezőgazdasági technikus, környezetvédelmi technikus (mezőgazdasági), állattenyésztő és állategészségügyi technikus*. Az **érettségi utáni szakképzésnél**: *autószerelő, elektronikai műszerész, biztosítási ügyintéző, marketing- és reklámügymintéző*.

Pártfogóik a környék kis- és középvállalkozói köréből kerülnek ki, s a gyakorlati képzésükbe is besegítenek. Így a szakmai oktatás részint egyéni vállalkozóknál, vállalkozóknál, csoportosan iskolai tanműhelyben, vagy nagyobb vállalatoknál történik.

(2007-ben az iskola részt vett az Oktatási Minisztérium által meghirdetett KÖZOKA XI. "Szakmai rövidfilm" pályázaton. A tanulók az iskolában folyó gépi forgácsoló szakma bemutatásával pályáztak. A film díjazott lett. Alkotói és résztvevői egyöntetűen 13 osztályos harmadfokú képzésben résztvevő diákok voltak.)

## (BRÓZIK DEZSŐ MEZŐGAZDASÁGI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ INTÉZET)

A nagy múltú 100 éves iskola, 1905-ben kezdte meg a mezőgazdasági szakma oktatását. Az 1927-ben elkezdett „Ezüstkalászos” és „Aranykalászos” gazdaképzése 1939-ben érettségit adó oktatással bővült, majd állandósult. Az Eötvösbe történt integrálódása előtt is folyamatosan rendelkezett 1-2 érettségit követő, szakképzetséget nyújtó, osztállyal. Technikusi képzését a kilencvenes évek második felétől az állattenyésztő- és az állategészségügyi képzés jelentette. Néhány éve, egyik évfolyamon már egy környezetvédelmi osztályt is kifutatót. Míg azonban ennek korábban (érdeklődés hiányában) elmaradt a folytatása, addig az utolsó évekre az érdeklődés középpontjába került. Ma, mint a szakképző intézet tagja, továbbra is profiljának megfelelő harmadfokú szakképzéseket tudhat magáénak. Az idei tanévben, már az integráció tagjaként, **mezőgazdasági gépész** szakon készítette fel diákjait. 2007. november 26-án az „Agrárium Jövőjéért Biharban” című tanácskozáson a vállalkozók és a tanári kar részvételével, a mezőgazdasági képzés a várható jövőjéről, valamint a „Korszerű Képzéssel a Munkahely Megtartásáért” alapítvány létrejöttéről döntöttek. A vállalkozások részére fő kitérési irányokat fogalmaztak meg: a

technológiai rendszerekről, a falusi idegenforgalom és vendéglátás fejlesztéséről és új termelési célok kereséséről.

## AZ ISKOLAI ÉLET

### TANÁROK

A tanárok kiválogatása egyik helyen könnyebben a másik helyen nehezebben ment. Alapvetően mindenhol adottak voltak a középiskolai szinten tanítók. Végzettségük az előírtaknak megfelelően, egyetemi diploma. A válogatások alapján a szakmát tanító tanárok kerültek be a harmadfokú képzésbe, mert a tulajdonképpeni szakmai képzés, legtöbb helyen ezzel a fokozattal kezdődik.

A **gimnáziumban** a részint a 4 évfolyamon már előzetesen tanítók viszik tovább a szakmai képzést is. Másokat beiskoláztak, beiskoláznak, hogy előírt követelmények szerinti szakmai képesítéseket megszerezzenek. Vannak viszont olyanok is, akik csak betanítanak a rendszerbe. Így van a képzésnek, pl. számítógépes rendszergazdája és egyben szoftverkezelést előadó, szaktanára, de vannak más iskolákba áttanítók is.

A **Bessenyeiben** a már említett átképzés kapcsán, másoddiplomás tanári gárda alkotja az érettségit követő informatikai képzés derékhadát. A más szakokon oktató szakmai tanárok, pedig már az előző évfolyamokon is a tárgyat tanító kollegák közül, kerültek ki.

Az **Eötvösben** az összevonásból adódóan a megnövekedett tanulói létszám mellett már 93 fős a tantestület. A nevelő-oktató munkával foglalkozó pedagógusok mindegyike ezen a helyen is rendelkezik a törvény által előírt végzettséggel, de folyamatosan részt vesznek tanfolyamokon, át és továbbképzéseken.

### DIÁKOK

A harmadfokú képzés, merítő bázisa elsősorban magának az alapintézményeknek a tanuló ifjúsága. Berettyóújfalun emellett vonzáskörzetű, de oktatásközponti minőségében, is lehetőséget nyújt a Bihari kistérség más városaiból idejelentkezők fogadására. Felvételi vizsga egyik intézményben sincs. Az egyik, vagy másik szakra történő beiskolázás a helyben végzetek esetében képességek és tudás alapján történik, míg a máshonnan ideérkezőket a középiskolai vég bizonyítványuk szerint osztják szét.

A képzések beindításának egyik előfeltétele, hogy egy-egy szak csak 25 fő jelentkezése esetén indítható. E létszám betartása ma már nem ütközik nehézségbe, a divatos informatikai és közgazdasági szakok esetében, akár 2-2-osztályt is indíthatnának (Egy plusz osztály indításához viszont mindenkor, a polgármesteri iroda engedélyeztetése is szükséges.)

Jogi státuszukat figyelembe véve a diákok továbbra is tanulók, mert ők is az iskolák tanulói. Naplóban, anyakönyvben is így szerepelnek, osztályfőnökük van és minden egyéb más, amivel a 18 év alattiak is rendelkeznek. Vannak alapszabályaik, működik a diáktanács, vagy a diákönkormányzat ahol kifejtethik véleményeiket, de jobbra mégis tanáraik védik érdekeiket.

A képzésre a szaktanárok által kiválasztott tankönyvek a legmodernebbek közül valók. Fontos ez úgy a számítástechnika, szinte minden évben újat hozó területén, mint minden más tantárgyra való felkészülés esetében.

A kistérségből érkezők kollégiumi elhelyezésben részesülhetnek. A kollégiumi szabályzat betartása nekik is épp úgy kötelező, mint fiatalabb társaik számára. Meghatározott az ébresztő, a kimenő és a takarodó is.

### MIKOR JÖN EL A VÁLTÁS IDEJE?

A kérdés az, hogy a képzések meddig képesek az adott színvonalat a saját maguk és a diákjaik megaláztatására megtartani és kamatoztatni? Továbbá, hogy a képzés mennyire tud a dolgozat elején feltett elvárásoknak megfelelni és a képzést jelenlegi formájában továbbműködni, vagy valóban megérett az idő a továbblépésre?

A rendelkezésre álló különböző anyagok feldolgozása után az eredmények a következőket erősítik. Míg a középfokú intézmények mindegyikében ma túl jelentkezés van, és a harmadfokú képzést is szép számú hallgatóság veszi igénybe, addig egyes ma nem divatos szakok (a szakképző ipari és mezőgazdasági szakjai) esetében ez nem mondható el. Így változtatáskor a kettős megoldás célravezető. Az első két intézmény esetében az érvek a továbblépés mellett szólnak. Az iskolák készen állnak az új formáció



befogadására. A gimnázium és a szakközépiskola már most rendelkezik a főiskolai oktatás szubjektív feltételeivel. A térség diákjai erre a célra is megfelelően képzett humánerőforrást jelentenek. Az objektív feltételek megvalósításához (egy főiskolai, vagy egyetemi szak akkreditálásához), viszont külső segítséget várnak. A vidék felemelkedéséhez is szükség van egy felsőfokú intézmény jelenlétére, ennek működtetésére viszont az anyagi erőforrások előteremtésére. A megcsappant állami támogatások kiegészítését, ilyen feltételek mellett, csak a térség gazdasági és politikai erőinek, összefogása garantálhatja. Amennyiben a helyi gyenge kis-és középvállalkozások még nem képesek a megfelelő anyagok biztosítására, úgy előteremtésükről régiós, egységben kell gondolkodni. Legyen az a támogatható, optimális szakok kiválasztása, vagy a támogatások milyenségének, és nagyságrendjének a megállapítása. A lényeg az eladható tudás finanszírozása!

A szakképző iskola ezalatt épp egy rentábilis szakképzés kialakításán fáradozik. Ehhez szponzorokat toboroz, profilt változtat, és tanulói szerződéseket köt, de fiataljai közül a legjobbak az előbbi iskolák igényeinek megfelelően a leendő felsőoktatáshoz is csatlakozhatnak. A város vezetősége részint ennek a problémának, sietett elébe, amikor a közelmúltban Hajdúszoboszlóval és Püspökladánnyal, Berettyóújfalú gesztorságának elfogadása mellett, Térségi Integrációs Szakképző Központot (TISZK) hívott életre. A megvalósítás feltételeiben a felek megegyeztek és a finanszírozásban a háttérgazdaságuk általi támogatást is, garantálták. A szakképzés elfogadott területei: turisztika-vendéglátás, mezőgazdaság, és gépészet. Az utóbbi években háttérbeszorult szakképzés regionális összefogással így új lendületet kaphat. S idővel, a gazdaság résztvevőinek szereplése mellett, ez a képzés is kitermelheti saját elit gárdáját, és erősítheti az EU által preferált Bachelor képzés helyi létjogosultságát.

### **Összegzés**

Bár a hallottak alapján a harmadfokú oktatás Berettyóújfaluban még nem egészen töltötte be feladatát, (a szakképzés területének vannak még olyan részei, amelyek erősítésre szorulnak,) de egy magasabb fokú képzés működtetésére is alkalmas már. Ezért egy ideig a két oktatási forma párhuzamos együttélése sem lenne kizárt. Kivitelezhetősége a háttérgazdaság és az illetékes felsőoktatási szervek segítőkészségének függvénye. Jelenti ez a képzési forma uniós és háttérgazdasági finanszírozását és a Debrecen–Nagyvárad regionális oktatási tengelyen való megjelenését.

A kisváros így élve közzetközponti lehetőségeivel bevonaná, fogadná, és magasabb tudásra készítené fel az ideérkező fiatalot. A felsőfokú oktatás első, Bachelor képzési szintje, pedig már közvetlenül a munkaerőpiacra készítené fel a hallgatót. Ennek a helyzetnek köszönhetően a gazdaság fejlődőképesebbé válna, a helyben elérhető munkahelyek számát gyarapítaná és a fiatalok térséget, elhagyó szándékát is felszámolná.

A kisváros 15800 fős lakossága naponta már ma is 5000 diákot fogad. Ez a számot mindenképpen megtartani és az elkövetkezőkben emelni szeretné. A jövője számára, ez jó kezdetet és igazi befektetést jelentene.

### **Felhasznált Irodalom**

Arany János Gimnázium, Egészségügyi Szakképző és Közgazdasági Szakközépiskola  
Honlapja

Bessenyei György Szakközépiskola

(Brózik Dezső Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakmunkásképző  
Intézet)[http://www.agr.unideb.hurszkcontentpdfirsk\\_kiadv%E1ny.pdf](http://www.agr.unideb.hurszkcontentpdfirsk_kiadv%E1ny.pdf)

Eötvös József Szakképző Intézet <http://www.eotvosbere.extra.hu>

Interjú Szeifert Ferenc cel Berettyóújfalú polgármesterével. 2008 június

Interjú az iskola igazgatókkal 2003-ban

*Területi autonómia – nyelvpolitika – többnyelvű egyetem Dél-Tirolban*<sup>31</sup>

**BEVEZETÉS**

Dél-Tirolról a „Dolomitok Kapujáról” úgy olvashatunk, mint a kisebbségi és nyelvpolitika követendő példájáról, ahol a közsféra minden szintjén érvényesül egy adott népcsoport joga. Bár írásunk előtanulmánynak tekinthető mégis – társadalomtörténeti és oktatáspolitikai kontextusban is - célul tűztük ki annak bemutatását milyen tényezők háttérében alakult ki e „minta-politika” a vizsgált régióban. Az írás során figyelemmel kísérjük a térség egy többnyelvű egyetemének, a Bozen/Bolzano-i Szabadegyetemnek oktatáspolitikai vonatkozásait is.

A többszínű kultúrák kontextusában, értelmezésében az ilyen többnyelvű, autonóm egyetem, mint példának alternatívát jelent a „többségi” egynyelvű felsőoktatási intézményekkel szemben. A kutatáshoz választott egyetem ebben az értelemben modellként szolgálhat a határ menti régiók, kisebbségi térségek felsőoktatási problémáinak megoldására, valamint a különböző nyelvi csoportok egymás közötti kapcsolatainak optimalizálására. Mintául szolgál nem csak az ilyen és ehhez hasonló Közép-Európai egyetemek alapjainak kidolgozásához, de megvalósításukhoz és fejlesztésükhöz is.

**DÉL-TIROLI TERÜLETI AUTONÓMIA ÉS A NYELVI-KISEBBSÉGI KÉRDÉS**

Dél-Tirol, mint rendhagyó autonóm modell szerepel Közép-Európa történelmében, ahol a kisebbségek jogai teljesítve látszanak a jogrendszerben, a közigazgatásban, a nyelvi szabályozásban és az oktatásügyben egyaránt. A régió a történeti események sodrában hosszú utat járt be, míg az osztrák-magyar tartományból Olaszország integráns területévé vált (Dudik 2000).

A történelmi Tirol tartomány három részre szakadása az 1919-ben aláírt Saint Germain-Laye-i békeszerződés következtében történt meg, elveszítve ezzel önrendelkezési jogukat. Az ezen időszakra jellemző olasz asszimiláció kimutatható mind a közigazgatásban, mind a gazdasági élet területén valamint a kultúra és oktatás dimenziójában is (Polonyi 2005).

1919-1945 közötti időszakban a német nyelv visszaszorítása, a német hatalmi pozíciók kialakulásának, megszilárdulásának megakadályozása, illetve a már meglévő, német befolyás, identitás eltörlése szerepeltek az olasz állam sürgető feladatai között. Asszimilációs törekvéseket jelző tény, hogy a tartomány elnevezést 1923-ban Trient, majd 1926-ban Bolzano névre változtatták (Radácsi 2000).

1925-től az olaszt tették államigazgatás egyedüli nyelvvé, a német nyelvű feliratokat betiltották, a német családneveket olaszosították és a német nyelvhasználatot az iskola falai közül is kiszorították. A két világháború között a németellenes politika nem váltott ki sem az osztrák, sem a német államból ellenállást, melynek hatására Dél-Tirolban az olaszosítást, mint belügyi kérdést könyvelték el (Gulyás 2006).

A II. világháború során nem látszott egyértelmű, Dél-Tirol helyzetét érintő változási folyamat. A térség a politikai érdekek, a szövetségekötés során továbbra is olasz fennhatósági területként erősödött meg (Gulyás 2006). A fordulat a II. világháborút követően következett be, sorsa - hogy olasz vagy osztrák fennhatóság alá kerüljön - több ízben is terítékre került, annak értelmében, miként sikerül rendezni az olasz illetve az osztrák állam határait a háborút követően.

„Az újjászülető osztrák állam - melynek 1945- 1955 között saját önállóságáért is meg kellett küzdenie - Dél-Tirol visszaszerzését elsőrendű külpolitikai célként kezelte.” (Gulyás 2006) Annak érdekében, hogy Dél-Tirol 1946-tól ismét osztrák kézben legyen, az osztrák politika már nem a tartomány visszaszerzésére, hanem a tartomány területén élő német kisebbség védelmére összpontosított. Az így 1946-ban megszületett Gruber - De Gasperi szerződés – elsősorban az oktatás területén - a német kisebbség egyenjogúságát biztosította. A dél-tirolói kérdés 1992-től tekinthető lezártnak, mely köszönhető az ENSZ jóváhagyási kísérleteinek (Gulyás 2006).

<sup>31</sup> "Jelen tanulmány a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori programjában, a TERD-kutatás keretében készült, amelyet az OTKA támogat (69160. sz. projekt). Programvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás"

A szakirodalmak szerint (Grin 2003) Olaszország nemzetiségi szempontból Nyugat-Európa egyik legtarkább nemzete, ahol német (Dél-Tirol), wallisziek (Aosta), francia (Aosta), szlovén, horvát (Veneto, Friuli-Venezia-Giulia), rétoromán ladin (Trentino-Alto Adige) friulán (Friuli-Venezia Giulia) és kis létszámban görög (Apulia, Szicília), provanszál (Piemont), katalán (Szardínia) és albán (Kalábria, Szicília) kisebbség is található.

Dél-Tirol térségben a nyelvi kisebbséghez kapcsolódó területi autonómia sajátos, provinciához kötődő és nemzetközi szerződéseken alapuló formája jött létre (Alto-Adige provincia), ahol a kb. 430 ezer fős lakosság 66 százaléka német, 30 százaléka olasz és 4 százaléka ladin nyelvű<sup>32</sup> (Grin 2003).

**1. Táblázat: Etnikai megoszlás a következő a vizsgált régióban a 2001-es népszámlálási adatok szerint**

Nyelv	Fő	Százalék
Német	290,774	69.38
Olasz	110,206	26.30
Ladin	18,124	4.32
Total	419,104	100

A ladin nyelv három nyelvcsoportja közül az itt élők a központi (vagy dolomiti) nyelvcsoportot alkotják, Bolzano, Trento és Belluno körzetében élnek, számuk 15 000 körüli. Az osztrák, majd később az olasz kormány intézkedései kapcsán az itt jelenlévő ladin nyelv nem tudott magasabb szintre kerülni a szétszórót és egymástól különböző helyi nyelvjárások szintjétől. A turizmus fejlődése következtében egyre inkább teret hódított a német és az olasz nyelv. A háború után, 1946-ban a dolomiti csoporthoz tartozó ladinok autonómiát kértek, de az olasz állam megtagadta ezt a kérelmet. Később a De Gasperiga-Gruber-egyezményt követően a kormány engedelményeket tett, így az 1948-ban elfogadott speciális státusú tartomány alaptörvénye rendelkezik ezen kisebbségeket illetően: „Azon községekben, ahol ladinul beszélnek, garantált ezen nyelv oktatása az elemi iskolában. Mind községi, mind megyei szinten figyelembe kell venni a ladin népek kultúráját, hagyományait és megszokott helyneveit“ (Sipos 1993, 123) Védelmük tehát - mint ebből is látszik - a szükséges minimumra korlátozódott.

Az autonómia-rendelkezéseknek megfelelően az iskolában az 1990-es évek közepétől legfontosabbá az anyanyelvi oktatás vált. (A megállapodás hivatalosan három nyelvet ismer el ladin, olasz, német.) A anyanyelv mellett mindazonáltal megfigyelhető a második nyelv releváns és megkerülhetetlen szerepe (Polonyi 2005). Az általános és középiskolában egyaránt biztosítva van a német és az olasz nyelv együttes tanítása, még a ladinok számára is, akik iskolás koruktól fogva e két nyelvet együttesen tanulják meg használni. Az anyanyelvi oktatás elvét azonban a jogi keretek szabályozzák, mely a gyakorlatban nem csak alap-, majd középfokú oktatásban, hanem a felsőoktatásban is kimutathatók. „A régió kisebbségei a történelmi tapasztalatok alapján úgy érezték, hogy őket kirekesztették az oktatási, és különösen a felsőoktatási folyamatokból. A kétnyelvű és multikulturális egyetemeket – esetünkben a Bolzano-i Szabadegyetemet - a német és a ladin ajkú kisebbségek önbizalmának növelésének egyik legfontosabb elemeként tartják számon.”(Radácsi 2000)

Dél-Tirolt gazdasági értelemben ma fejlett vidéknek tekinthetjük, hiszen a munkanélküliség 3% alatti (2005-ös adat), ami alatta marad az (olasz) országos 7%-os átlagnak (2006-os adat). Elsősorban az agrárium és a turizmus fejlett, a 1930-as években idetelepített nehézipar mára megszűnt (Sipos 1993).

**BOLZANO-I SZABADEGYETEM AZ OLASZ FELSŐOKTATÁS RENDSZERÉBEN**

„A XI. században alapított Bolognai Egyetem Európa legrégebbi egyeteme. Olaszország e szerint a megállapítás szerint Európa legrégebbi 'tanuló országa' „ – olvashatjuk az olasz oktatásüggyel

<sup>32</sup> A ladin nyelv rétoromán dialektus, amelyet az olaszországi Dolomitok vidékén, Dél-Tirolban mintegy 30 ezren beszélnek, a legtöbben kétnyelvűségben az olasszal, illetve a némettel. Dél-Tirol tartományban hivatalosan elismert regionális státusszal rendelkezik; több dialektusra oszlik: 1. A nyugati csoportot, mely a svájci Graubünden kantonban élőkre jellemző. Ott a nyelvüket, mint a Helvét Konföderáció negyedik nyelvét, hivatalosan elismerik; 2. A központi (vagy dolomiti) csoport, ők Bolzano, Trento és Belluno körzetében élnek. 3. a keleti (vagy friuli) csoportot, mely mind olasz, mind szláv vonásokkal rendelkezik, körülbelül 400 000 embert foglal magába.

foglalkozó Vaira (2003) írásában. Az ország felsőoktatási rendszere még ma is egyetlen típusát ismeri (el) a felsőoktatási intézménynek, az egyetemet. Ugyanakkor, viszont ha az olasz felsőoktatási modell felvázolására teszünk kísérletet az elmúlt évtizedekhez képest nagy változásnak lehetünk tanúi (Vaira 2003). A korábban érvényes "akadémiai" egyetem modellje átadta helyét egy "bürokratikus" és szigorúan intézményesített modellnek, ami kedvez az egyetemi tömegképzés kialakulásának, emelkedő tendenciájának megvalósulásához. Más olasz oktatáskutatók szerint (Bighi 2003) a bürokratikus modellt egy "vállalkozási" modellnek kellene felváltania azzal a céllal, hogy az egyetem intézménye olyan nyitott rendszerre alakuljon át, amely „inkább” lehetővé teszi a versenyképesség megőrzését.

A jelen kutatási eredmények azt is bizonyítják (Campisi 2006), hogy az egyetemeken az ún. gazdasági és vállalkozói szempontú irányítás mögött továbbra is jelen van a zárt, bürokratikus rendszer. Ebben a merev és mozdulatlan rendszerben az open university (egyetemi távoktatás, szabadegyetem) modellje alapvető fontosságú eszköz arra, hogy a tudás társadalmának szempontjából pozitív változások következzenek be: minden egyén képességeihez mérten a lehető legmagasabb szintre fejlődjön, nagyobb teret kaphatnak a kutatások, és adekvát válasz adható a termelési szektor azon jogos igényére, hogy a megfelelő szellemi tőke álljon a rendelkezésére (Campisi 2006).

Az egyetemek fenntartás szerinti elkülönülését tekintve megállapítható, hogy azok bináris struktúrájúak, melyben a két alapvető pillért az állami- és a magán-felsőoktatási szektor jelenléte adja. 2007-es adatok szerint (Gulyás 2006) jelenleg 78 akkreditált felsőoktatási intézmény létezik Olaszországban, melyből 53 állami, 13 magán-fenntartású intézmény, a fennmaradt 12 intézmény pedig az *ún. istituti universitari (egyetemi intézmények)* kategóriába sorolható, amely rendszerint csak egy fakultással működik, ezért speciális szakkinálattal rendelkezik (Gulyás 2006).

A nem állami szektorba tartozó intézmények is akkreditált felsőoktatási intézmények közé sorolhatóak. Az ebben az intézménytípusban szerzett diploma egyenértékű az állami intézményekben szerettekkel, elismerését az Olasz Oktatási Minisztérium garantálja. A különbség a két szektor között csupán fenntartói és kormányzati jellemzőkben mérhető (Polonyi 2005).

Az utóbbi évtizedben több új egyetemet alapítottak Olaszországban, így például Rómában az *Università Tor Vergata-t* és a *Terza Università-t*, Nápolyban a *Seconda Università-t* és Bariában egy *Politecnico-t* alapítottak. Az olasz kormány az új egyetemek alapításával a hallgatói helyek iránt megnövekedett igényeket akarja kielégíteni, nem utolsósorban pedig a főképp déli, strukturálisan gyenge régiókat kívánja támogatni (Vaira 2003).

A vizsgált országban az egyetemek és az ún. egyetemi intézmények a törvényi előírásoknak értelmében autonómok. 1989-ben az *Istituzione del Ministero dell' Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica* törvény a felsőoktatás illetékességét az új, egyetemekért és tudományos, műszaki kutatásokért felelős minisztériumra ruházta, az egyetemek pedig teljes autonómiát kaptak didaktika, tudományos és anyagi tekintetben. Az egyetemi tanítás területén élvezett autonómiájának további jogi biztosítékát hozta az 1990-es *Riforma degli ordinamenti didattici universitari* törvény. E rendeletek adtak szabad utat pl. a Bolzano-i Szabadegyetem megalakulásának és további fejlődésének is (Vaira 2003).

A szabadegyetem alapításának előzményeként tekinthető az 1992-ben megalapított Bolzano-i Európai Akadémia is. Az intézmény elsőként nyújtott felsőfokú képzést a dél-tiroli német fiataloknak. A jogi kereteket illetően előrelépést jelentett az 1990-es 341. számú törvény a pedagógusképzés reformjával, majd később 1997-ben az ún. Bassanini -féle 127. számú nem állami egyetem alapításáról szóló törvény. Az „intézkedés” fő fókuszpontjai a következők (Polonyi 2005):

1. A Tudományügyi Minisztérium engedélyezi, hogy a létrehozandó egyetem államilag elismert egyetemi diplomát adjon ki.
2. Az egyetemet a Minisztérium Dél-Tirol Tartománnyal közösen irányítja.
3. Az állam hozzájárul az oktatás és kutatás költségeihez.
4. Bolzano Autonóm Tartomány biztosítja az egyetem építéséhez szükséges területet és fedezi a költségeket.
5. A Bolzano-i Szabadegyetem más külföldi egyetemekkel integrált képzési formákat indíthat és ennek megfelelő egyetemi diplomát bocsáthat ki.

6. Az egyetemen alkalmazott tudományos dolgozók 70 %-a lehet külföldi állampolgár.
7. A Bolzano-i Szabadegyetem elismerheti azon osztrák főiskolai diplomákat, amelyeknek ekvivalenciájáról Olaszország és Ausztria jegyzékben állapodott meg (Polonyi 2005).

Az 1992-es megállapodás, az ún. „együttelési csomag” után öt évvel (1997. október 31-én) írták alá a Bolzano-i Szabad Egyetem (Libera Università di Bolzano – Freie Universität Bozen – Università Libera di Bolzano) alapító okiratát. Az egyetemet hatvan dél-tiroli közéleti személyiség alapította. Az egyetem színhelyeinek kijelölése után 1998 januárjában megkezdte munkáját a Művelődési Kar Bressanone-ben, márciusban pedig a Közgazdasági Kar (Bolzano) alapító tanácsa, amely a tanrendet, az egyetemi szabályzatot és a könyvtár felállításának tervét dolgozta ki (Polonyi 2005).

A Bolzano-i Szabadegyetem alapszabályát (Magna Charta Universitatum) német és olasz nyelven foglalták írásban. Az alapszabály hangsúlyozza az intézmény nemzetközi jellegét, miszerint az egyetemnek hídként kell funkcionálnia a közép-európai és az olasz kulturális térség között. Ezt szolgálja a többnyelvű képzés, a külföldi professzorok nagy száma, valamint az arra való törekvés, hogy egyre több külföldi diákot vonzanak a térségbe. A többnyelvűség érdekében a legkorszerűbb technikával felszerelt nyelvoktató központot hoztak létre, ahol a hallgatóknak lehetőségük van arra, hogy elsajátítsák, illetve elmélyítsék nyelvtudásukat (Dudik 2000).

Jelenleg Bolzano-ban megközelítőleg összesen 2000 diák tanul a különböző karokon, Bressanone-ben kb. 500 fő. A diákok intézménybe történő felvételéről bizottság dönt az érettségi és a felvételi vizsga eredménye alapján. A egyetem karai jelenleg: Közgazdasági Kar, Művelődési Kar, Számítástechnikai Kar, Tervezői Kar, Logisztikai és Termelés - Mémnöki Tudományok szak (Polonyi 2005).

Új eredményként üdvözölhető, hogy a vizsgált egyetemen 2007-től beindult a PhD képzés. Az Informatikai Tanszéken (Computer Science) angol nyelven 14 hallgató vehet részt doktori képzésben, melyből 7 ösztöndíjjal támogatott. Az Általános Pedagógia, Szociálpedagógia és Neveléstudomány Tanszéken (General Pedagogy, Social Pedagogy and General Education) 8 hallgató (közülük 5 támogatott) vehet részt általános pedagógia valamint didaktika-speciális pedagógia tudomány-területeken doktori képzésben (Dudik 2000).

## ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunk kutatás-közben rovatba illeszkedő terepszemle, melynek során a magyar és idegen nyelvű szakirodalmak alapján alkottunk képet egy többnyelvű és etnikailag sokszínű régióról, Dél-Tirolról ezen belül pedig a Bolzano-i Szabadegyetemről.

A szakirodalmak szerint egy kisebbségi nyelv fennmaradásának három előfeltétele van. Az egyik, hogy a nyelv beszélőinek „jól kell tudniuk” saját nyelvüket. A második feltétel, hogy legyen alkalmuk használni ezt a nyelvet, a harmadik pedig, hogy a kisebbség akarja is használni a nyelvét (Grin 2003, 43). Mint láthattuk, a dél-tiroli Bolzano-i Szabadegyetemen kötelező a kétnyelvűség, képzési cél a három nyelvet (olaszt, németet és angolt) jól tudó diplomások kiképzése.

De hol és hogyan jöhetnek létre ilyen és ehhez hasonló két- vagy többnyelvű egyetemek? Az UNESCO 2000 márciusában Bukarestben szervezett konferenciát a kétnyelvű egyetemek témájában, ahol azok keletkezésének okairól, finanszírozási és irányítási kérdéseiről, ezen intézményeket érintő problémákról esett szó.<sup>33</sup> A konferencia felszólalásaiból egyértelműen leszűrhető, hogy kétnyelvű egyetem minden esetben akkor és ott jön létre, ahol politikai szándék, akarat áll mögötte. Kimutatható ez a tendencia Ottawától (Kanada) kezdve Odera-Frankfurton át a Fribourgi Egyetemig (Svájc) vagy épp Bolzanoig (UNESCO 2003).

Langner és Imbach (2000, 467) a Fribourgi Egyetem tapasztalatai alapján a kétnyelvű egyetemek kapcsán legfontosabb alapelvként fogalmazta meg, hogy figyelembe kell venni a régió

<sup>33</sup> Lásd bővebben a Higher Education in Europe 2000/4-es, The Bilingual University c. tematikus számát.

kulturális és nyelvi helyzetét, mivel egy vagy több nyelv és/vagy kultúra egymáshoz viszonyított helyzete nagyon érzékeny lehet.

Talán ettől is fontosabb a társadalmi létjogosultság, azaz, hogy a szűkebb környezetnek is el kell fogadnia a létrejövő intézményt, hiszen annak szerves részeként funkcionál majd (Dudik 2000).

#### **Felhasznált irodalom**

- BIGHI, CORRADO 2003. UNIVERSITY AUTONOMY AND ACADEMIC FREEDOM IN ITALY. IN. HIGHER EDUCATION IN EUROPE, VOL. 18. 58-67.p.
- CAMPISI, SANDRA 2006. CASE STUDY ON THE FREE UNIVERSITY OF BOZEN/BOLZANO, ITALY. IN. HIGHER EDUCATION IN EUROPE, VOL. 25. 477-486. P
- Dudik Éva 2000. Többnyelvű egyetemek. In. Educatio 3. 325-331.p.
- Education in a multilingual world (UNESCO Education Position Paper - 2003). Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2003.
- Garfá, Ofélia 1997. Bilingual Education. In. Ed. Florin Columns: The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, Blackwell, 405-420. p
- Gulyás László 2006. A kisebbségi kérdés megoldásának egy pozitív példája: Dél- Tirol esete, Korunk folyóirat. <http://www.epa.oszk.hu/00400/00458/00120/2175.html> Letöltés ideje: 2008. június 8.
- Grin, Francois 2003. Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages. Basingstoke, Palgrave Macmillan. 145-198.p.
- Langner, Michael - Ruedi Imbach 2000. The University of Freiburg: A Model for a Bilingual University. In. Higher Education in Europe 2. 461-468. p.
- Polonyi Tünde 2005. Dél-Tirol. In. Kozma Tamás (szerk.) Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Felsőoktatási Kutatóintézet-Új Mandátum, Budapest.
- Radácsi Imre 2000. Többnyelvű egyetemek. Educatio 2. 327-331.p.
- Vaira, Massimiliano 2003. Higher Education Reform in Italy: an Institutional Analysis and a First Appraisal. In. Higher Education Policy vol. 15. 179-197.p.

## SKONC ERZSÉBET

### *A Bihari Iskolaszövetség területi kapcsolatai és jelentősége a határmenti együttműködésben Bihar regionális kapcsolatai*

A két világháborút lezáró békek után az egykori Bihar megye Magyarország és Románia területére került. Ezzel megszűntek a hagyományos, hosszú évszázadok alatt kialakult területi-gazdasági-kulturális kapcsolatok. Széttöredezett a már kialakult térszerkezet, megszűntek a korábbi természetes kapcsolatok. A határ régiót egyik országban sem fejlesztették kiemelten, ezért a rendszerváltásra gazdaságilag-társadalmilag elmaradott, hátrányos helyzetű térségek érintkezési sávjává alakult. (DR. BARANYI.B. 2003)

Az 1990-es évek elejéig jellemző testvérvárosi kapcsolatok mellett, az Európai Unióhoz történő csatlakozás igényének megjelenésével párhuzamosan vált egyre nyilvánvalóbbá az a felismerés, hogy a határmenti térségek hatékonyan együtt tudnának működni. A kapcsolatok újjáélesztését segíti, hogy az Európai Unió hangsúlyozza az ún. euroregionális szemlélet fontosságát. Az alulról induló kezdeményezésekként létrejövő, határon átnyúló eurorégiók szerepe, hogy két vagy több ország között alacsonyabb szinten is megteremtse az együttműködést.

Bihar a következő eurorégiós együttműködésekben vesz részt:

- Kárpátok Euroregió Interregionális Szövetség (1993. február 14.)
- Bihar-Bihar Euroregió Határon Átnyúló Együttműködés (2002. április 28.)
  - 19 magyarországi tag: Ártánd, Bedő, Berekböszörmény, Biharkeresztes, Bojt, Esztár, Gáborján, Hencida, Kismarja, Körösszakál, Körösszegapáti, Magyarhomorog, Mezőpeterd, Mezősas, Nagykereki, Pocsaj, Szentpétterszeg, Told, Váncsod.
  - 17 romániai tag: Berettyócsuhaj (Ciuhoi), Bihar (Biharia), Bors (Bors), Cséffá (Cefa), Érbogyoszló (Buduslau), Érmihályfalva (Valea lui Mihai), Érsemjén (Simian), Érszöllős (Viisoara), Értarcsa (Tarcea), Hegyközcsetár (Cetarie), Kiskereki (Cherechiu), Körösgyéres (Girisu de Cris), Madarász (Madaras), Nagyszalonta (Salonta), Szalárd (Salard), Székelyhid (Sacueni), Vedresábrány (Abramut).
- Hajdú-Bihar-Bihar Euroregió (2002. október 11.)

Ezekon kívül a térségben több olyan szervezet alakult meg, amelyek céljai között szerepel a határon átvélő kapcsolatok építése, erősítése. Ezek közé tartozik a Határmenti Bihari Települések Területfejlesztési Társulása (tagjai: Ártánd, Bedő, Berekböszörmény, Biharkeresztes, Bojt, Esztár, Gáborján, Hencida, Kismarja, Körösszakál, Körösszegapáti, Magyarhomorog, Mezőpeterd, Mezősas, Nagykereki, Pocsaj, Szentpétterszeg, Told, Váncsod), az egyik első alulról jövő kezdeményezésként létrejövő Bihari Önkormányzati Szövetség (tagjai: Ártánd, Bakonszeg, Báraánd, Bedő, Berekböszörmény, Berettyóújfalú, Biharkeresztes, Bihamagybajom, Bihartorda, Bojt, Csökmő, Darvas, Derecske, Esztár, Földes, Furta, Gáborján, Hencida, Kismarja, Komádi, Konyár, Körösszakál, Körösszegapáti, Magyarhomorog, Mezőpeterd, Mezősas, Nagykereki, Nagyrábé, Pocsaj, Szentpétterszeg, Tépe, Tetetlen, Told, Újiráz, Váncsod, Vekerd, Zsáka) és a később részletesen bemutatásra kerülő Bihari Iskolaszövetség is. (CZIMREK. 2006, DR. BARANYI.B. 2003)

A kapcsolatok építésének nagyon sok területére kiterjed a szervezetek működése: terület –és településfejlesztés, társadalmi -, gazdasági -, kereskedelmi -, infrastrukturális összeköttetés erősítése, közös kulturális rendezvények szervezése és az oktatási intézmények közötti kapcsolatteremtés is.

#### **A Bihar-Bihar eurorégió célja:**

Társadalmi, gazdasági, környezeti és kulturális szempontból egyaránt összehangolt, fenntartható fejlődés megvalósítása, valamint az európai integrációs folyamatokra való felkészítés és az azokban való részvétel.

Társadalmi szempontból kiemelten fontosnak tartják a toleranciaszint növelését, a települések népességmegtartó erejének fokozását, a határ átjárhatóságának javítását.

Feladatai közé tartozik: az oktatási, művelődési, szabadidő, sport, kutatási és innovációs intézmények kapcsolatainak és közös tevékenységeinek kiszélesítése, a térségen belüli kétnyelvűség ösztönzése. Ennek ellátására az alábbi tevékenységeket végzik: nevelés és oktatás, képességfejlesztés, ismeretterjesztés; gyermek- és ifjúságvédelem, gyermek- és ifjúsági érdekképviselés; hátrányos helyzetű csoportok társadalmi esélyegyenlőségének elősegítése; munkaerőpiacon hátrányos helyzetű rétegek képzésének, foglalkoztatásának elősegítése és a kapcsolódó szolgáltatások. (BIHAR-BIHOR EURORÉGIÓ ALAPSZABÁLYA 2002)

#### **Határmenti Bihari Települések Területfejlesztési Társulása céljai:**

A Társulás a területi érdek képviselője mellett a régióhoz kötődő közös érdekeltiségre, patriotizmusra alapozva végez gazdasági, kulturális és közösségi szervezőmunkát.

Fő tevékenységének tekinti a társadalmi és gazdasági szempontból egyaránt elmaradott települések ezen a területen meglévő hátrányainak csökkentését, az országos átlaghoz való felzárkóztatásának elősegítését. Minimális célja a társult települések az ország más településéhez viszonyított további aránytalanságának megakadályozása.

A tevékenység fő elemei között említhető, hogy a helyi társadalmak közösségfejlesztési tevékenységét ösztönzik, a térség belső erőforrásait erősítik, a helyi társadalmak önszerveződéseit segítik az önerős fejlődés társadalmi alapjainak megeremítése érdekében. (HATÁRMENTI BIHARI TELEPÜLÉSEK TERÜLETFEJLESZTÉSI TÁRSULÁSA ALAPSZABÁLYA 2007)

A két bemutatott szervezet működése, hatékonysága különböző. A Bihar-Bihar Eurorégió neve szorosan összefonódott a Bihar-Bihar Expo évenkénti megszervezésével, azonban az utóbbi években ezt a feladatot is egyre jobban átvette tőle a Határmenti Bihari Települések Területfejlesztési Társulása. A térségben így inkább az utóbbi szerveződés tud közreműködni a felzárkóztatásban. Munkáját segíti, hogy a határ túloldalán létrehozták a „tükörszervezetét”, így a közös munka eredményeképpen az Expon is évről-évre egyre több romániai kiállító és látogató vesz részt.

A közös munkát segítheti az, hogyha a határ két oldalán élők jobban megismerik egymás tevékenységét, céljait. Ehhez hosszú távon tud hozzájárulni az alap- és középszintű oktatási intézmények együttműködése. Ez sok szempontból tudja segíteni a kapcsolatok fejlődését, hiszen a szakmai egyeztetések, a közös oktatási, fejlesztési programok révén lehet egységesebbé tenni az oktatást, így a munkaerő a határ két oldalán hasonló képzésben vehet részt. Az együttes munka eredményeképpen létrejövő közös programok segítségével elsősorban a magyar anyanyelvű diákok kapcsolatteremtésére nyílik lehetőség, de a versenyek egy része két nyelven bonyolódik. Ennek abban van fontos szerepe, hogy a jövő nemzedéke számára természetessé válik a kapcsolat a Romániában élőkkel, és így a közös fejlesztések is nagyobb figyelemre, támogatásra találhatnak a lakosság körében is. Ebben a munkában vállal magára nagy szerepet a Bihari Iskolaszövetség.

#### **A BIHARI ISKOLASZÖVETSÉG**

##### **A Szövetség megalakulása, tagjai:**

A Szövetség 2002. július 1-jén alakult meg azzal a céllal, hogy a magyarországi Hajdú-Bihar és a romániai Bihar megye határán elhelyezkedő települések nevelési-oktatási intézményeinek érdekeit képviselje és az intézmények közötti szakmai együttműködést elősegítse. A szervezet próbálja összefogni a gyakorlati és az elméleti tapasztalatok cseréjét és hasznosítását, emellett felvállalja a határ két oldalán elhelyezkedő települések diákjai közti kapcsolat erősítését. (BIHARI ISKOLASZÖVETSÉG ALAPSZABÁLYA 2005)

A megalakulás óta a szervezet tagsága folyamatosan bővült, amely jól bizonyítja a hatékony együttműködést, illetve a közös munkára való igényt. Jelenleg a tagság összesen 55, amelyből 6 magánszemély, a többi valamilyen nevelési-oktatási feladatot ellátó intézmény, elsősorban iskola.

- Magyarországi tagok: Ártánd, Bakonszeg, Berekböszörmény, Berettyóújfalú, Biharkeresztes, Bojt, Derecske, Esztár, Furta, Hencida, Gáborján, Kismarja, Komádi, Körösszakál, Körösszegapáti, Magyarhomorog, Nagykereki, Szentpéterszeg, Told, Zsáka.



- Romániai tagok: Berettyószéplak, Biharfőlegyháza, Biharszentjános, Bors, Diószeg, Érmihályfalva, Értarcsa, Hegyközcsernye, Köröstárkány, Micske, Nagyvárád, Szentjobb, Székelyhíd.

A tanulók létszáma 2006-ban meghaladta a 20 000 főt, akiknek nagyobb része a határainkon kívülre eső iskolákba járt (a romániai tagok adatszolgáltatásának hiányosságai miatt nem lehet pontos adatokat közölni). (www.biharkeresztes.hu)

#### **A Szövetség működése**

A hangsúlyozottan civil szervezatként működő Bihari Iskolaszövetség anyagi háttérét a tagdíjak, a magán-, és jogi személyek hozzájárulásai, a szakmai szolgáltatásokból származó bevételek és a pályázati úton szerzett pénzek biztosítják. A tagdíjat minimális összegben határozták meg, ezért a legnagyobb jövedelmet a pályázatok révén nyerik el (1. táblázat). A Nemzeti Civil Alapprogramon keresztül a 2004 és 2007 között összesen 1 800 000 Ft-ot nyertek el a megpályázott 11 366 000 Ft-ból. A legnagyobb bevételt az internet hozzáférés és -használat támogatására elnyert 800 000 Ft jelentette. (A Bihari Iskolaszövetség honlapját a támogatási szerződés lezárása után is működtetik, amely a www.biharkeresztes.hu oldalon keresztül érhető el.) 2007-ben 400 000 Ft-ot nyertek el a magyar-magyar, határon átnyúló civil együttműködések támogatására. A fennmaradó 600 000 Ft-os összeget a 2005, 2006 és 2007. években egyenként 200 000 Ft-os működési támogatás tette ki. A fennmaradó több mint 9 millió Forintos pályázott összeg egyik részét a nemzetközi együttműködés és szerepvállalás támogatása tette ki, másik részét az, hogy nagyobb összeget pályáztak meg, mint amennyit sikerült később elnyerni. A határon átvívelő, nemzetközi kapcsolatok építése szempontjából hátrányos az, hogy éppen az ebben a témában benyújtott pályázatokat utasították el. Jelenleg egy pályázat van elbírálás alatt, ami a működési támogatásra vonatkozik; a korábbi évek tapasztalata alapján várható az, hogy ebből nagyobb összeghez tud jutni az Iskolaszövetség. (www.nca.hu)

#### **Célok és lehetőségek:**

A HBM Közoktatási Közalapítvány támogatásával 2006 nyarán a Bihari Iskolaszövetség egy hosszú távú fejlesztési tervet dolgozott ki, amelynek célkitűzései kijelölik azt az irányt, amelyet a Szövetség az elkövetkező években követni kíván. Mindezeket a tagok között végzett kérdőíves felmérés alapján jelölték ki. A felmérésből – az előzetes várakozásokkal ellentétben – az derült ki, hogy a magyarországi és a romániai tagok közötti igények az intézményvezetők és az alkalmazott pedagógusok esetében nagyban eltérnek egymástól. Míg a hazai vezetők a nevelés és oktatás helyi tervezését és a mérés-értékelés fejlesztését tekintik a legfontosabb problémáknak, addig Romániában az intézményi minőségfejlesztés a legjelentősebb feladat. A pedagógusok esetében a magyarországiak a hátránykompenzálást és a kooperatív tanulás-tanítás szervezését, addig romániai oldalon a tanulás tanulását és a magatartási problémák kezelését tekintik a legszükségesebb feladatoknak. A fejlesztési tervben ezeknek megfelelően nagyon széles körű tevékenységet vállal fel a Bihari Iskolaszövetség, amelyben megpróbálják a felmerült igények mindegyikét kielégíteni. Ennek keretében az oktatáspolitikai koncepciók szakmai tartalmához igazodva a nevelő-oktató munkát segítő célkitűzések megvalósítása érdekében, a kulturális örökségek megőrzése, a hagyományok ápolása, a negatív demográfiai tendenciák megállítása és a szegregáció elleni küzdelem érdekében folytatják tevékenységüket. (BIHARI ISKOLASZÖVETSÉG FEJLESZTÉSI TERVE 2006)

A Bihari Iskolaszövetség a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, a Bihar-Bihar Euró régió Határon Átnyúló Együttműködés Oktatási Munkacsoport, és a Határmenti Bihari Települések Területfejlesztési Társulása tagjaként – a szűkös anyagi keretek ellenére is – olyan feladatot vállal fel, amely a térségben élők számára egymás megismerése mellett a szakmai együttműködés segítségével a humán erőforrás fejlesztését és hosszú távon is gyümölcsöző kapcsolatokat kiépítését teszi lehetővé. (BIHARI ISKOLASZÖVETSÉG ALAPSZABÁLYA 2005)

#### **Magyar-Román Határon Átnyúló Együttműködési Program (2007-2013)**

A jövőre vonatkozó kilátások szempontjából különösen fontos az, hogy a Magyar-Román Határon Átnyúló Együttműködési Program (2007-2013) olyan keretet biztosít a térség fejlesztésére,

amelyre korábban még nem volt példa. A két ország Európai Unióhoz történő csatlakozása után nyílt lehetőség arra, hogy az eurorégiós együttműködéshez nagyobb támogatást is el tudjanak nyerni. A programban 224 474 935 eurós uniós forrás áll rendelkezésre, ami kiegészül a kedvezményezett országok által biztosított hazai társfinanszírozással. Ennek eredményeképpen nagyon kedvező, akár 95%-98%-os támogatási arány mellett valósíthatóak meg bizonyos kiemelt projektek.

A program kiegészíti a két ország ágazati és regionális operatív programjait, és kizárólag olyan beavatkozásokra összpontosít, amelyek nagyon erős határon átnyúló dimenzióval rendelkeznek, az együttműködésbe bevont terület mindkét oldala számára lényegesek és a két ország közös érdekeit képviselik. A Bihari Iskolaszövetség számára kedvező az, hogy a térség egyik leghatékonyabban működő szervezeteként olyan múlttal rendelkezik, amely megfelelő alapot jelent a pályázatokhoz.

A Program 2. prioritása rendelkezik a társadalmi és gazdasági kohézió erősítéséről. Az egyik fontos cél az, hogy a társadalmi és kulturális összetartozást erősítsék az egyének és a közösségek szintjén is. Központi szerepet kap az, hogy közelebb hozzák egymáshoz a határmenti térségben élő embereket, közösségeket és gazdasági szereplőket. Ezzel azt akarják elérni, hogy az együttműködésbe bevont térség saját belső erőforrásait kihasználva közös fejlesztéseket tudjon végrehajtani. (MAGYARORSZÁG-ROMÁNIA HATÁRON ÁTNYÚLÓ EGYÜTTMŰKÖDÉSI PROGRAM 2008) A leghatékonyabb módszer erre a közös problémák keresése és megoldására tett kísérletek, a közös gondolkodás és a közös fejlesztések.

Az Iskolaszövetség megalakulása óta megrendezésre kerülő programjait vizsgálva alapvetően kétirányú tevékenységet lehet kiemelni, amelyek kapcsolhatóak ehhez a prioritáshoz. Egyrészt a nevelési-oktatási intézményekben dolgozók számára teremtik meg a lehetőséget a szakmai továbbképzésre, másrészt a határ két oldalán élő diákok számára biztosítanak olyan rendezvényeket, ahol a gyerekek saját alkotásaikat és tudásukat bemutathatják a térségben élő érdeklődő közönség számára.

A szervezett előadásokon olyan témákról ejtettek szót, amelyek a térségben élők összességére vonatkoznak (pl.: anyanyelvi-, kisebbségi-, egészség –és környezeti nevelés, az integráció törvényi szabályozása), és magukban hordozzák az „együtt-gondolkodás”, a közös szempontok szerinti oktatás és nevelés lehetőségét.

A diákoknak rendezett programok esetében az anyanyelv (vers –és meseíró-vetélkedő) ápolásán túl lehetőséget teremtenek a térségi tudat kialakítására is (pl.: Szülőföldem-Biharország című vetélkedő), amely a népesség megtartásában, a lokális gondolkodás kialakításában segít. ([www.biharkeresztes.hu](http://www.biharkeresztes.hu))

A Magyar-Román Határon Átnyúló Együttműködési Program (2007-2013) 2.3. beavatkozás (együttműködés a munkaerőpiacon, oktatásban –készségek, ismeretek közös fejlesztése) értelmében a következő területeket támogatják:

- Oktatási intézmények és szakiskolák támogatása, különleges hálózatok létrehozása.
- Oktatási intézmények közös tantervfejlesztése, tanfolyamok és képzési programok cseréje.
- Élethosszig tartó tanulási programok kidolgozása a strukturális munkanélküliség leküzdésére; együttműködés a foglalkoztatási szolgáltatások terén; képzési programok a korai iskolaelhagyók és különleges oktatási igényekkel rendelkezők számára.

A 2. 5. beavatkozás (közösségek közötti együttműködés) keretében támogatják többek között közös konferenciák, szemináriumok, workshopok szervezését, az általános iskolai intézmények közötti együttműködést és a tanulócsera-programokat is. (MAGYARORSZÁG-ROMÁNIA HATÁRON ÁTNYÚLÓ EGYÜTTMŰKÖDÉSI PROGRAM 2008)

## ÖSSZEGRÉS

Bihar területén több olyan szervezet kezdte meg a működését a rendszerváltás után, amelyek igyekeztek a határ másik oldalán élőkkel szorosabb kapcsolatot kiépíteni. Ezek hatékonysága azonban ezidáig korlátozott maradt, az utóbbi években megjelenő eurorégióhoz kapcsolódó támogatás nyithat egy új fejezetet az ő működésükben. A 2002-ben megalakult Bihari Iskolaszövetséget egy olyan színpótlaknak is tekinthetjük, amely folyamatosan építi ki a kapcsolatokat az oktatás területén, és hosszú távon is sikereket kecsegtet. Az újonnan meginduló pályázatokkal nemcsak új lehetőségek, hanem új kihívások elé is néz a

Szövetség. Az eddigi sikerek azt vetik előre, hogy továbbra is hatékonyan és magas színvonalon tudják végezni a megkezdett munkát.

1. táblázat: A Bihari Iskolaszövetség pályázatai a Nemzeti Civil Alapprogramnál Forrás: [www.nca.hu](http://www.nca.hu)

Pályázó	Év	Kiírás	Kért összeg	Nyert összeg	Állapot
Bihari Iskolaszövetség	2004	Az NCA észak-alföldi regionális kollégiumának második működési pályázati felhívása	300 000 Ft	0 Ft	Elutasított támogatási kérelem
Bihari Iskolaszövetség	2004	A civil szervezetek nemzetközi szerepvállalásának erősítésére, nemzetközi tevékenységének támogatása	1 926 000 Ft	0 Ft	Elutasított támogatási kérelem
Bihari Iskolaszövetség	2005	Az NCA Civil Szolgáltató, Fejlesztő és Információs Kollégiumának pályázati felhívása a civil szervezetek internet hozzáféréseinek és használatának támogatására	800 000 Ft	800 000 Ft	A támogatási szerződés lezárva
Bihari Iskolaszövetség	2005	Az NCA Észak-Alföldi Regionális Kollégiumának 2005. évi működési pályázati felhívása	584 000 Ft	200 000 Ft	A támogatási szerződés lezárva
Bihari Iskolaszövetség	2005	Nemzeti Civil Alapprogram Nemzetközi Civil Kapcsolatok és Európai Integráció Kollégiuma pályázati kiírása civil szervezetek nemzetközi szerepvállalásának támogatására	1 707 000 Ft	0 Ft	Elutasított támogatási kérelem
Bihari Iskolaszövetség	2005	Az NCA Nemzetközi Civil Kapcsolatok és Európai Integráció Kollégiumának pályázati felhívása a civil szervezetek nemzetközi szerepvállalásának támogatására	1 927 000 Ft	0 Ft	Elutasított támogatási kérelem
Bihari Iskolaszövetség	2006	Az NCA Észak-alföldi Regionális Kollégiumának 2006. évi működési pályázati felhívása	553 000 Ft	200 000 Ft	Elfogadott beszámoló, lezárt támogatási szerződés
Bihari Iskolaszövetség	2006	Az NCA Civil Szolgáltató, Fejlesztő és Információs Kollégiumának pályázati felhívása a civil szervezetek szakmai tanulmányútjainak támogatására (NCA-CIV-06-D)	400 000 Ft	0 Ft	Elutasított támogatási kérelem
Bihari Iskolaszövetség	2006	Az NCA Nemzetközi Civil Kapcsolatok és Európai Integráció Kollégiuma pályázati felhívása a civil szervezetek nemzetközi szerepvállalásának támogatására	832 000 Ft	0 Ft	Elutasított támogatási kérelem
Bihari Iskolaszövetség	2006	Az NCA Civil Önszerveződés, Szakmai és Területi Együttműködés Kollégiumának 2006. évi második pályázati felhívása a részvételi demokrácia és a demokratikus intézményrendszer feltételeinek támogatására	639 000 Ft	0 Ft	Elutasított támogatási kérelem
Bihari Iskolaszövetség	2007	Magyar-magyar, határon átnyúló civil együttműködések támogatása	832 000 Ft	400 000 Ft	Aláírt, megkötött szerződés
Bihari Iskolaszövetség	2007	Észak-alföldi regionális civil szervezetek működésének támogatása	866 000 Ft	200 000 Ft	Aláírt, megkötött szerződés
Bihari Iskolaszövetség	2008	Észak-alföldi regionális civil szervezetek működési támogatása	495 000 Ft	0 Ft	Érvényes
Összesen:			11 366 000 Ft	1 800 000 Ft	

## FELHASZNÁLT IRODALOM

DR. BARANYI B. 2003: *Schengen árnyékában – Euroregionális szervezetek és a határon átnyúló együttműködés kérdései Magyarország keleti államhatárai mentén.* — In.: Süli-Zakar István (szerk.): *Határok és határmentiség az átalakuló Közép-Európában.* Debrecen, pp. 81-91.

CZIMRE K. 2006: *Debrecen és a regionalizmus.* Debreceni Disputa 4. évf. 5. sz. pp. 4-10.

BIHAR-BIHOR EURORÉGIÓ ALAPSZABÁLYA 2002

BIHARI ISKOLASZÖVETSÉG ALAPSZABÁLYA 2005

BIHARI ISKOLASZÖVETSÉG FEJLESZTÉSI TERVE 2006

HATÁRMENTI BIHARI TELEPÜLÉSEK TERÜLETFEJLESZTÉSI TÁRSULÁS ALAPSZABÁLYA 2007

MAGYARORSZÁG-ROMÁNIA HATÁRON ÁTNYÚLÓ EGYÜTTMŰKÖDÉSI PROGRAM 2008

[www.biharkeresztes.hu](http://www.biharkeresztes.hu)

[www.nca.hu](http://www.nca.hu)

SZABÓ JÓZSEF

*Ezüstszenyves csillagok (Kalányos Mónika verse alapján)*

**Projekt alapú gyakorlatorientált felsőfokú médiaképzés cigány szakemberek számára**

Mára társadalmunk egyik legvitatottabb kérdésévé nőtte ki magát a kisebbségek, ezen belül is a nemzeti kisebbségek helyzete. Ennek egyik fő oka, hogy a nyugaton megismert és többé-kevésbé feldolgozott kulturális különbségeken lényegesen túlmutató társadalmi, szociális és gazdasági különbségek is megfigyelhetők. Ezek a problémák elsősorban a cigánysághoz kötődnek, mivel ma hazánkban ez a legnagyobb létszámú nemzetiség. A cigányság növekvő száma olyan új problémákat vet fel, amire eddig a magyar társadalom nem volt felkészülve. Egy sor elhibázott szociálpolitikai és gazdasági intézkedés 2002 óta többek között a gyermekszületést megelőzési forrássá minősítette át. Mára felismerték a szakemberek a problémát, keresik a megoldást, de elsősorban a szociális elemekre irányítják a figyelmet, a társadalmi beilleszkedés a döntésekben csak részlegesen jelenik meg.

**A roma integráció lehetőségei**

A 68/2007. (VI. 28.) OGY határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervről próbált olyan célkitűzéseket megfogalmazni, ami a szociális problémákról az integrációra helyezi a hangsúlyt. Kiemelt feladatának tekinti a roma kultúra szokás- és hagyomány-rendszerének értékékként kezelt megismertetését a társadalom széles körével, itthon és külföldön egyaránt. Emellett a roma kultúra értékeit őrző és közéleti intézmények létrehozásának és folyamatos működtetésének elősegítését is megjelöli. Fontos feladatként jelenik meg a romákról alkotott hiteles kép kialakításának elősegítése a médiában, illetve a különféle képzésekhez való hozzáférés támogatása. Mindezekhez biztosítani kell a szükséges intézményi háttérrel és a megfelelő humánerőforrást. Ez tehát azt is jelenti, hogy meg kell teremteni azt a cigány értelmiséget, amelyik képes az intézményrendszert működtetni, illetve képes azzá az elité válni, amelyik a cigányság integrációját elősegíti, felgyorsítja. Érdekes módon jeleníti meg Choli Daróczy József ezt a problémát. A kultúrtőkét a szimbolikus hatalom forrásaként jelöli meg. Úgy gondolja, hogy azok, akik éppen a társadalmi, a hatalmi elitbe tartoznak, nyilván az övékétől különböző tudásokat igyekeznek leértékelni, a sajátjukat pedig felértékelni, vagyis úgy tüntetni föl, mintha a saját tudásuk lenne az egyetlen lehetséges tudás. Ennek a technokrata elitnek meghatározó elmélete a monetarizmus. Kialakult egy sajátos közgazdasági ismeretrendszer, amely magát úgy tünteti föl, mint abszolút tudást, ami ráadásul nehezen elsajátítható, s az átlag magyar fiatal sem igen férhet hozzá nemhogy a cigány. Többek között ezért sincs igazi cigány értelmiség. De minthogy nincs igazi cigány értelmiség, ezért teljes cigány populáció sem kerülhet a hatalomnak még a közelébe sem. Meglátása szerint a társadalmi javakból való részesedésnek feltétele a hatalomból való részesedés is. Ebből következik, hogy ha részesedni szeretne a cigányság a társadalmi javakból, el kell érnie, hogy a hatalomból részesedjen előbb. Ezért szükséges az egységes, valódi cigány értelmiség, aki mindezeket a feltételeket képes és alkalmas megteremteni. A gondolatmenet azért több, mint érdekes, mert úgy helyezi a hatalomból való részesedésre a hangsúlyt, hogy eközben a társadalom működtetése szempontjából fontos elemekről feledkezik el. Azzal viszont egyet kell értenünk, hogy a cigány értelmiség szélesítése, elfogadottságának növelése alapja lehet annak a folyamatnak, ami a ma még irritáló gazdasági különbségek felszámolásához vezet. És itt nem csak a magyar és cigány polgárok közötti különbségre gondolok, hanem a cigány és cigány közötti, sokszor elképesztő gazdasági és ezzel együtt járó társadalmi differenciálódásra is.

**Intézményrendszer és roma média**

Itt kell megemlíteni azt is, hogy az országgyűlési határozatban és Choli Daróczy József cikkében (Choli Daróczy József, 2006) említett mielőbb létrehozandó intézmények tényleg fontos szerepet vállalhatnak a cigány értékek megőrzésében. Kiemelt eszközei lehetnek ugyanis a mindenkori hatalommal való együttműködésnek, valamint segíthetik a széthúzó törekvések azonos irányba terelését, az összefogást. Az új intézményrendszer kialakításának egyik első lépcsője lehet a média egyik jelentős eleme, a cigány televízió létrehozása. 2006 májusában a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma (NKÖM) szervezésében két napos nemzetközi szakmai konferencián vitatták meg egy Magyarországon túlmutató,

budapesti központtal működő nemzetközi roma televízió létrehozásának lehetséges módjait. (Vadász, 2006) A szakemberek úgy vélték, hogy egy közös európai roma TV létrehozására tett lépések üzenetet hordoznak mindenki számára, világossá teszik, hogy a kisebbségi kultúra és identitás megőrzése közös cél. A konferencián résztvevő Joka Daróczy János, mint a Magyar Televízió Roma magazin című műsorának szerkesztője elmondta, hogy a nyugat-európai közszolgálati televíziós gyakorlat példája alapján, lényegesen több romának kellene dolgoznia a közszolgálati csatornáknál, ezzel is elősegítve a hazai legnagyobb kisebbség jobb média megjelenését, társadalmi szintű elfogadását. (Joka Daróczy János, 2003) Ebben az időszakban Messing Vera szociológus, a Magyar Tudományos Akadémia munkatársa média tartalom-elemzési kutatásai eredményeinek ismertetésével hívta fel a figyelmet arra, hogy a hazai cigányság nem csak hogy nem kapja meg a társadalmi súlyának megfelelő képviseletet a médiában, de a hazai média roma-képe kifejezetten egysíkú, torz és sztereotípiáktól terhes. (Bernáth, 2001)

Mindenesetre a fentiek alapján is láthatjuk, hogy akár a hatalmi, akár az intézményi, akár a tájékoztatási kérdéseket vizsgáljuk, a média kérdése komoly probléma. Nehezen értelmezhető pl. az a kijelentés, hogy mit tekintünk a társadalmi súlyának megfelelő megjelenésnek. Ennek ellenére mind többen vetik fel a cigányság média megjelenésének fontosságát, sokszor úgy, hogy annak sem céljait, sem eszközeit nem vizsgálják meg pontosan.

Hasonló komolysággal jelenik meg a képzés és továbbképzés problémaköre. A cigány politikusok egy része a teljes integrációt tudja elképzelni, így csak olyan irányú felkészítést tart elfogadhatónak, ami a cigányok tudását versenyképessé, a többi állampolgárral egyenértékűvé teszi. Így kiemelt hangsúlyt helyez az informatikára, a kommunikációra és a gazdasági ismeretekre. Mások viszont sokkal inkább a kulturális értékek megőrzését, az ehhez kapcsolható piaci értékeket tekintik olyan tényezőnek, ami a cigányság gazdasági felzárkózásához vezet a kulturális értékek megtartása mellett. Erre hozzák fel példának a muzsikás cigányok csoportját, akik egy-egy időszakban a cigány kultúra őrzői és tovább adói voltak. A kérdés ma sem eldöntött, a mindenkori politikai akarat a meghatározó tényező.

### **Média megjelenés és média képzés**

A cigányság média megjelenésének fontosságát már a 2006. évi konferencia előtt több szervezet is felismerte. A Soros Alapítvány 2000-ben indított képzést cigány származású média szakemberek számára, illetve támogatta ezeket a projekteket<sup>34</sup>. Ezt követően a Fekete Doboz Alapítvány is több csoportban kezdett foglalkozni a cigány származású szakemberekkel<sup>35</sup>. A 2006. évi konferencia lökést adott más médiumoknak is, így a legtöbb televíziónál és rádiónál megjelenhettek a cigány műsorvezetők, riporterek, szerkesztők, sajnos úgy, hogy ehhez igazi koncepció nem fűződött, inkább egyfajta elvárást vagy trendet követtek a szerkesztőségek vezetői.

A munkanélküli cigány értelmiség szakirányú képzése az elvárásoknak megfelelően még a 2006. évi konferencia előtt megkezdődött. Az amúgy is népszerű újságíró képzésekre a munkaügyi központok támogatásával jutottak be többen. Már itt mutatkoztak olyan problémák, amelyek nehezítették a beiskoláztatott részére a tanfolyam befejezését. Az elméleti hiányosságok mellett a gyakorlati munka sem sikerült mindenkinek, így a végzetek aránya ezekben a támogatott csoportokban elmaradt a várakozásoktól. Újabb problémát jelentett, hogy a végzetek sem tudtak elhelyezkedni. Helyi szinten a rádiók és a televíziók saját munkatársaik segítségével indítottak ugyan cigány magazinokat, műsorokat, de ezekhez nem vették igénybe a cigány műsorvezetők és szerkesztő szaktudását. Ennek okai több részre bonthatók.

- A műsorok céljuk szerint nem elsősorban a cigány lakosságnak szólnak. A feladatuk inkább az, hogy a cigány kultúra értékeire felhívva a figyelmet segítsék az integrációt, azt, hogy a magyar lakosság megismerje és elfogadja a cigányokat.
- A műsorok nem cigány nyelven készültek. Tapasztalataink szerint a cigányság egy része nem beszél egységesen elfogadott cigány nyelvet. A cigány nyelvű műsor jelentősen szűkítené a nézői réteget, ráadásul a műsor nem tudna megfelelni eredeti céljának.

<sup>34</sup> Soros Alapítvány: Roma Média Projekt 2002.

<sup>35</sup> Fekete Doboz Roma Média Iskola

- Az elkészült anyagok nem a cigányság belső helyzetét, értékrendjét és életét mutatják be, hanem a magyar és a cigány lakosság együttélési lehetőségeit vázolják, kitérnek a nehézségekre és a pozitív példákra.

A folyamatos elhelyezkedési gondok és a képzés során felmerült problémák miatt az ilyen jellegű továbbképzések az első két év után megszűntek, viszont már a konferencia előkészületei, valamint az Unióból érkező jelzések, illetve a médiából ismert migrációs problémák rámutattak arra, hogy a kialakult helyzetet valamilyen módon kezelni kell. A cigányság számára az egyik legfontosabb tájékoztató forrás a felmérések szerint az elektronikus média, mivel jelentős részük legalábbis funkcionális analfabéta.

### **Új roma képzési modell**

A képzések tekintetében érdemes itt is felhívni a figyelmet néhány eddig kevésbé tárgyalt elemre. Az oktatás ugyanúgy, mint más termék és szolgáltatás előállítása a piacgazdaság része, az ott érvényes törvényszerűségek alól nem vonhatja ki magát. A lifelong learning rendszere olyan folyamatos keresletet jelent, amit állami szinten segítenek, sőt generálnak. Az elvárt (de sokszor még részleteiben sem hasznosított) tudás megszerzése érdekében a polgárok mindent megtesznek, mivel elhelyezkedésük és így életük megfelelő színvonalú fenntartásának szinte egyetlen lehetséges eszköze. Részben az állampolgárok, részben a társadalom vállalja fel a képzéssel kapcsolatos terheket, a haszon pedig igen gyakran a profitorientált vállalkozásoknál csapódik le úgy, hogy eközben a társadalmi hasznosság nem igazán mérhető. Az újabb és újabb képzések nem teremtnek új munkalehetőségeket, csak azt a hamis látszatot gerjesztik, hogy teszünk valamit az elhelyezkedés javítása érdekében. Az ilyen módon öncélú képzések helyett ezért lenne sokkal helyesebb annak átgondolása, hogyan lehet egy-egy jól meghatározott, és hazai vagy uniós forrásokkal megtámogatott projektet végig vinni, és a megvalósításához szükséges humán erőforrást megteremteni. Ehhez a cigány munkanélküliséget, a továbbképzési és elhelyezkedési lehetőségeket is más oldalról kell vizsgálni.

Az Eötvös József Pedagógiai Társaság pontosan ennek az új gondolatnak a jegyében végezte oktatási tevékenységét. Eötvös József munkásságának, nemzetről, kisebbségekről vallott nézeteinek szellemében folytatja munkáját, elsősorban a hazai és határon túli tagozatokra támaszkodik. Célja, hogy megismertesse és elismertesse a cigány etnikum és a magyar nemzet kulturális értékeit. Eddig is folyamatosan és a jövőben is együttműködésre törekszik fővárosi és országos szervekkel, intézményekkel, a helyi társadalom többségi - kisebbségi szervezeteivel, önkormányzataival. A Társaság feladata - a magyar és cigány identitású tagjainak közös tevékenysége által - a kisebbségi értékek pedagógiai feldolgozása, az intézményes közvetítés lehetőségeinek bővítése. A többség és a kisebbség viszonyát meghatározó törvény-előkészítés során véleményeket, javaslatokat dolgoz ki, a képviselők munkájának segítése, kiemelten a helyi és a kisebbségi önkormányzatok Nevelési Kulturális Bizottságainak támogatása érdekében írásos és audiovizuális anyagokat állít össze, lakossági és szakmai fórumokat szervez. A Társaság tízéves rendkívüli kimagasló szakmai teljesítményéért állami elismerésben is részesült.

A társaság tagjai megkeresték a média képzésben résztvevő szakembereket, és a probléma felvázolása után közösen sikerült olyan programot kidolgozni, ami a cigány fiatalok számára lehetővé tette a média területén a felsőfokú szakképzés megszerzését, és ezzel egy részüknek megnyitotta az utat a felsőoktatás felé is. Elsőként a célt fogalmazzuk meg. Ez a 2006. évi rendelet és a konferencia alapján önálló cigány elektronikus média megteremtése, és ennek érdekében a megfelelő humán erőforrás olyan irányú, többcélú kompetenciákkal történő felkészítése, ami alacsony költségvetés mellett is lehetővé teszi a média működtetését. Mivel cigány média indítására és fejlesztésére irányuló elhatározás több fórumon is megszületett, így a képzésben résztvevők felé az elvárások tisztázottak voltak, csakúgy, mint az oktatóktól elvárt feladat is. Magának a projektnek a megvalósítására sikerült pályázati forrásokat is bevonni, így az oktatást országos szinten lehetett meghirdetni. A hallgatók költségeit a pályázati pénzből finanszírozta a szervezet. Az egyetlen komoly hátrányt az jelentette, hogy az oktatást csak vasárnap lehetett megtartani, mert a tanulók egy része dolgozott, és az akkori munkájával nem volt összeegyeztethető a képzésben való részvétel. A hallgatók és a felkért oktatók is vállalták a cél elérése érdekében azt a nem kis áldozatot, hogy a foglalkozásokat vasárnap egész napos formában tartották. Emellett a tananyagokat teljesen át kellett alakítani. Az önálló tanulás nem igazán jöhetett szóba, ezért gyakorlatorientált képzés keretében kellett

célorientáltan feldolgozni az egyes anyagokat. Mindezt emellett úgy, hogy az önálló munkát segítve a teljes foglalkozást videón rögzítették. A hallgatók a megkapott dvd-ken tudták végigkövetni az órák anyagát, ebből tudtak később a vizsgákra készülni. Ez a módszer azért volt igen előnyös, mert a vizuális anyag a csoport számára sokkal könnyebben feldolgozható. A könyv nehezebben követhető, olyan információkat is tartalmaz, ami a gyakorlati munkához és a vizsga letételéhez nem feltétlenül szükséges. Ráadásul a könyvből nehezebb követni a megoldandó feladatot. A videó anyagon minden lehet láttatni, többször meg lehet nézni a gyakorlat szempontjából fontos részeket. Az előadásokat is egyszerű követni, mert a logikusan felépített és illusztrált anyagokat néhányszor megnézve a vizsgák kérdéseire mindenki megkapta a megfelelő választ. Ez egyébként fokozott terhelést jelentett az oktatók számára is, mert kérdés centrikusan és didaktikusan kellett feldolgozni az anyagokat, ráadásul minden részt több példával kellett illusztrálni a jobb megértés kedvéért. Ezzel együtt az oktatók nagyon pozitívan nyilatkoztak a képzésről, mert az új szemléletű megközelítés nekik is segítséget nyújtott a más jellegű oktatások háttéranyagainak elkészítéséhez.

Az új szemléletű, projektorientált, több mini esettanulmányra és gyakorlati bemutatóra épülő hallgató orientált képzés akár sikertörténet is lehetne. 12 hallgató levizsgázott, olyan új ismeretekre tett szert, amit máshol, más módszerekkel nem tudott volna megszerezni. Tény tehát, hogy a döntő többség a nem mindig releváns előzetes felkészültség ellenére befejezte tanulmányait, sőt néhányan elkezdtek felsőfokú tanulmányaikat is. Ezzel együtt azonban mégsem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Bár a résztvevők jelentős része elhelyezkedett, tehát a munkanélküliség problémája megoldódott, de a projekt maga, a roma televízió mégsem tudott elindulni. Továbbra sem sikerült körvonalazni a célpiacot és az eléréshez szükséges eszközöket. Interneten megkezdődött a roma adás, aminek viszont a finanszírozása kérdéses, műsorszerkezete pontosan a célpiaci előkészítő munka hiányosságai miatt nem kiforrott. A kezdeti lendület után mára le is állt a műsorgyártás. Tehát a képzés sikerei ellenére a nem teljesen megfelelő politikai és szakmai előkészületek miatt, a média működéséhez kapcsolódó szakmai hiányosságok miatt tényleges műsorszolgáltatás nem tudott elindulni. Egyelőre a nemzetközi cigány média kérdése lekerült a napirendről olyannyira, hogy ma már a Rádió c működését is az ellehetetlenülés fenyegeti.

### **Összegzés**

Magyarországon többszöri próbálkozással sikerült megoldani a cigány szakemberek képzését olyan területen, ami hozzájárulhat a cigányságnak a jelenlegi gazdasági és társadalmi helyzetből való kilábalásához. Ez az új értelmiségi réteg a napi szintű kommunikáció fogásait ismerve, a technikai információkat elsajátítva úgy tudja megszólítani a lakosság különböző rétegeit, hogy az elősegítheti a meglévő feszültségek oldását, felgyorsíthatja a társadalmi beilleszkedést. Az új szemléletű oktatás célja elsősorban az volt, hogy a most útjait kereső értelmiséget átsegítse a kezdeti nehézségeken. A későbbiekben továbbra is eltérő módon kell a cigány szakemberek felkészítését végezni, de ez fokozatosan közeledhet az egységesülő, szélesebb tömegek számára megfelelő gyakorlatorientált oktatási modellhez.

### **Irodalom**

- Bernáth Gábor (1997): Csend - előítéletek - ROMAntika: romák a magyarországi médiában in: Kisebbségek a médiában (Független Média Központ, Budapest, 1997)
- Bernáth Gábor - Messing Vera (2001): "Vágóképként, csak némában"; Romák a magyarországi médiában. <http://www.romapage.hu/konyvtar/konyvtar.htm>. (Letöltve: 2008. június 20.)
- Choli Daróczy József (2006): A cigány értelmiség kialakulásának társadalmi gátjai. <http://romalap.eu/page.php?162> (Letöltve: 2008. június 20.)
- Eötvös József Pedagógiai Társaság (2005). <http://www.eotvostarsasag.hu/>. (Letöltve: 2008. június 20.)
- Joka Daróczy János (2003): **Roma magazin**. "míg én rólad mindent, addig te rólam semmit sem tudsz". Barátság. - 2003. 4. szám, Budapest.
- Vadász Dániel (2006): Lesz-e európai roma televízió? Roma Sajtóközpont. <http://www.romapage.hu/hirek/hircentrum/article/106437/> (Letöltve: 2008. június 20.)



SZOLÁR ÉVA

*Rendszerváltoztatás a felsőoktatásban és egy kisebbségi egyetem regionális önértelmezése a Partiumban*<sup>36</sup>

**Bevezetés**

Két ország (Románia, Magyarország) határszélén élő közösség számára ez a rendszerváltoztatás minőségileg és tartalmilag is mást jelent, mint mondjuk a két ország központjában (Bukarest, Budapest). A térségben létrejövő együttműködések, akár a központi oktatáspolitikásktól függetlenül is, lépésről-lépésre bontják le a jelképes határt és teszik nyitottá, demokratikussá és együttműködővé például a tudomány és a felsőoktatás működését. A rendszerváltoztató küldetések másik kiindulópontja nem annyira a térséggel kapcsolatosak, mint inkább a romániai felsőoktatás egészével és annak egységével. A négy templommal körbezárt egyetem képe éppen arra mutat rá, ami ezen területek egyediségét jelenti, s ami az erdélyi és partiumi települések sajátossága, mintsem mondjuk az ó-román területeké. Az erdélyi és partiumi építkezés és oktatási intézményei tradicionálisan kifejezői a pluralizmuson alapuló együttélési modellnek, még akkor is, ha közben az ó-román területek egységét kívánta a központi politizálás érvényesíteni. A következőkben arra a kérdésre keressük a választ, hogy a nagyváradi székhelyű Sulyok István Református Főiskola (SIRF) és jogutódja, a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) hogyan tudja érvényesíteni a térségi, egyház-közel és kisebbségi közösséggel szembeni hármass küldetését az állami oktatáspolitikai keretek között.

**1. Az intézmény története röviden**

A romániai forradalom kezdeményezője (temesvári református gyülekezet) és a kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet (PTI) szellemiségét hordozó, időközben Nagyváradra települt teológusai 1990-ben alapítják meg a Sulyok István Református Főiskolát. Intézményi és oktatói háttérrel a Királyhágómelléki Református Egyházkerület (KRE) és a PTI biztosít az induló képzésnek, amely a református vallásánári szak volt.

A bővülő képzési struktúra fenntartásába - a térségi tradicionális együttműködés újraindulásaként - bekapcsolódik a Kossuth Lajos Tudományegyetem (később Debreceni Egyetem – DE) saját erőforrásaival. 1991/1992 tanévben a református vallásánár-német nyelv és irodalom, református vallásánár-egyházi jogtudomány és református vallásánár-szociális munka szakokkal indulnak, valamint létrehozják az Arany János Kollégiumot. A szakindítások logikája az egyházi főiskolai rendszerű felsőoktatás *jogi lehetőségei*<sup>37</sup>, a *térségi azonosságúdat* és a *kisebbségi magyar értelmiségképzés* keretei között értelmezhetőek.

A főiskola életében egy új fejezetet jelentett a román felső-oktatáspolitikai „esznelése”, amikor a *szocializmus utáni helyreállítás* és a *nemzetközi szervezetek jelenléte* nyomán létrehozják 1993-ban az Akkreditációs Tanácsot és később 1995-ben jóváhagyják az Oktatási Törvényt (OT). A *törvényi keretek hiánya* és a *tanulási kedv robbanásszerű növekedése* a magánfelsőoktatás rendkívüli méreteit hozza létre Romániában, ami az akkreditáció és az OT bevezetésével felsőoktatási „piactisztítást” eredményez. A folyamat negatívan érinti a SIRF jogi képzését, amire nem kapnak ideiglenes működési engedélyt, ezért megszüntetik. Közben 1994/1995 tanévben a többi szakra működési engedélyt kérnek és elindítják a református vallásánár-kántor szakot. A következő évben az egyházi intéző-közigazdasági, 1996/1997 tanévben zenepedagógia-egyházi, majd 1997/1998-ban tanítóképző-idegen nyelv és tanítóképző-kántor szakok kerülnek indításra.

Egy modern igényeket szolgáló szakstruktúra és az előrelépés feltétele, hogy önálló világi szakokat tudjanak elindítani egy új intézményi státuszban. 1998-ban megszületik a Partiumi Keresztény Egyetem gondolata, amelynek a román törvényeknek megfelelően jogi keretet a Pro Universitate Partium

<sup>36</sup> Jelen tanulmány a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában, a TERD-kutatás keretében készült, amelyet az OTKA támogat (69160. sz. projekt). Programvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

<sup>37</sup> A felsőoktatási törvények szerint egyházi, magánintézmény csak saját oktatási-szociális igényeinek ellátására indíthat képzéseket, de tisztán világi szakokat nem.

Alapítvány (PUPA) ad. Ekkor lehetőség nyílik az önálló világi szakok elindítására, ami 1998/1999-ben a menedzsment, 1999/2000-ben a filozófia, 2000/2001-ben a kereskedelmi, turisztikai és szolgáltató egységek gazdaságtana, 2001/2002-ben az angol nyelv és irodalom, 2002/2003-ban képzőművészet, szociológia és román nyelv és irodalom, 2005/2006-os tanévtől pedig a DE kihelyezett képzéseként mezőgazdasági mérnöki szakkal lépnek be az oktatási piacra. Az évek során kezdeményezik és megkapják a szakok ideiglenes működtetési engedélyét, s 2004-ben pedig elnyerik a szociális munka, református vallás tanár és német nyelv és irodalom szakok végleges működési engedélyét, amivel megnyílik az út az intézmény törvényben rögzített akkreditációjához. A romániai felsőoktatási átalakítások és a politikai konfliktusok azonban folyamatosan akadályozzák ennek megszerzését.

Az intézmény alakulásának és fejlődésének *három szakaszát* lehet elkülöníteni:

1. *Rejtett törekvések és tanulási igények a romániai magyar kisebbség körében (1920-1948, 1949-1959, 1960-1989)*: bár nem szokás ezekről beszélni, de az intézményalapítási szándékok jóval megelőzték a 1989/90-es fordulat évét, amely lehetőséget teremtett ezek konkretizálására. A *szocializmus felsőoktatáspolitikája* és ennek összekapcsolódása a *nemzetállam-építési projekttel* szándékosan *alacsony tartotta a kisebbség felsőoktatási arányát*, így a fordulat nemcsak politikai törekvéseket, hanem hatalmas tanulási tartalékok felszabadulását is jelentette.
2. *Intézményalapítás és gyors növekedés (1990-2004)*: az intézmény egyetemi és főiskolai képzéseinek többsége, szervezeti keretei, oktatói és vezetői testülete ekkor jön létre, formálódik meg. A gyors növekedést két tényező támogatja meg a már említettek kivül. Az egyik a térség romániai része tradicionálisan *egyetemhiányos*, de kisebbségi szempontból „főiskolahányos”<sup>38</sup> jellegzetessége, ami hosszú időszakok egyre növekvő tanulási igényeit halmozták fel. A másik, amely úgymond a kisebbségi felsőoktatási expanzióknak dolgozott a fordulatot követően, a *magyar középfokú iskolázatás kiterjesztése* és közöttük Nagyváradon két *felekezeti gimnázium újraindulása* (Szent László Római-katolikus Gimnázium, Lórántffy Zsuzsanna Református Gimnázium), illetve a romániai Partium térségében több más településen. Hasonló törekvések jelentek meg a többségi társadalom körében is, amely szintén a középfok kiterjesztésében és több magánintézmény létrejöttében konkretizálódott. A gyors növekedés időszakának sajátos világnézeti és oktatáspolitikai konfliktusai már magukban hordozták a 2004/2005-től kezdődő megtorpanás lehetőségét.

1. táblázat: Bihar megye iskolás népessége

	1990/19 91	1995/19 96	2000/20 01	2001/20 02	2002/20 03	2003/20 04	2004/20 05	2005/20 06	2006/20 07
<b>Összesen</b>	139079	128343	131582	129859	130761	131277	131408	130898	129865
<b>Óvoda</b>	23729	21197	18558	18325	18688	18751	19258	19481	19732
<b>Elemi (I-IV)</b>	33191	35152	30530	28859	28098	28603	27752	26880	26782
<b>Általános (V-VIII)</b>	38880	28819	33061	32093	31805	30388	28395	26964	26107
<b>Speciális iskola (I-VIII)</b>	1146	1381	1494	1313	1252	1098	1043	913	847
<b>Líceum</b>	30005	23101	21471	21985	22994	24088	25357	25849	26128
<b>Szakiskola inasiskola</b>	10323	7671	5234	5410	5235	5150	5610	5897	5637
<b>Posztlíceum</b>	799	1681	3677	2784	2422	2002	1689	1653	1402
<b>Felsőoktatás</b>	1006	9341	17557	19090	20267	21197	22304	23261	23230

Forrás: Bihar Megyei Statisztikai Hivatal, 2007.

<sup>38</sup> A trianoni békeszerződés utáni igazgatás egyik célpontja a (egyházi) főiskolák voltak, amely során bezárták, nyilvánosságától fosztották meg vagy államosították őket.

3. *Megtorpanás és várakozás (2005-től):* a felsőoktatás reformja és az átalakuló szervezeti struktúrák az intézmény bővítésének megtorpanását hozták magukkal. Itt azonban van egy mélyebb változás is, ami az intézmény típusának értelmezésével és az akkreditáció elhúzóásával kapcsolatos. A PKE a főiskola és az egyetem között félúton mozog, amelynek lényegi elemeit a „regionális egyetem” megnevezéssel lehet a legjobban összegezni. Ez a típus azonban ismeretlen és új Romániában, s így az oktatáspolitikai keretek kialakítása elsősorban a tudomány- és kutatóegyetemeket tartja szem előtt és ezek adottságaihoz méretezi azt, szembetűnően figyelmen kívül hagyva például a térségi felsőoktatás specifikus küldetését. Az akkreditáció pedig azon kívül, hogy egy világnézet térségi összegződését jelentené, az intézmény egyetemi státuszának jóváhagyását mondaná ki. A hármasküldetés (egyház-közeli, kisebbségi és regionális egyetem) legitimálása az újrainduló nemzetállam építési projekttel szembenálló törekvés és így meglehetősen bonyolult.

A történelmi részben tehetünk említést néhány az intézmény regionális önértelmezését őrző megnevezés és jellemző jelenlétéről, amihez itt különösebb magyarázatot nem fűzünk: Sulyok István, Arany János, protestáns és református (magyar), Partium, keresztény (felekezeti sokszínűség), Királyhágómelléki és Tiszántúli Református Egyházkerület, Nagyvárad és Debrecen, PKE és Debreceni Egyetem/Református Kollégium, protestáns politizálás (Tisza-család, Tökés László), a képzés szerkezetének és működtetésének modellje, a hallgatók származása, nyitott és demokratikus szellemiség, kulturális központ stb.

## 2. Az intézmény térségi küldetése és kihívásai

A romániai Partiumban (Bihar, Szatmár, Szilágy, Máramaros megyék) és közelebből a valamikori Bihar vármegye (megközelítőleg azonos a mai Bihar és Hajdú-Bihar megyékkel) térségében, valamint az ezzel összekapcsolódó regionális egyetemen való gondolkodás *világnézetté* nőtte ki magát, s magában hordozza azt a különlegességet, hogy egyszerre lehet modern és tradicionális megközelítésbe önteni. A Partium térsége olyan kulturális, vallási, történelmi és gazdasági egység, amely megközelítőleg azonos a valamikor Tiszántúli Református Egyházkerület igazgatásával. A térség ugyanakkor, olyan tradicionális gondolati és identifikációs rendszer is, amelyre ráépült egy intézményrendszer, ami megszervezi és igazgatja az együttműködések. Bár a térség és közelebből Bihar is felekezeti sokszínű, de meghatározója mégis a protestantizmus/reformátusság („magyar vallás”), amely intézményrendszerének kialakításában, valamint önálló egységgé és világnézetté formálásában jelentős szerepet kapott. A térségben a nemzetiségi-felekezeti sokszínűség markánsabb megjelenése a 18.-19. századi népesség- és munkaerőmozgásaihoz köthető, amikor románok kezdenek betelepülni, valamint 1921-es földosztással betelepítik őket.

2. táblázat: Bihar és Hajdú-Bihar megye felekezeti megoszlásában

Ortodox	Protestáns	Neo-protestáns	Római katolikus	Görög katolikus	Zsidó	Más vallás	Vallás nélküli és ateista	Benem vallott hovatartozás „nincs válasz”
<b>Bihar</b>								
59,70%	18,24%	9,79%	9,24%	2,26%	0,03%	0,04%	0,16%	0,09%
<b>Hajdú-Bihar</b>								
Nincs adat	42,97%	Nincs adat	13,25%	8,54%	0,04%	1,38%	24,49%	9,27%
<b>Összesen</b>								
-	61,21%	-	22,49%	10,8%	0,07%	1,42%	24,65%	9,36%

Forrás: Etnokulturális Kisebbségek Forrásközpontja, 2002. évi romániai népszámlálás alapján; Magyarországi Református Egyház, a 2005. évi magyarországi népszámlálás alapján.

A terület és felsőoktatási intézményeinek határmentisége pedig felruhazza – szimbolikusan és gyakorlatilag egyaránt – egyfajta közvetítő funkcióval. A szerepvállalás intézményes közvetítői lehetnek a világnézeti egység formálói, amelyek a három felekezet és a velük azonosuló nemzetiség köreiből kerülhetnének ki. Bár az „Európa” és a „régio”-diskurzusok meghatározó gondolati rendszereinek inkább a politikai-gazdasági definíciókhoz van köze, mégis felvethető, hogy legtöbbször a politikai feszültségek mélyén kulturális konfliktusok rejtőznek, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni. Az europánizációs

folyamat (általában az országhatárokkal kapcsolatos átalakulások) nagyon fontos hozadéka, hogy a határmenti közösségben felvetődik az önértelmezés újrafogalmazása az új keretek között. Az önértelmezés, pedig szerves része az újraépítendő térségi együttműködéseknek.

A két határ oldalán élők együttműködési élővé teszik és egységbe szervezik a térséget, s valami olyasmit sugallnak, hogy ezzel az együttműködéssel túlléphetünk a nemzetállami keretek fölött, s felsőoktatásunk is elsősorban a térség logikájának leképeződése, mint a nemzeti felsőoktatási rendszeré. Mindennek megszervezése és életre keltése azonban mégsem ilyen egyszerű, s sajátos konfliktusai azt tükrözik, hogy a nemzetállamok (Románia) nem vesztek szerepükből és átértelmezik, korlátozzák, illetve átalakítják a térségi oktatási törekvéseket. Az, ahonnan a legitim oktatáspolitikai törekvéseket megfogalmazzák továbbra is a két központ (Bukarest és Budapest), ami legtöbbször egy egészen más történeti logikából építkezik, mint mondjuk a határ két oldalának központjai (Nagyvárad és Debrecen). Az europanizációs folyamat és jelszavainak („euroregionális szemlélet”, „térségi szerepvállalás”) ellenére is úgy tűnik, hogy a központi döntéshozást nem befolyásolják számottevően a térség felsőoktatási fejlesztésének tudományos megalapozásai és azok javaslatai. A térség sorsának tradicionálisan és jelenleg is inkább a helyi politikai-kulturális törekvésekhez van köze, mint a központi politizáláshoz.

A következőkben kiemelünk néhány olyan felsőoktatási és intézményi (PKE) kihívást, amely irányítja nemcsak a mindennapi tevékenységeket, hanem a fejlődési lehetőségeket is. Megpróbáltuk egymástól elkülöníteni a témaköröket, amelyekben sajátos kihívásokat észlelhetünk a térségi küldetés teljesítésében, amelyek közös hajtóerejét az *államosítás átminősült újraindulásában* és a *neoliberális gazdaság- és oktatáspolitikai érvényesítésében* látjuk.

### 2.1. Az intézmény típusa és működési modelljének értelmezései

Azt a címet is adhattuk volna ennek az egységnek, hogy az egyetem-paradigma monopóliuma és a gondolkodási deficitek. A PKE-t érő kihívásokban és azokban a kritikákban, amelyet megfogalmaznak vele szemben, általában a mélyben mindig visszaköszön a felső-oktatáspolitikát meghatározó *tudomány/kutatóegyetemi gondolatmenet*. A román és a magyar felsőoktatási rendszer között nincs különbség, legalábbis abban a tekintetben nem, hogy mindegyik tradicionális intézménye az egyetem. Különbségek csak abban vannak, hogy az egyik a francia, a másik a német gyökereit (a protestánsok által felépített modern egyetem) őrzi, azonban mindegyik a *központi oktatáspolitikázások alapgondolatául szolgál*, illetve a francia befolyású felsőoktatás összefonódik Románia nemzetállam építési projektjével, így a megerősödés kevésbé teszi türelmessé az *alternatív* – itt regionális, kisebbségi és egyház-közelit egyetem – intézményekkel szemben. A romániai egyetemek (elsősorban a szakindítások és hallgatói rekrutáció logikájára gondolunk itt) és oktatáspolitikájuk kevésbé tartják szem előtt a térségi szerepvállalást, nemzeti és nemzetközi meghatározó jellegüket hangsúlyozzák egyre inkább, különösen az egyetemi rangsorok elterjedésével.

A Partiumi Keresztény Egyetem és az öt megelőző főiskola nem illik ebbe a keretbe, bár folyamatosan visszaköszön törekvéseiben (például a BTK, mint egyetemi kar, jóval megelőzi a főiskolai kar indulását) és hivatkozási pontként kezeli a tradicionális egyetem-eszményt. Az intézmény kisebbségi értelmiséget képez hivatásos (csak tanári) és szakképzési pályákon (például menedzsment, turisztika, tanítóképzés stb.), s küldetése szerint oktató-kutató munkát folytat. Kezdeményezői pedig - típusának megfelelően - a helyi kulturális és politikai elit, míg a modern egyetemek kezdeményezője, mindig is a központ (például abszolútista uralkodó) volt. A kezdeményezők/alapítók elkötelezettsége és céljai pedig a helyi jellegzetességekből indulnak ki (például a kisebbségi magyar közösség felzárkóztatása az iskolázottság növelésével, térségi modernizáció, a felsőoktatási expanzió helyi megámogatása, magyar/protestáns identitás fenntartása a térségben stb.), amihez hozzákapcsolódik az erdélyi nemzeti közösséggel szembeni kötelezettség felvállalása is.

Itt érdemes hangsúlyozni egy különbséget, míg a nagy kutatóegyetemek inkább a tudományos és kutatói kapacitásukkal köteleződnek el a térségekkel szemben, addig a regionális egyetem inkább a szakindítások és hallgatói rekrutáció logikájában. Ha azonban egy térségben mindkettő működik, akkor a kettő között funkcionális egység alakul ki, ami működtetni tudja a térség felsőoktatási és tudományos igényeit is, mint ahogyan az a DE és PKE között létrejött (objektív történeti okokból a kolozsvári

egyetemmel is). Ha a PKE intézményi típusából és működtetési modelljéből indulunk ki, s nem a nemzetállami hovatartozásából vagy a fenntartó költséghatékony/egyetemszervezési elképzeléseiből, akkor az *egyetemi integráció* sajátos kérdései vetődnek fel. A PKE (Nagyvárad, Partium, Bihar) a Sapientia-EMTE (belső Erdély) hálózatába kellene illeszkedjen, ami a fenti okokból érthető, de kevésbé működőképes, mint az a forma lenne (Debrecen), amivel tradicionális egységet alkot.

A további gondolkodásunkat segítő definíciónk a következő: *A PKE, olyan alternatív (kisebbségi, egyház-közeli) regionális egyetem, amely működése szerint az egyetem és a főiskola között helyezkedik el, s amely általános és szakképzéseivel a partiumi és bihari magyar közösség továbbtanulási igényeit és identitásának megőrzését szolgálja.*

## 2.2. Szakstruktúra, tanterv és tartalom

Ha elfogadjuk, hogy a PKE regionális felsőoktatási intézmény, amely általános és szakképzéseivel, valamint ezek térségi identitást építő tevékenységével köteleződik el, akkor azt a kérdést tehetjük fel, hogy ez a jelleg konkretizálódik-e és milyen kihívások érik az állami oktatáspolitikázás felől? Mindjárt érdemes leszögeznünk, hogy a romániai centralizált oktatásirányítás megköveteli a magánintézményektől is, hogy olyan oktatási programokat alkalmazzanak, amelyek *összhangban* vannak az Oktatási Minisztérium standardjaival és irányelveivel, így meghatározzák, hogy milyen diszciplínákat kell belefoglalni a tantervbe, milyen tematikákkal és ezek milyen óraszámokban oktathatóak.

Amikor végigtekintünk a szakstruktúrán és a tanterven, különösen a specializációkon, akkor azt láthatjuk, hogy az általános tanterv felett kevés az intézményi szabadság, míg a szakok indítása és a sajátos tantervi elemek a *térségi identitás és gazdaság érdekeit követik*. Itt most elsősorban a speciális vonásokat emelnénk ki, hiszen a teljes szakstruktúrát már fentebb bemutattuk. A gazdasági érdekek szolgálatában állnak az olyan *szakképzések*, mint a kereskedelmi, turisztikai és szolgáltató egységek gazdaságtana, illetve a menedzsment szakok, amelyek tantervében egyszerre jelenik meg a térségi és európai uniós felzárkózás (például európai üzleti környezet, ökoturizmus és faluturizmus, turisztikai vonzóerők, valamint a református vallásánári szakokkal a turisztikában alkalmazott vallástudományi ismeretek stb.). De ehhez hasonló célú az agrárképzés (mezőgazdasági mérnöki szak), ami a térség tradicionális vonásaihoz kapcsolódik, míg az előzőek a modern (szolgáltatás) igényekhez. *Az általános képzések* és az olyan egyedi elem, mint a *református vallásánári szak* elsősorban a *térség azonosságadataihoz* és a *protestáns iskolalapítási törekvésekhez* (nemzetiségi és felekezeti identitás) kapcsolódnak. A szakok és a tantervi elemek megnevezése persze meglehetősen általános, hiszen mint már közvetetten megfogalmaztuk, Romániában elsősorban a fenntartói/alapítói diverzitás jellemző, de nem az alternatív tantervek/tematikák állami elismerésének esélye.

## Összegzés

A közép-kelet európai rendszerváltoztatás újraélesztette a felsőoktatás térségi együttműködését. Ezzel párhuzamosan a helyi politikai-kulturális értelmiség megvalósíthatta politikai törekvéseit, és intézményalapítással járulhatott hozzá a magyar kisebbség oktatási expanziójához, valamint a térség felzárkózásához. A regionális és kisebbségi egyetem nem illeszkedik az állami felsőoktatási rendszerbe; alternatív jellegével és világnézetté formálódásával a rendszerváltozás után új erőre kapott nemzetállam építési projekt megvalósulásának fenyegetését jelenti. A jelenséggel párhuzamosan érvényesül a neoliberális oktatáspolitiká, amely az előbbiekkal karöltve erősíti meg az államosítás átminősült újraindulását, aminek eszköze a minőségbiztosítás, az akkreditációs és audit tevékenység. Az olyan alternatív, regionális felsőoktatási intézményeket érő kihívások, mint a Partiumi Keresztény Egyetem, elsősorban ezáltal értelmezhető.

## Hivatkozások

Etnokulturális Kisebbségek Forrásközpontja:

[http://www.edrc.ro/recensamant.jsp?regiune\\_id=2140&judet\\_id=2141&localitate\\_id=0](http://www.edrc.ro/recensamant.jsp?regiune_id=2140&judet_id=2141&localitate_id=0)

Magyarországi Református Egyház, vallástérkép: <http://www.reformatus.hu/>

Bihar Megyei Statisztikai Hivatal: <http://www.bihar.insse.ro/main.php?lang=fr&pageid=487>

*A Partiumi Keresztény Egyetem diákjaival készült interjúk kutatás bemutatása*

Az egyetem az a közeg, ahol az identitástudat alakulhat, fejlődhet és változhat, kifejezetten abban az esetben, hogyha az egy kisebbségi nyelven, kisebbségi közegben működő egyetem, amely a keresztény egyetemek köréből kerül ki. A kisebbség nyelven való továbbtanulás lehetőségét azok a kisebbségi tagok választják, akik számára fontos az anyanyelven való képzés lehetősége, – a későbbi munkába állás valószínűségét illető – esetleges kockázatok és hátrányok ellenére a kisebbségi nyelven való egyetemi képzést választják. Ezek a tagok valószínűsíthetően erősebb identitásbeli mutatókkal bírnak azon társaiknál, akik a többségi nemzet nyelven való továbbtanulás lehetőségei közül választanak – vagy azoknál, akik külföldi továbbtanulás miatt elhagyják a kisebbségi közegét – hiszen a nyelvi kötődésük és nemzeti hovatartozásuk megőrzése, kifejezése érdekében vállalják az esetleges egyetemi évek befejezését követően a többségi nyelv szakmai szintű ismeretének hiányából adódó elhelyezkedési hátrányokat.

A Partiumi Keresztény Egyetem 1990 óta működik a Sulyok István Református Főiskola helyén. Az egyetemet kisebbségi forrásokból finanszírozzák, és magánoktatás keretében működik, hiszen az egyházi alapítású oktatási intézmények a magánoktatás keretében tartoznak. Az állami támogatás hiánya veszélyezteti az intézmény fenntartását, zavartalan működését. Az egyházi alapítású intézmények szemben a magánoktatással nem tandíjkötelesek, a finanszírozás kérdését illetően mégis az állami fenntartást nélkülöző magánegyetemek körébe tartoznak.<sup>39</sup>

A 2007-es év végén zajlott nagyváradi terepkutatás során 18 interjút készítettem a Nagyváradi Partiumi Egyetem diákjaival. Az interjúk során a vizsgált diákcsoportok között kirajzolódott néhány főbb csomópont. Az első ilyen diákcsoport a *Nagyváradi Magyar Diákszövetségben* tevékenységet vállaló diákok csoportja, akik tevékenységük során az egyetemen kulturális és szórakoztató eseményeket terveznek és szerveznek. A helyi egyetemi újság, a „Pársor” szerkesztése és megjelentetése által, hatást gyakorolnak az egyetem ifjúságára. Ezek a diákok főként a szociológiai szakos diákok köréből kerülnek ki, ők alapították a Nagyváradi Magyar Diákszövetségen belül a szociológiai szakosztályt. A diákszövetségen keresztül kifejtett aktivitásuk fontos szereppel bír az egyetem életének szerveződése szempontjából is. A másik kirajzolódott diákcsoport a *Partiumi Keresztény Egyetem művészeti képzésében résztvevő diákok*, akik főleg a zene illetve a reklámgrafika szakok képzésében jelennek meg. A zene szakos diákok számos külföldi útban vesznek részt zenei előadásaik révén, ami meghatározhatja életmódjukat, látásmódjukat. A reklámgrafikai képzés fontossága abból adódik, hogy ez a szak egy felkapott, piacképes, mégis érdekes szakot jelent a diákok számára, a Partiumi Keresztény Egyetemen pedig az a fajta erőssége, ami képes elvonni a diákokat még a Bábeş-Bolyai Egyetem vonzásköréből is.

A 18 interjú a következő megoszlásokat mutatja 9 fiúval és 9 lánnyal készítettem interjút. Az első interjúalanyom a Partiumi Keresztény Egyetemen végzett és jelenleg Debrecenben tanul, ő mutatott be további két Partiumi Egyetem végzős szociológia szakos hallgatónak. Az első bemutatott diáktársa az interjút követően elvitt egy születésnap buliba az Ady Endre Múzeum alatti szórakozóhelyre, ahol alkalmam volt látni egy román nemzetiségű és egy magyar nemzetiségű diákcsoportból álló társaság szórakozását. A két diákcsoport között az ünnepelő jelentette a kapcsolatot, aki összehívta a társaságot. A társaság tagjai jó hangulatban töltötték a késő esti óráikat, azonban mégis a társalgás két síkon folyt a nemzeti megosztottság dimenzióin belül saját útjait járva. A két közösség egymás mellett ült de tényleges interakciókat nem alakítottak ki. Az adta találkozásuk fő okát, hogy a magyar nemzetiségű ünnepelt egy a többségi nemzet tagjai közül származó diákkal létesített tartós párkapcsolatot, közösen tiszteletben tartották egymás társaságát, illetve a társaság minden egyes tagja a másik nemzetiséghez tartozó diáktársát, azonban a két csoport mégsem találkozott ténylegesen a közös interakciók talaján. Rövid figyelem után rájöttem ténylegesen én is a magyar diákokkal beszélgethetek, amely beszélgetés nyomán megismertem a kutatás

<sup>39</sup> SZÜCS ISTVÁN: A partiumi magyar nyelvű oktatás keretei és szerkezete; Szűcs István (szerk) *Társadalomtudomány, Neveléstudomány*, Nagyvárad, 2003, Partiumi Keresztény Egyetem

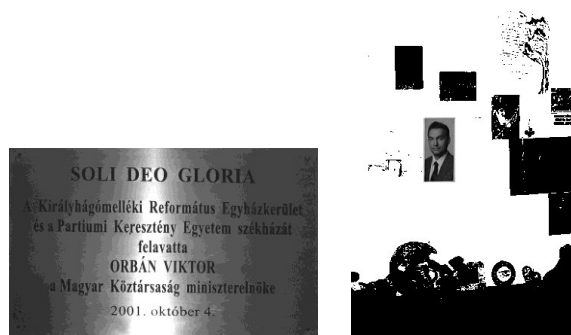
szempontjából a következő fontos csoport néhány tagját, mégpedig a grafika szakosokat, akik közül másnap egy kettős nemzetiségű grafika szakos hallgatóval készítettem interjút. Aki az interjút követően bemutatott egy szintén grafikus társának egy székely származású igen zárkózott székely fiúnak, akitől a beszélgetést követően a tartalomelemzésre érdemes videó és hanganyagot kaptam, melyek a székely identitás és önmeghatározás, a másokkal szembeni viszonyok humoros formában megfogalmazott tükröképei. Ez a fiú további székely társainak mutatott be, akikkel még nem került sor az interjú elkészítésére. Az egyik általa bemutatott diaktársa más interjúalanyokon keresztül újra bemutatásra került, éppen ezért fontosnak tekintem későbbi lekérdezését. A lekérdezés fontosságára az is felhívja a figyelmet, hogy a két székely fiú közös kollégiumi szobában lakott a megelőző évben, egyazon felidézett kocsmai verekedést teljesen eltérő szempontok mentén idézték fel, így egyazon történés különböző megélt módjainak feltárására kiválóan alkalmas lenne a két diák interjújának összehasonlító vizsgálata.

Az első interjúalany által életre hívott második száll a Nagyváradi Diákszövetség alelnökéhez vezetett, aki további számos interjúalanyt, illetve tervezett még nem lekérdezett potenciális interjúalanyt mutatott be. Az egyik általa bemutatott személy, egy szintén a BA képzés szociológia szakjának végzős hallgatója, aki kettős nemzetiségű családban született – az édesapja magyar az édesanyja pedig román nemzetiségű – ez a kettős származás megjelenik identitásának arculatában is. Azon kettős identitással rendelkező ritka kivételek közé tartozik, aki a nyelv és a kapcsolatháló szintjén is teljességgel megéli identitásának kettős arculatát. Ő mutatott be egy lekérdezni tervezett román anyanyelvű diáknak, aki a megfigyelés szempontjából elemzés tárgyát képi egy egyszeri találkozás következtében, azonban az interjú beszélgetésre beleegyezése ellenére nem kerülhetett sor, mert a hozzá vezető kapcsolat megtagadta a tényleges kapcsolat létrejöttét szempontjából nélkülözhetetlen elérhetőség megadását, annak következtében, hogy az interjúer nem tett eleget bizonyos segítségkérésének. A román diákkal készített interjú a kutatás érdekességét és esszenciáját adhatta volna abból a szempontból, hogy lehetőség lett volna egy erős román identitású személy életének és attitűdjeinek feltárására, illetve a magyar diákokhoz és a magyarsághoz való viszonyulásáról. Ennek morzsái az első találkozás alkalmával is napvilágra kerültek, érdekes a kutatás szempontjából követendő utakat és kérdéseket vetett fel, ezért az interjúer a találkozás fontosságát annak a kutatás jövőjére való hatása miatt elemzés tárgyává teszi a megfigyelés módszerének eszközével élve. Továbbá az interjúer azt gondolja, hogy talán szerencsésebb az interjú elmaradásának megtörténte, hiszen a lehetséges kérdések felvetése boncolgatása után iránymutató lehet egy a többségi nemzet diákjainak interjúkérdéseinek összeállítása szempontjából. Továbbá az interjúer úgy gondolja az interjú elmaradásának másik szerencsés hozadéka, az hogy az erős székely identitású és a többségi nemzetiségűtől erőteljesen elhatárolódó aktuálisan a vizsgálat tárgyát képező interjúalanyok bizalmát az interjúer így nem veszítette el, hiszen a többségi nemzetiségűekhez való kutatói megközelítést is, jelen esetben elemzett székely diákok „árulásnak” vélheték volna, bizalmuk megtagadásával válaszolhattak volna erre a kutatói magatartásra. A kutató a későbbi kutatás szempontjából fontos támpillének tekinti a román identitású diákokkal való interjú elkészítését, éppen ezért a jövőben tervezi a kutatás ezen dimenziójának feltárásának elkezdését.

A Nagyváradi Diákszövetségben ismertem meg további két interjúalanyomat, két szociológia szakos lányt, akik aktívan közreműködnek a Nagyváradi Diákszövetségben, azon belül is az egyetemi ifjúsági újság a Pársor szerkesztésében és a Szociológiai szakosztályban. Velük a későbbiekben készítettem interjút illetve olykor náluk szálltam meg a kollégiumi szobájukban, ami lehetőséget adott a megfigyelés eszközének szélesebb körű alkalmazásának. További egy interjúalanyt a kollégiumi folyosókon véletlenszerűen ismertem meg, turisztika szakos és az interjú elkészítését követően kiderült ő is csatlakozott a Pársor szerkesztőbizottságához. Egy csoportos interjút is készítettem olyan diákokkal, akik tanári és személyes felkérésre vállalták az interjút, ebben a csoportos beszélgetésben két szociálmunkás szakos hallgatóval és egy zeneszakos diákkal készítettem interjút. Ez utóbbi interjúalannyal a későbbiekben visszatértünk egy személyes beszélgetésre. A kvalitatív kutatások jellegéből adódóan általános következtetések levonására nem kerülhet sor a kutatás során, ezért a fenti sorokban felvázoltam a lekérdezett interjúalanyok egymáshoz való viszonyát, kapcsolatrendszerét, akikre az elemzés során levont következtetések vonatkozathatóak.

A következőkben szeretnék bemutatni egy röpké párhuzamot az egyetem formális és informális világa között, a külső és belső világa között. Az egyetem emléktábla formájában közli minden belépőjével felavatójának kilétét, azonban annak a ritka jelenségnek lehetünk szemtanúi, amikor a külvilág felé mutatott reprezentatív arc megjelenik a belső informális világban is a szoba falára kitett fotó által (1. ábra). A kép nem jelenlévő magyarországi – határon túli magyarok érdekeit szem előtt tartó – párttal való szimpatizálás kifejeződése. A fotót az anonimitás biztosítása céljából a felismerhetetlenségig redukáltam, interjúalanyom engedélyével teszem közzé.

Ez a jelenség kifejezi azt a tendenciát is mely megfigyelhető az interjúalanyaim életében és szóhasználatában is, ez pedig egyfajta Budapest orientáltság, Budapest felé, mint főváros felé való tekintés, annak ellenére, hogy nem Budapestet nevezhetik fővárosuknak. Ez megjelenik többek között a szóhasználatban. Például a 2007-es a Nagyvárad Magyar Diákszövetség által rendezett golyóbal meghívott előadói, paródiájukban Bukarest helyett Budapesttel példálóztak, magyarországi helyeket, magyarországi autópályákat használtak képzeletbeli területként témáik illusztrálásához. Például az egyik ilyen jellegű történet, amely szintén a magyarság létének tárgyát vette alapul arról szólt, hogy a honfoglaló őseink vérszerződéssel pecsételték meg kapcsolatukat, míg napjainkban ez csupán az „iwiv” honlapon történő bejelöléssel történik. Továbbá érdekes megfigyelt jelenség volt terepmunkám során az, amikor egy magyarországi zenekar csodálkozott azon, hogy az erdélyi fiatalok kívülről ismerik a dalaikat. Ez a jelenség felhívja a figyelmet arra, hogy az erdélyi magyar diákok Magyarország felé orientálódnak érdeklődési körükkel illetően, azonban róluk feltételezhetően még a magyarországi célalanyaik is keveset tudnak. A kapcsolat egyirányú. Éppen ez jelentheti jelen kutatás aktualitását, egy közeli mégis sajátos világ feltárása melynek belső törvényszerűségei még ismeretlenek.



1. ábra

Ezt az ismeretlenséget szemlélteti a 1. ábra is. A <http://maps.google.com/> honlapon Európa szerte a városok utcaneveinek, akár házszámainak részletességig menően lehet keresni, tájékozódni. Az országok térképeinek aprólékos bontása azonban a schengeni határvonal keleti szakaszán megszakad, az on-line keresőtérképen, éppen egy ilyen határvonalat jelent a magyar román határ. A Debrecentől alig 70 km-re fekvő Nagyvárad, mely az aktuális kutatás területét jelenti, már nem kidolgozott a térképen, Nagyvárad (Oradea) nevére keresve megkapjuk a pontos helymeghatározást egy piros nyíl képében, azonban az utcák, falvak, úthálózatok környezete helyett az a bizonyos hely csupán egy szürke mező közepén helyezkedik el. Ez a szituáció szemléletesen kifejezi, hogy a földrajzi közelség ellenére, egy ismeretlen, feltáratlan világgal állunk szemben, mely izgalmas és sokatmondó kutatásnak adhat teret. A Magyarország felé orientált határon túli magyar diákok jól ismerik a magyarországi viszonyokat, akár kulturális, akár politikai vetületből, az anyaországi népesség nagy része viszont nem tájékozott a határon túli magyar viszonyokat illetően, sokan nem tudják, hogy Nagyváradon működik magyar egyetem, mint ahogy azt sem, hogy a diákok alig beszélnek románul és nagy nehézséget okoz számukra az állam hivatalos nyelvén történő kommunikáció. Az interjúban elmondják, hogy számukra a legnagyobb sértés az, hogyha a magyarországi magyar népesség negatív megközelítésben beszél a romániai viszonyokról, vagy az hogyha románoknak titulálják őket, nem erdélyi magyarnak. Olykor beszámolnak olyan esetekről,



amikor a Magyarországon történő látogatásuk alatt elcsodálkoztak, hogy milyen jól beszélnek magyarul. Számukra ez sértést jelent, az elkülönülésük kiváltó okának tekinthető, hogy úgy érzik a magyarországiak nem ismerik eléggé jól kultúrájukat, életkörülményeiket.

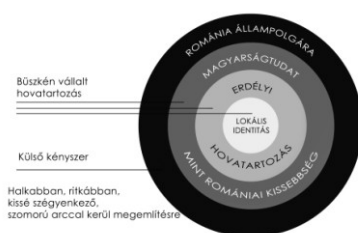
Nagyon kifejező az egyik interjúalany este aki székely származású, egyetemi éveinek megkezdésekor Nagyváradra került, saját bevallása szerint előítéletes attitűddel. Lassan végez, még most is bevallottan előítéletesnek tartja önmagát de már maga sem érti miért, és felteszi magának a kérdést hogy is van ez: a romániai magyarokat kevésbé kedveli mint a románokat, hiszen ez utóbbiak kedvesebbek a boltba a piacon: inkább elmegy a távolabbi non-stopba, ahol románok vannak mint a közeli magyar ABC-be, az albérlet közelébe, mégis bevallottan előítéletes. Kevésbé tud románul, zavarja hogy románul kell államvizsgázni, bár ebben nem teljesen biztos. Az akkreditálás és az államvizsgázás körül nagyon sok a fehér folt a diákok fejében. Az egyik tanár mesélte el nekem, hogy eddig a kolozsvári egyetemre jártak államvizsgázni a diákok de Kolozsvár féltékeny konkurenst lát a Partiumi magyar egyetemen s nem engedi annak diákjait idei évtől ott államvizsgázni, így román államvizsga bizottság előtt román nyelven kell államvizsgázniuk a diákoknak. A fent említett interjúalany a következő esetről számolt be: Piacon vásárolt eprét s csak keveset akart venni pár Lejéből ami nála volt. A magyar néni azt mondta, vegye meg az összes eprét csak úgy adja egybe mert már nagyon kevés van. Interjúalanyom mondta csak a felét szeretné. Ezt látva egy román árus odahívta és mondta vegyen amennyit csak akar, annyit ad neki. Így tőle vett szívesen. Beszámolója alapján nem ez az egyetlen ilyen eset. Kérdezem a román eladó értette a magyar beszédet s mondta interjúalanyom igen.

Ahogy Erdély s a Partium felszínét, úgy az emberek szívét s embercsoportosulásait is rengeteg völgy s domborulat tarkítja. Hogyha a szatmáriakat erős lokális identitásúaknak neveztem akik erősen ragaszkodnak szülőföldjükhez, barátaikhoz akkor Nagyvárad egy igazi kis világvárosnak tekinthető, ahol az emberek befogadóak, nyitottak az újra és a világra, nyitottak nyugatra, ahogy azt földrajzi pozíciójuk is kifejezi. Nagyváradon nincsenek előítéletek, a román magyar viszonyok előítélet mentesek, éppen ez a túlzott befogadás az ami beengedi az előítéletet a városba, mégpedig a román magyar előítéletet a székelyek erős hovatartozásán keresztül.

A kvalitatív kutatások megteremtik annak a lehetőségét, hogy a kutatási terület sajátosságai átjárják a kutatás egész tartalmát, továbbá lehetőséget adnak a visszakérdezésre, a kérdések korrekciójára, azok helytelen értelmezés esetén. Emellett kiválóan alkalmasak adott csoport belső viszonyainak feltárására. Többet jelentenek pusztán véleményvizsgálatnál, hiszen a személyiség, az érzések, attitűdök mélyét kutatják. A kvalitatív kutatások eszköztárában keresztül összekapcsolhatóvá válnak az életút eseményei az attitűd kialakulásával, így lehetőséget teremtenek a személyiséget ért hatások és azok következményeinek feltárására, összefüggésük magyarázatára. Az általam végzett kutatásban, amelynek témája a határon túli magyar diákok identitásvizsgálata – a Partiumi Keresztény- és Babeş-Bolyai Egyetemen – ez a hatás elsősorban az életrajzi elemekben keresendő, ami az attitűd, az identitás, a jövőterv és a hozzáállás mutatóira gyakorol befolyásoló hatást. Az életrajzi események tekinthetőek magyarázó változóknak, amelyek elsősorban a kisebbségi létben és a földrajzi elhelyezkedésben nyilvánulnak meg. A függő változóként definiálható attitűd és identitás fogalom párja pedig sajátos csoportkohézióban, erdélyi identitástudatban ragadható meg. Ennek a sajátos identitásnak a magját a lokális identitás képviseli, mely az erdélyi magyar hovatartozáson belül tovább bontja a hovatartozás-tudatot a földrajzi szegregáció mentén. A lokális identitás elsősorban a székelyek körében, és a Kolozsváron tanuló Szatmámémetiben született koherens diákcsoport esetén érvényesül. Azonban míg a szatmári diákok identitástudata szabadidejük közös megszervezésében is megjelent addig a Nagyváradon tanuló székely diákok esetén a területi szegregáció elsősorban az identitás tudatában, az önbesorolásban, önmeghatározásban jelent meg, továbbá értékrendjük felépülésében, hiszen nagyon fontos számukra székely önmeghatározás és a család, viszont barátaik vegyesen kerülnek ki a többi erdélyi magyar diák közül.

A lokális identitás az erdélyi magyar identitással rendelkező magyar ajkú diákok identitását bontja tovább a területi meghatározottság mentén, azonban ezt az identitást összefogja az erdélyi hovatartozás és magyarságtudat. Végül szintén a földrajzi hovatartozás determinációjaként néhányan zárójeliesen hozzátesszik a romániai állampolgárság tényét, amely inkább tekinthető egy külső vállalt kényszernek, szemben az identitás centruma felé közelebb eső előbbi három komponenssel melyeket az

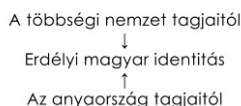
önként vállalt büszkeség jellemez. (3. ábra) Ez a tendencia megfigyelhető az erdélyi magyarok azon a közös szándékában is, mely az Erdélyi autonómia megteremtésére való törekvésében nyilvánul meg.



2. ábra Az identitás szerkezeti képe

Ezzel a szerkezettel leírható identitás napjainkban egyfajta elhatárolódást eredményez az erdélyi magyar diákok körében mind a Romániában élő többségi nemzet tagjaitól, mind az anyaország tagjaitól. (4. ábra) Ez utóbbi főként az anyaország magyarság részéről érzett elutasításban gyökerezik. A többségi nemzet tagjaitól való elkülönülés szándéka pedig az eltérő kulturális sajátosságokban és jegyekben lelhető fel melyek különbségeit az erdélyi magyarság nem szerte elfogadni.

Az elkülönülés megjelenési formái:



3. ábra

Ez a fajta elhatárolódás a külvilág felé egységesebbé, összetartóbbá és erősebbé teszi az erdélyi magyarok csoportját, csoporton belüli kohézióját, belső kapcsolatrendszerét. A külvilág felé vállalt elhatárolódás – mely megnyilvánul a homogén barátságok és házasságok szerveződésében – megnöveli az egymás közötti interakciók számának nagyságát, illetve azok erejét. Így az erdélyi magyarság informális és formálissá is kinövő (Nagyvárad Magyar Diákszövetség, Országos Magyar Diákszövetség) kapcsolatrendszere sokkal erősebb lesz. A kisebbségi lét egy sajátos magyar szubkultúrát teremt, mely csupán a kisebbségi lét miatt nevezhető szubkultúrának a többségi nemzethez viszonyítva azonban mégis annak nevezhető. A sajátos erdélyi identitás tehát elkülönülést eredményez a másfajta identitással, nemzeti hovatartozással rendelkező csoportoktól és azok tagjaitól, ez az identitás által kialakult elkülönülés pedig visszahat az identitásra, megerősíti azt, a homogén csoport belső erejének növelése által. (5. ábra)



4. ábra

Az identitás intenzitásának és értékbeli fontosságának növekedése által, szorosabb csoportkohézió alakul ki az azonos identitású emberek között, mely csoportbeli kapcsolatrendszeren, egymás identitását erősítő viszonyrendszeren keresztül tovább szilárdul és erősödik az eredetileg már meglévő nemzeti identitás.

### **Bibliográfia**

SZÜCS ISTVÁN: A partiumi magyar nyelvű oktatás keretei és szerkezete; Szücs István (szerk) *Társadalomtudomány, Neveléstudomány*, Nagyvárad, 2003, Partiumi Keresztény Egyetem

## **Oktatás és regionalizmus**

## BEVEZETÉS

A társadalomtudományok kutatásai az elmúlt években egyre nagyobb mértékben szólnak a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolatáról. Az elméleti tanulmányok és az ehhez szorosan kapcsolódó empirikus kutatások is nagy hangsúlyt fektetnek a diplomás képzés és a munkaerőpiac befogadásának a lehetséges összehangolásáról, a megoldások lehetőségeiről. Ebben a témában megjelent elméleti és empirikus kutatások általában a felsőfokú képzésről szólnak és az a néhány tanulmány mely az egészségügyi képzést, teszi központi témává vagy összevontan, vizsgálja az egyetemi képzést a főiskolai képzéssel vagy csak egy szakmáról kiemelten, vizsgálódik. A téma aktualitását bizonyítja, hogy a felsőoktatási reform következményeképp, a magyar felsőoktatás a 2006/2007-es tanévtől áttért a lineáris képzési rendszerre, melynek alapvető célja a munkaerő piaci boldogulás elősegítése. Ugyanakkor a 2007-es évben kezdődött egészségügyi reform is, mely a fekvő-beteg ellátás szerkezeti átalakítását jelenti, melynek során humán erőforrás felszabadulásával jár, közvetlenül befolyásolja a képzést és a munkaerőpiacot is. A munkaerő-piaci mobilitás szorosan összekapcsolódik az oktatási és képzési célú mobilitással. Azok a hallgatók, akik tanulmányaik vagy szakmai gyakorlatuk egy részét egy másik országban töltik, töltötték, és már képzésük során megtapasztalják a nemzetközi munkakörnyezet igényeit és egy másik ország kultúráját, azok könnyebben és gyakrabban döntenek egy más országbeli állás elfogadása mellett és jobban meg is felelnek az ott elvárt követelményeknek.

### **Az egészségügyi dolgozók jelenlegi helyzete és belső vándorlása a szerkezeti átalakítás után**

Az egészségügyi reform keretében 2007. április 01-jétől a fekvőbeteg-szakellátás kapacitása és struktúrája alakult át. A változások következtében a fekvőbeteg-szakellátásból humán erőforrás szabadult fel, de – miután a járóbeteg-szakellátás reformjára nem került sor – e humán erőforrás nem tud hasznosulni a járóbeteg-szakellátásban. Amennyiben ezen egészségügyi dolgozók belátható időn belül egyéb egészségügyi területen nem foglalkoztathatók, fennáll a veszélye annak, hogy külföldre távoznak, vagy elhagyva az egészségügyi pályát, a későbbiekben sem térnek vissza az egészségügybe, vagy visszatérés esetén, a képzés területén ez pluszkiadást jelent. Az Egészségügyi Minisztérium kidolgozott egy mobilitási programot a helyzet megoldására. Az egészségügyi mobilitási program célja, hogy az egészségügyi ágazat struktúrájának átalakítása után az ágazatban foglalkoztatottak munkanélkülivé válása elkerülhető a kormányzat szerint. A humán erőforrás átszervezésével differenciáltan a regionális szükségletek figyelembevételével. Kidolgozásra került a „Mobilitási Program” mely áttelepülési támogatás az egészségügyi reform kapcsán érintett intézmények dolgozói számára. Az érintett munkavállaló (orvos, illetve egészségügyi szakdolgozó) minél távolabb költözik jelenlegi otthonától és minél elmaradottabb régióba, vállalja az áttelepüléstannál nagyobb támogatást, élvezhetne elhelyezkedéskor, azonban vállalnia kell, hogy minimum 1 évig új lakóhelyén is marad. Az új egészségügyi struktúra alapvetően feltételezi a humán erőforrás struktúra átalakítását. A mobilitás program segítséget nyújthat a humán erőforrás régiónkénti kiegyenlítésére, de számos problémát is magában foglal. A magyar munkaerő mobilitása nem hasonlítható össze a nemzetközi adatokkal. A támogatás 3-12 hónapos igénybevételi lehetősége a magyar lakásvizonyok esetében nem elegendő a végleges megoldás kialakítására. A mobilitás régióon belül könnyebben megoldható. A mobilitási program keretében fokozott figyelmet kellene fordítani az átképzés terheinek átvállalására, az átképzési rendszer felülvizsgálatára, a részmunkaidő preferálására. Jogosan felmerülő kérdés bizonyos munkakörökben távmunka bevezetése, illetve az e-learning erőteljes támogatása. A felmérések birtokában az egészségügyi humán erőforrás biztosításában esélyegyenlőséget kell garantálni a régióknak. A prehospitalis ellátás humán erőforrás szükségletét sürgősen biztosítani kell. A fekvőbeteg-szakellátásból felszabaduló humán erőforrás egészségügyben tartása alapvetően feltételezi a járóbeteg-szakellátás sürgős átalakítását.

A humán erőforrás struktúra kialakításánál a hiányszakmák preferálása általánosságban nem kezelhető, régióként kell felmérni a hiányszakmák helyzetét, ennek alapján kell kidolgozni programot a hiányszakmák pótlására. A képzési feladatok ellátásához az Egyetemek, Egészségügyi Főiskolai Karok, Oktató Kórházak együttműködésének újraértékelése szükséges a feladatoknak és a szükségleteknek megfelelően. Az egészségügyi dolgozók képzésében az Egyetemek feladata és kompetenciája a funkcionális régiójukba a szakember-szükséglet meghatározása, az ennek megfelelő képzési program biztosítása az Oktató Kórházak bevonásával. (fn. MOTESZ vélemény a humán erőforrás-*struktúráról*)<sup>40</sup>

A munkaerő-piaci folyamatok új jelensége, hogy miközben bizonyos helyeken munkaerőhiányra panaszkodnak, addig az ország egyes régióiban akár a tizenöt százalékot is meghaladja a munkanélküliségi ráta. Kézenfekvően tűnik föl, hogy az állástanok – az államilag is támogatott belső migráció keretében – az ország azon területein keressenek megélhetést, ahol szükség lenne munkájukra. A dolgozók „vándorlása” azonban nem honosodott meg Magyarországon.

A belső migráció Magyarországon – a fejlett országokban tapasztaltakkal ellentétben – nem honosodott meg a lehetséges és a szükséges mértékben. Ennek oka az is, hogy bár az ország viszonylag kicsi, a nyugati és a keleti rész között hatalmas szociális szakadék tátong, illetve kiegyensúlyozatlan az ingatlanpiac. Mindez jelentősen meggátolja, hogy a tartósan munkanélküliek egy másik régióban keressenek megélhetést maguknak. Jelenleg sokféle problémával kellene szembenéznie. Ezek közül is az egyik legsúlyosabb, hogy az illető az ingatlanulajdonát igen alacsony áron tudná értékesíteni, így egy nagyobb településen nem lenne módja a lakásvásárlásra. (Visegrádi 2002)

Magyarországon tehát gyakorlatilag nem jellemző a belső munkaerő-mobilitás, s ez még akkor is igaz, ha a kvalifikált szakemberek – akiknek a bére már némileg közelít az uniós átlaghoz – könnyebben mozdulnak. Számuk azonban elenyésző. Jellemzően akkor vállalnak lakhelyváltással együtt járó új munkát, ha magas a bérezés és erős a szakmai kihívás.

A Foglalkoztatási Hivatal tájékoztatása szerint márt történtek kísérletek arra, hogy az ország keleti és északi régióiban megszünt munkalehetőségek kompenzálására a nyugati területek „importáljanak” munkaerőt. A törekvés azonban rendre kudarcot vallott. (Visegrádi 2002)

Annak ellenére, hogy az egészségügyi szolgáltató rendszer átalakítása minden intézményt gazdaságosabb, takarékosabb működésre készítet, aminek egyenes következménye a létszámleépítés, az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány által meghirdetett Mobilitás Programra mindössze néhányan jelentkeztek. Noha az intézmények jelentős mértékű kapacitáscsökkentése miatt tavasszal körülbelül 1500 orvos és 4-5 ezer egészségügyi szakdolgozó munkahelyének megszűnésével számoltak, az elbocsátások miatt ténylegesen munkanélkülivé váltak még alig jelentek meg a rendszerben. Az ÁNTSZ május végi adatai szerint addig országosan 19 kórházból 310 orvost és 1280 szakdolgozót bocsátottak el, a fővárosi önkormányzat által működtetett intézményekben, pedig összesen 174 kórházi dolgozótól váltak meg. Ennek oka lehet egyrészt, hogy az elbocsátottak még a felmondási idejüket töltik, másrészt sok intézményben leginkább a nyugdíjas korú alkalmazottaknak mondtak fel, illetve a nyugdíjkorhatárhoz közeledek nem keresnek új munkahelyet, hanem előrehozott nyugdíjaztatásukat kérik. (Lóránth 2007)

### Az egészségügyi felsőoktatásban résztvevők és a munkaerőpiac

Az egészségügyben végzett tanulmányok és a statisztikai adatok elemzésekor is észrevehetőek a humán erőforrás hiányai szakmánként más- más arányokkal. (1. sz ábra)

1. sz. Az egészségügyi szakdolgozók állásainak száma munkakörönként

Diplomás szakdolgozó munkakörök	Tervezett állások száma		Betöltött állások száma		Üres állások száma	
	2005	2006	2005	2006	2005	2006
Diplomás ápoló	3370,8	3830,3	3288	3689,2	82,3	141,1
Dietetikus	702,9	654,9	668,7	614,1	34,2	40,8
Egészségnevelő	168,9	195,6	170,8	190	-1,9	5,6
Egészségügyi szakoktató	209,3	223,7	204,7	223,6	4,6	0,1

<sup>40</sup> MOTESZ- Magyar Orvos Társaságok és Egyesületek Szövetsége file://D:/MOTESZ vélemény a humán erőforrás-*struktúráról*.htm 2008.02.28.10620

Gyógytornász	2137	2313,7	2102	2277,3	34,5	36,4
Közegészségügyi és járványügyi felügyelő	1258,8	1270,2	1221,9	1225,1	36,9	45
Mentőtiszt	683,9	757,8	637,7	634,3	46,2	123,5
Szülésznő	2034	2007,6	1997,7	1952	37,3	55,5
Védőnő	5224	5540,6	5000,8	5365,9	223,2	174,7

Forrás:saját szerk. Egészségügyi Statisztikai Évkönyv 2005. adatai alapján

Azonban az adatok további vizsgálatakor azt is láthatjuk, hogy a főiskolai képzés során a különböző szakmákból megfelelő létszámban végeznek hallgatók és kapnak oklevelet. (2.sz.ábra)

### 2. sz. Egészségügyi főiskolai képzésben oklevelet szerzettek száma nappali képzésben

2005	Diplomás ápoló	dietetikus	gyógytornász	Közegészségügyi és járványügyi felügyelő	védőnő	Mentőtiszt
	141	78	304	28	236	42

Forrás:Egészségügyi Statisztikai Évkönyv 2005.

Felvetődik a kérdés, hogy hol helyezkednek el a végzett egészségügyi szakemberek. Külföldön vállalnak-e munkát a jobb fizetés és megélhetés reményében. Pályaelhagyásról van-e szó, és melyek a mögöttes meghúzó okok. Sokat beszélünk az egészségügyi szakma presztízs veszítéséről is, mely szintén befolyásolhatja a már végzettek elhelyezkedését más foglalkoztatási szektorban. Ezzel szoros összefüggésben vizsgálhatjuk az adatokat arra vonatkozóan, hogy milyen az utánpótlási arány a számok tükrében. (3.sz.) Megállapíthatjuk, hogy az adatok azt mutatják, hogy hallgatói létszám az elsősők között szakmánként jelez ugyan csökkenést, azonban az egészségügyi szektor utánpótlásával itt még nincs gond. A kutatásom éppen ezért a végzős hallgatók vizsgálatával történne, hogy milyen elképzelésekkel érkeztek a főiskolára, mi motiválta őket a pályaválasztásra, és milyen munkavállalási elképzeléseik vannak, és ezek mögött milyen okok találhatók. A munkaerő piaci és gazdasági okok mellett az oktatás hogyan tudja mindezeket befolyásolni.

### 3.sz. Egészségügyi főiskolai képzésben részt vevő nappali tagozatos első évfolyamos hallgatók száma

2005/2006.

Diplomás szakdolgozói munkakörök	Hallgatói létszám
Diplomás ápoló	249
Dietetikus	150
Gyógytornász	492
Közegészségügyi és járványügyi felügyelő	43
Védőnő	244
Mentőtiszt	67

Forrás:Egészségügyi Statisztikai Évkönyv 2005.

### Külföldi munkavállalások az egészségügyben

Az OECD 2005. évi egészségügyi jelentése megállapítja: „Egyes országokban az orvos-munkaerő számottevő részét külföldön képzett orvosok teszik ki. A nemzetközi migráció a fogadó országokban növelheti a munkaerőpiacok rugalmasságát orvosok és egyéb egészségügyi szakemberek vonatkozásában, viszont komoly aggodalmakat kelt az elszívás összefüggésében, amikor a munkaerő alacsonyabb jövedelmű országokból magasabb jövedelmű országokba való áramlása tapasztalható.”

A SE Egészségügyi Menedzserképző Központ és a Magyar Rezidens Szövetség 2004-2007 között vizsgálta az egészségügyi humán erőforrás megoldatlan kérdéseit. Kutatásukban (dr. Szócska Miklós Dr. Eke Edit, Griasek Edmond, dr. Gaál Emília) vizsgálták többek között a fiatal szakemberek migrációjának motivációit. Megállapításaik szerint a vizsgált csoportban (összesen 1767 fő) a migrációs hajlandóság elérte a 60-70 százalékot, ebből (a külföldi munkavállalás ügyében tett aktív lépések megtételével) 10 százalék realizálódott. A motivációs szempontok közül a magasabb külföldi fizetés és az abból származó megtakarítási lehetőség a legerősebb, ezt követik a jobb munkakörülmények (4,19 százalék), a jobb életminőség (4,37 százalék), a szakmai fejlődés (4,33), illetve a kedvezőbb külföldi

szakmai lehetőségek (3,96 százalék). Az itthon tartó tényezők közül legerősebbek a családalapítási, gyermekvállalási szándék (4,57), a baráti környezet, a környezetéért érzett felelősség, a hazaszeretet voltak. A külföldre vándorlástól a válaszadók egy része elállna, ha itthon az általa reálisnak vélt nettó havi fizetést megkaphatná.(4.sz.ábra)

4. sz. ábra: Mi motiválja külföldi munkavállalását?

Indokok	2006
Fizetés	3,91
Külföldi fizetésből származó megtakarítási lehetőségek	4,00
Munkakörülmények külföldön	4,26
Életkörülmények, életminőség külföldön	4,33
Saját szakmai fejlődés, előremenetel	4,48
A gyakorló orvosi munka általános feltételei itthon	4,53
Szakma és az orvosok társadalmi megbecsültsége külföldön	4,55
Szakmai lehetőségek külföldön	4,75

átlag: 1=egyáltalán nem, 5=döntően, 2006 nyári rezidens minta, n=131<sup>41</sup>

A felmérést összegző szakemberek kiemelten hangsúlyozzák: a migrációs szándékok folyamatosan változnak és befolyásolhatók. Jelenleg hiányosak és megbízhatatlanok a hivatalos statisztikák az egészségügyi dolgozók valóságos migrációs adatairól. Gyakori jelenség a párhuzamos munkavállalás, a külföldi intézményekben hét végi ügyeletek vállalása, erről sincs statisztika. Ezért szükség volna a hazai migrációs folyamatok feltérképezésére és a pontos adatok rögzítésére. Ehhez viszont szükség van az életpálya modellek, helyi programok kidolgozására, a szakmai lehetőségek kibővítésére, illetve az oktatás során az egészségügyi szakemberek motivációjának alakítására. A magyar orvosok és egészségügyi dolgozók, vagy a magyar kutatók külföldi munkavállalása ugyanakkor jelentős visszhangot kelt itthon, részben a munkaerőhiány, részben a képzési és egyéb veszteségeket okozó elszívás miatt. Az Egészségügyi Engedélyezési és Közigazgatási Hivatal adatai szerint 2004-ben 672 2005-ben 604 2006-ban 520 2007-ben 618 Magyarországon élő orvos kért igazolást külföldi munkavállaláshoz. Az összes kiadott igazolás száma 862 volt 2006-ban. Szakmánként sorrendben az ápolók (113), a gyógyszerészek (26) és a szülészek(3) követik az orvosokat. A pályaelhagyás leginkább az orvosi és az ápolói szakterületet érinti, de más egészségügyi szakmánál is hasonló a helyzet. Ennek oka, hogy a szakma társadalmi megbecsültsége és presztízse is csökken. Ehhez jön a fizetésekkel kapcsolatos általános elégedetlenség is így már érthető, miért vonzó számukra a külföldi karrierlehetőség. Ráadásul Európa számos országában orvos- és ápolóhiány van, ott lényegesen jobb lehetőségekkel és karrierúttal kecsegtetik a nyelvet beszélő, szakképzett egészségügyi munkaerőt. A különböző kutatások azt igazolják, hogy a fiatal értelmiségi korosztály mobilitási képessége megnőtt, nyelvtudásuk gyarapodása, külföldi tapasztalataik, az ún. mobilitási programok ezt nagyban segítik. Számukra a munkaerőpiac globális, mind, ahogy a multinacionális cégek is a globális munkaerőpiacon keresik a legmegfelelőbb alkalmazottakat.

Sem az orvosok, ápolók megtartására, sem visszacsábítására nincsenek eszközei a magyar egészségügynek. Az egészségügyben munkaerőhiány van, ez mind a szakdolgozók által betölthető állásokat, érinti. Az elvándorlásban a kereset játssza a fő szerepet, de fontos a korszerű műszerezettség és a jobb munkakörülmények is. Inkább a diplomás ápolók, mint az orvosok külföldre áramlását tartják veszélyesnek az interjú alanyok, a kórházak vezetői. A magyarországi kutatóhelyeken készített interjúk szerint a nemzetközi mobilitás erőssége nagyban függ az egyéni ambíciótól és a kapcsolatoktól, nyelvismerettől, valamint a rendelkezésre álló pénzkeretektől. (Viszt Erzsébet 2005)

41 dr. Szócska Miklós Dr. Eke Edit, Griasek Edmond, dr. Gaál Emília (2007): Az egészségügy humánpolitikai szempontjai a migrációs szándékok és motivációs erőter látószögéből. [www.dnrek.hu/download/humanpol/pdf](http://www.dnrek.hu/download/humanpol/pdf).

## ÖSSZEKÖZÉS

A legújabb nemzetközi migrációs trendek azt tükrözik, hogy számos OECD ország tesz lépéseket képzett és magasan képzett külföldi munkások odavonzására, valamint a külföldi diákok számára a diploma megszerzését követően a munkaerő-piaci hozzáférés megkönnyítésére. A munkaerő-piaci mobilitás szorosan összekapcsolódik az oktatási és képzési célú mobilitással. Azok a hallgatók, akik tanulmányaik vagy szakmai gyakorlatuk egy részét egy másik országban töltik, töltötték, és már képzésük során megtapasztalják a nemzetközi munkakörnyezet igényeit és egy másik ország kultúráját, azok könnyebben és gyakrabban döntenek egy más országbeli állás elfogadása mellett és jobban meg is felelnek az ott elvárt követelményeknek. A hazai munkaerőpiacot befolyásolhatják: a munkaerő-kínálat alakulása, a munkaerő-piaci kereslet, a versenyképességi helyzetek módosulása, a nemzetközi migráció, a technikai fejlődés hatása, a nyugdíjkorhatár kitolódása, a tudás alapú társadalom követelményei és a rejtett gazdaság alakulása.

Ha a nemzetközi migráció hatását nézzük, nem lehet megkerülni a hazai bérszínvonal kérdését. A hazai és a régióbeli alacsony keresetek a piacgazdálkodásra való áttérés idején határozottan előnyösnek mutatkoztak, mert így ezek az országok vonzóak lettek a bérköltségeik csökkentésére törekvő nemzetközi tőke számára. A fiatalok (15-29 évesek) külföldi munkavállalási igénye minden felmérés szerint nagyobb, a nyelvtudások is jobb, mint az idősebb aktív korúaké. A KSH 2004. évi vizsgálata szerint csupán a felmérés évében mintegy 9000 egyetemista és főiskolás jelezte külföldi munkavállalási szándékát. Mindezek alapján a külföldi munkavállalás növekedésére lehet számítani, aminek következtében egyes szakmákban akár munkaerőhiány is kialakulhat. (Ékes 2007)

## IRODALOMJEGYZÉK

1. ANDORKA RUDOLF (2006): *Bevezetés a szociológiába* Budapest, Osiris Kiadó.
2. BERDE ÉVA (2006): *A diplomázás előtt álló fiatalok pályaelképzelései és a munkaügyi statisztikai adatok alapján várható rövid távú tendenciák I.*, Munkaügyi Szemle. 2. sz. 29-32.p.
3. BERDE ÉVA (2006): *A diplomázás előtt álló fiatalok pályaelképzelései és a munkaügyi statisztikai adatok alapján várható rövid távú tendenciák I.*, Munkaügyi Szemle. 3. n. 28-31.p.
4. Demográfiai évkönyv. (2005) Budapest. KSH.
5. Egészségügyi Statisztikai évkönyv. (2005) Budapest, KSH.
6. Egészségügyi Statisztikai évkönyv. (2006) Budapest, KSH.
7. ÉKES ILDIKÓ (2007): *Munkaerő-piaci kilátások*. Statisztikai Szemle, 85. évfolyam 4. szám 296-301. p.
8. FEISCHMIDT MARGIT (2005): *Idegenek: migránsok, menekültek csavargók?* [www.mokk.bme.hu/mediatrevező/kultantropo/vázlat2.pdf](http://www.mokk.bme.hu/mediatrevező/kultantropo/vázlat2.pdf)
9. HERMÁNDY-BERENCZ JUDIT (2003): *A mobilitás szerepe az Európai Unióban*. Új Pedagógiai Szemle, 7.évf. 1.sz. 117-124. p.
10. HRUBOS ILDIKÓ (2003): *Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása*. Educatio 1.sz. 51-64.p.
11. HRUBOS ILDIKÓ (2005): *A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási térségig*. Educatio 2.sz. 223-243.p.
12. KAJTOR ERZSÉBET (2003): *A magyar egészségügy humánpolitikai helyzete*. Egészségügyi Gazdasági Szemle. 2003.5.sz.49-51.p.
13. KOVÁCSNÉ TÓTH ÁGNES-DR.FEIT HELGA JUDIT-DR.BALÁZS PÉTER (2007). *Főiskolai hallgatók véleménye az ápolói pályaválasztásról*. Egészségügyi Gazdasági Szemle. 2007.3.sz.41-45.p.
14. KOLOSI TAMÁS-RÓBERT PÉTER (2004): *A magyar társadalom szerkezeti átalakulásának és mobilitásának főbb folyamatai a rendszerváltás óta*. In: Kolosi Tamás-Tóth István- Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2004*. Budapest, Társki 48-74. p.
15. KOZMA TAMÁS (2004): *Kié az egyetem? – a felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.



16. LÓRÁNTH IDA (2007). *Külföldre vágyakozó orvosok-körkép*.file://d:/MOTESZ –Magyar Orvostársaságok és Egyesületek Szövetsége.htm 2008.02.23.23ó15p
17. MELEGH ATTILA (2004): *Munkások vagy migránsok? Globalizáció és migráció a társadalomtudományi irodalom tükrében*. Eszmélet 62. sz. 83-101. p.
18. *Mobilitási program*.www.eum.hu
19. *MOTESZ vélemény a humán erőforrás-struktúráról(szerző nélkül)*file://D:/MOTESZ vélemény a humán erőforrás –struktúráról.htm 2008.02.23.10620p
20. ÖRKÉNY ANTAL (2003): *Menni vagy maradni?* Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont
21. PÁVA HANNA – KOVÁCS REKA (2004) :*Az egészségügyi diplomák és szakképzések elismerési rendje*. Európai füzetek I.104.p
22. RÓBERT PÉTER (1998): *Társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
23. RÓBERT PÉTER (2001): *Társadalmi mobilitás a tények és vélemények tükrében*. Budapest, Századvég Kiadó.
24. SÍK ENDRE (2001): *A migráció szociológiája*. Budapest, Szociális és Családügyi Minisztérium.
25. SZÓCSKA MIKLÓS-EKE EDIT-GIRASEK EDMOND-GAÁL EMILIA (2007): *Az egészségügy humánpolitikai szempontjai a migrációs szándékok és motivációs erőter látószögéből*.www.dmrek.hu/download/humanpol/pdf.
26. VISEGRÁDI TAMÁS (2002): *Belső migráció*. Munkaadók Lapja. 7.sz. 10-15.p.
27. VISZT ERZSÉBET (2005) : *A munkaerő mobilitás alakulása és várható hatásai a magyar munkaerőpiacra az EU-csatlakozás után*. Munkügyi szemle, 3.sz.31-35p

*A Szolnoki Főiskola hallgatói költségének hatása a város gazdasági életére*

**Összefoglalás:**

Az elmúlt évtizedekben Szolnokon a feldolgozóipari tevékenység jelentős mértékben csökkent, ennek nyomán az összes foglalkoztatáson belül a szolgáltatások és a kereskedelem aránya megnőtt a városban. Szolnokon, ahol a turisztikai vonzerők nem túl jelentősek, nem volt könnyű ezt az átállást megvalósítani. A Szolnoki Főiskola nagymértékben hozzájárult azonban ahhoz, hogy ez a strukturális átalakulás bekövetkezzen, nem csak azért, hogy az egyik legnagyobb foglalkoztatóvá vált a városban, hanem azért is, hogy a főiskola hallgatói jelentős mértékben hozzájárultak a város vállalkozásainak bevételeihez. Kutatásaink szerint a főiskola hallgatói – akik 90 %-ban nem szolnoki lakosok – havi átlag 50.000 forintot költenek a városban, vagyis egy év alatt összesen mintegy 800 millió forintot hagynak a város vállalkozásainál. A külföldi hallgatók ennél még jóval többet költenek – kutatásaink szerint Debrecenben a külföldi hallgatók több mint havi 200.000 forintot költenek átlagosan. Ezért kiemelkedően fontos – nem csak Szolnokon, hanem más főiskolai városban is – a külföldi hallgatók vonzása.

**A szolnoki gazdasági szerkezet átalakulása**

A rendszerváltást követően több, korábban jelentős feldolgozóipari központnak kellett szembenézni a szerkezetváltás problémájával, mivel korábban a térségben meghatározó nagyvállalatoknak a privatizációt követően csak mérsékelten sikerült megerősítenie a helyzetét. Különösen nehéz helyzet alakult ki az olyan térségekben, ahol privatizáció után fokozatosan leépülő hazai iparvállalatok helyére, illetve mellé csak kisebb mértékben települtek be multinacionális vállalatok, és ezért az elbocsátott dolgozóknak a feldolgozóiparon kívül kellett foglalkoztatást találni.

Ilyen térség volt a kilencvenes években az Alföldön Szolnok városa, ahol a korábban domináns nagyipari vállalatok a privatizációt követően csak lassan tudtak magukra találni

A nyolcvanas években a MÁV Szolnoki Járműjavító, a Tiszamenti Vegyiművek, a Mezőgéptörzst szolnoki vállalata, a Szolnoki Papírgyár és a Szolnoki Cukorgyár voltak a város legnagyobb foglalkoztatói. E vállalatok privatizált utódai az elmúlt húsz év során folyamatosan veszítettek teret és kényszerültek leépítésekre, munkásaik elbocsátására, sok esetben teljes bezárára, és csak az elmúlt két-három év során látható a tendenciák lassú megfordulása.

A francia **Beghin-Say** tulajdonába került **Szolnoki Cukorgyár** napjainkban teljesen felszámolta a termelést Szolnokon – mint ahogy a cukorgyártás általában is teljesen megszűnőben van hazánkban.

A másik nagy vesztes a **Mezőgépgyártó Vállalat volt**, ahol a többszöri tulajdonosváltások során jelentősen csökkent az ezredforduló után a termelés és a foglalkoztatás. Legutóbb az ír érdekeltségű **McHale Engineering Ltd.** vásárolta meg a csődbe ment vállalat maradványait, de az ígéretek ellenére ma még csak alig 80 emberrel folyik a munka az üzemben, szemben a nyolcvanas évek több ezer fős alkalmazotti létszámával.

A **Mondi Business Paper Hungary** – a volt Szolnoki Papírgyár – többszöri tulajdonosváltás után újabb válság elé néz, miután a tulajdonosok bejelentették, hogy vagy eladják, vagy értékesítik a jelenleg mintegy 380 főt foglalkoztató vállalatot. Sikeres értékesítés után folytatódhat a termelés, de a teljes bezárás sem valószínűtlen.

A **Tiszamenti Vegyiművek** privatizálása nyomán a mosóporgyártást a német Henkel vásárolta meg, de pár év után teljesen felszámolta a termelést. A porfesték és színezék gyártást a Holland Colors vette meg, és jelenleg 120 főt foglalkoztatnak, míg a műtrágya-gyártás a magyar tulajdonban lévő Bige Holdinghoz került. E két utóbbi cég fejlődik.

A város legnagyobb cége a **MÁV Szolnoki Járműjavító Kft** (az átlagos statisztikai állományi létszám 914 fő volt 2006-ban), amely a MÁV válságai ellenére tudott talpon maradni. Jelentős foglalkoztató még a városban az élelmiszeripari **Szol-Meat Kft** (245 fő), valamint a ruháipari **Aunde Kft** (158 fő). A megye

ötven legnagyobb vállalatai közt szerepel még a szolnoki építőipari tervező és kivitelező **Kötivipb Kft** (101 fő).

A kisebb cégek közt mindenképpen említeni kell a német Metraplast tulajdonában levő, dinamikus fejlődő és fejlesztő **EuroSol** Autó-belsőkarpit és Bőrtermékeket Gyártó Kft-t (250 fő) is.

A jelentősebb külföldi zöldmezős beruházások mindezülig elmaradtak a városban, de remélhetőleg 2008 végén kezd termelni Szolnokon a **Segura** spanyol autóipari beszállító cég, és most települt a városba a **Stadler** vasúti járműgyártó vállalat.

Jász-Nagykun-Szolnok megyében a legnagyobb feldolgozóipari vállalatok nem annyira Szolnokon, hanem inkább a Jászságban működnek.

Jászberényben az **Electrolux-Lehel Kft.**, és a műanyagipari **Jász-Plasztik Kft.**, valamint a műanyagtermék-gyártó **Trend Kft.**, a villamos termék gyártással foglalkozó **Kód Kft.**, valamint a fémmegmunkáló **Ferro-Press Kft.** működik. Jászárokszálláson az **Emcon Technologies** gépjárműipari beszállító vállalat és Jászfényszaru a **Samsung** dolgozik.

Szolnokon a rendszerváltást követő szűkülő feldolgozóipari tevékenység mellett az elmúlt húsz év során egyre jelentősebb szerepet játszanak a szolgáltató és kereskedő cégek. Ezek közül ki kell emelni a dohányáru kereskedelemmel foglalkozó **Tisza Coop Zrt-t**. (az átlagos statisztikai állományi létszám 196 fő volt 2006-ban) az élelmiszerkereskedelmi **Coop Szolnok Zrt-t** (870 fő), a vegyipari termékkereskedéssel foglalkozó **Bige Holding Kft-t** (268 fő), az egyéb fogyasztási cikk kereskedelemmel foglalkozó **Papír Ász Kft-t** (154 fő), a zöldségkereskedelemben működő **Zöld-ker Kft-t** (49 fő) emelhető ki e nagyobb vállalkozások közül.

A városban ezen túl megjelentek az elmúlt évek során a nagy multinacionális kereskedelmi vállalkozások, mint az Interspar, a Cora, a Tesco, a Lidl, a Praktiker, az OBI, és a Media Markt.

Az átlagos állományi létszám alapján napjainkra a kilencvenes évek elején még csak egy kis vidéki főiskolai tagozatként működő Szolnoki Főiskola is a nagyobb szolnoki foglalkoztatók közé került a 2006-os 200 fő feletti átlagos állományi létszámával.

1. táblázat A foglalkoztatottak megoszlása Jász-Nagykun-Szolnok megye kistérségeiben 2001. január 1-én a tízévenkénti népszámlálás alapján

Kistérség	A mezőgazdaság és erdőgazdálkodás	Az ipar és az építőipar	A szolgáltatások
	foglalkoztatottjai az összes foglalkoztatott százalékában, 2001. február 1.		
Jászberényi	9,8	47,0	43,2
Karcagi	10,5	33,5	56,0
Kunszentmártoni	13,3	38,7	48,0
Mezőtúri	10,3	37,6	52,0
<b>Szolnoki</b>	<b>4,0</b>	<b>29,9</b>	<b>66,1</b>
Tiszafüredi	13,4	30,8	55,8
Törökszentmiklósi	10,3	38,7	51,0
<b>Összesen</b>	<b>8,5</b>	<b>36,3</b>	<b>55,2</b>

Forrás: KSH [1]:

Míg az 1990-es népszámlálás idején a Szolnoki kistérségben az aktív keresők 34,5 %-a dolgozott az iparban és az építőiparban, addig a következő, 2000 évi népszámlálás már csak az aktív keresők 29,9 százalékát regisztrálta az iparban és az építőiparban. Ugyanezen időszak alatt a szolgáltatások és a kereskedelem területén az aktív keresők aránya a kistérségben 52,6 %-ról 66,1 %-ra nőtt. A megye kistérségei közt a Szolnoki kistérségben a legalacsonyabb az ipar és építőipar aránya napjainkban.

Azonban a gazdaság átalakulása Szolnokon nem volt egyszerű, hiszen a hagyományos feldolgozóipar leépülése nyomán a helyi vásárlóerő jelentősen csökkent. Ki tartja el ebben az esetben azokat a kereskedelmi és szolgáltató vállalkozásokat, amelyeknek – legalábbis részben – munkát kell adni a feldolgozóiparban elbocsátott embereknek is?

A szolnoki kereskedelem és szolgáltatások természetesen részben a környező, Szolnoknál jobban iparosodott kistérségek lakosai számára is dolgoznak, de ez önmagában kevés, eredményes

működésükhöz szükség van olyan látogatók szolnoki költségeire is, akik hosszabb - rövid ideig ebben a városban tartózkodnak. Szükséges volt tehát a turizmus fejlesztése is.

### A szolnoki turizmus lehetőségei és problémái

Szolnokon a hagyományos ipari tevékenységben kieső foglalkoztatás kiváltása a hagyományos turizmus fejlesztésével azonban nem volt könnyen járható, mivel a városban alapvetően hiányoznak azok az attrakciók, amelyek a látogatókat idevonzanák, valamint a város megközelíthetősége közúton Budapest és a térség többi nagyvárosa felől igen rossz az autópályák hiánya miatt.

A kilencvenes években a vendégek és vendégéjszakák száma a szolnoki kereskedelmi szálláshelyeken gyakorlatilag stagnált, jelentős fejlődés nem volt tapasztalható.

### 2. táblázat Vendégek és vendégéjszakák száma Szolnokon kereskedelmi szálláshelyeken

	vendégek száma		vendégéjszakák száma	
	összes	külföldi	összes	külföldi
1994	30134	12383	89555	29962
1999	28352	7349	76035	21529
2000	26917	7124	79310	17948
2001	30499	7700	72123	18945

*Forrás: MTRT Észak-Alföldi RMI, illetve KSH*

2000 után Szolnok turizmusában végre bizonyos fejlődés figyelhető meg, de ez a fejlődés is meglehetősen mérsékelt volt, és elsősorban a belső vendégforgalomban mutatható ki, a külföldi vendégek esetében nem látható jelentős fejlődés.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint Szolnokon 2003. és 2007. között még mindig a belső vendégforgalmat tekinthetjük meghatározónak.

2007-ben a kereskedelmi szálláshelyeken a 34.430 vendég összesen 83.374 vendégéjszakát töltött el, a vendégek átlagosan 2,4 vendégéjszakát töltöttek el a város kereskedelmi szálláshelyein, ami nagyon alacsony érték.

### Oktatási turizmus Szolnokon: a nem szolnoki hallgatók költsége a városban

Amint láttuk, a „hagyományos” turizmus az elmúlt évtizedek során nem tudott igazán jelentős ütemben fejlődni Szolnokon. Ezzel szemben a nem hagyományos turizmus, az „oktatási turizmus” igen jelentős számú nem szolnokit vonzott a városba a főiskolán való tanulás céljából és ezek a nem szolnoki fiatalok kutatásaink szerint igen jelentős összegeket költöttek Szolnokon, jóval nagyobb bevételeket generálva a város vállalkozásainál, mint a „hagyományos turizmus” vendégei.

Ha a Szolnoki Főiskolán tanuló nem szolnoki nappali tagozatos hallgatókat „turistának” tekintjük és szolnoki tartózkodásukat vendégéjszakákra számoljuk át, akkor – meglehetősen közelítő, de semmiképpen sem eltúlzott becsléssel – 270 nap szolnoki tartózkodással számolva 486.000 vendégéjszakát kapunk, ami 6,8-szor magasabb szám, mint a szolnoki kereskedelmi szálláshelyeken eltöltött vendégéjszakák száma.

A Szolnoki Főiskola hallgatói nem csak létszámukban jelentősek, hanem sokat költenek is a városban. 2008. márciusában dr. Árva László és dr. Könyves Erika főiskolai tanárok irányításával Czirják Györgyi, a főiskola végzős hallgatója szakdolgozati munkája során kérdőíves megkérdezéseket végzett a nem szolnoki, de Szolnokon tanuló nappali tagozatos főiskolai hallgatók vásárlási szokásaira vonatkozóan. **A kutatás során 70 véletlenszerűen kiválasztott, nem szolnoki, de Szolnokon tanuló nappali tagozatos hallgatót kérdeztek meg költségi szokásaikról.**

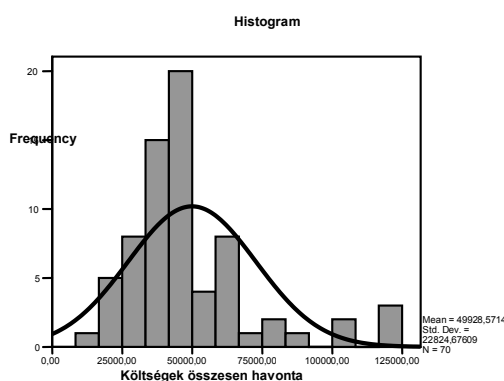
A válaszolók 7,1 %-a Budapesten, 21,4 %-a Debrecenben, Miskolcon, Szegeden, Pécsen, Győrött vagy Miskolcon lakik, 8,6 %-a egyéb megyeszékhelyről, 62,9 %-a egyéb településről érkeztek, tehát a kisebb településekről érkezett hallgatók többségben voltak a megkérdezettek.

A válaszolók 42 %-a kollégiumban, 55,7 %-a albérlésben lakott és csak 1,4 %-uk (összesen 1 válaszoló) rendelkezett Szolnokon saját lakással.

A legfontosabb eredményt a hallgatók összes havi átlagos költségére adott válasz jelentette a kutatás során. **Azt az eredményt kaptuk, hogy egy Szolnokon lakó (de nem ide való) főiskolai hallgató átlagosan 49929 forintot** költ havonta Szolnokon (95 %-os valószínűségi szinten a konfidencia intervallum alsó határa 49929 Ft, a felső határa 55371 Ft volt).

Az egy főre eső átlagos költségből következtethetünk arra, hogy a Szolnoki Főiskola nem szolnoki, de Szolnokon élő nappali tagozatos hallgatói mennyit költenek összességében a városban egy év alatt. Becslésünk során feltételeztük, hogy a hallgatók 9 hónapot töltenek a városban (ez nagyjából igaz, figyelembe véve a hétvégi távolléteket és a nyári, téli szüneteket). A Szolnoki Főiskolán napjainkban mintegy 2000 nappali tagozatos hallgató tanul, e létszám 90 %-a nem szolnoki, tehát 1800 fővel számolhatunk.

1. ábra A nem szolnoki lakóhelyű, de a Szolnoki Főiskolán tanuló nappali tagozatú hallgatók összes havi költségének histogramja



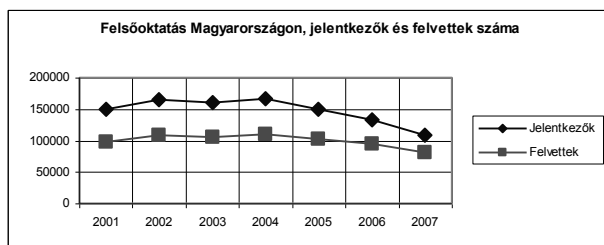
Forrás: saját szerkesztés

E számok alapján számolva azt kapjuk, hogy évente a mintegy 1800 fő nem szolnoki főiskolás, akik legalább 9 hónapig a városban tartózkodnak, a havi átlagos 49.928,6 forint kiadással számolva mintegy 809 millió forintot költ összesen évente a városban.

### Hogyan tovább?

Amint az közismert, az elmúlt években jelentősen csökkent az egyetemekre és főiskolákra jelentkező hallgatók száma hazánkban.

2. ábra A felsőoktatási intézetekbe jelentkezők és felvettek száma Magyarországon



Forrás: KSH

A hallgatói létszám csökkenése következtében számos kisebb egyetem és főként főiskola veszélybe kerülhet, mert a nagy egyetemek nagyobb lobbyerejük és híruk miatt elszippantják a hallgatókat.

Amint láttuk, a kisebb vidéki főiskolák jelenleg nem csak szellemi központot jelentenek egyes kisvárosokban, hanem jelentős turisztikai bevételeket is generálhatnak.

Hogyan lehet pótolni a hazai demográfiai helyzet miatt kieső hallgatói költséket?

A legkézenfekvőbb megoldást a külföldi hallgatók vonzása jelentheti.

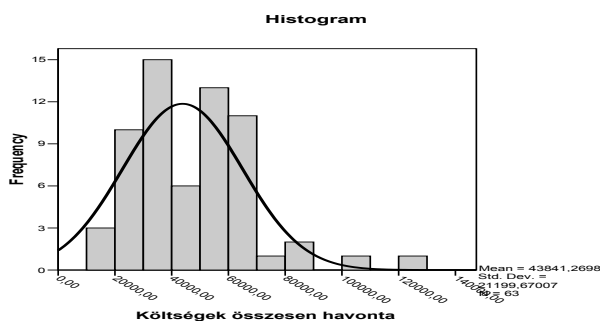
A külföldi hallgatók előnyei a következők:

- Ázsiában számos országban van fizetőképes kereslet felsőoktatásra, de még éveken keresztül a helyi oktatási kapacitások nem elégségesek (Indiában, Kínában, Vietnámban)
- Magyarország, mint az EU tagja az ázsiai hallgatók számára azt jelenti, hogy az EU-n belül, de mégis jelentősen olcsóbban tudják tanulmányaikat végezni, mintha Nyugat-Európában tanulnának
- A magyar felsőoktatás még mindig jó hírnévnek örvend, eladható termékről van szó.
- Kutatásaink szerint jóval magasabb egy főre eső költsége, mint a magyar hallgatók költsége.

Vajon a külföldi hallgatók mennyivel költenek többet, mint a hazai, de nem az egyetem városából származó társaik?

Czirják Györgyi az egyetemi hallgatók költségre vonatkozó kutatásait elvégezte Debrecenben is, egyrészt a nem debreceni, de a Debreceni Egyetemen tanuló hazai, illetve a Debreceni Egyetemen tanuló külföldi hallgatókra vonatkozóan is. **A kutatás során 63 véletlenszerűen kiválasztott Debrecenben tanuló, de nem debreceni illetőségű magyar hallgatóval töltöttünk ki kérdőíveket költségi szokásaikra vonatkozóan.**

A Debreceni Egyetemen tanuló nem debreceni (de magyar állampolgár) hallgatók átlagos költsége 43841 forint volt, a konfidencia intervallum 95 %-os valószínűség mellett 38502 és 49180 forint között alakult.



Forrás: saját szerkesztés

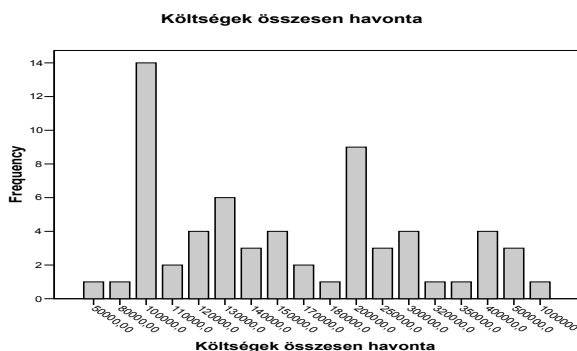
A debreceni és a szolnoki vizsgálat eredményét összehasonlítva a t-próba azt az eredményt adta, hogy a Szolnokon tanuló, de nem szolnoki hallgatók átlagos költsége nem különbözött 95 %-os valószínűségi szinten a Debrecenben tanuló, de nem debreceni magyar állampolgárságú hallgatók átlagos költségétől.

Czirják Györgyi azt is kutatta, hogy a Debreceni Egyetemen tanuló, nem magyar állampolgárságú hallgatók mennyit költenek egy hónap alatt. **A kutatás során 64 véletlenszerűen kiválasztott külföldi hallgatóval töltöttünk ki kérdőíveket költségi szokásaikra vonatkozóan.**

A kutatás alapján a Debrecenben tanuló, de nem magyar állampolgár hallgatók havi átlagos költsége 204219 forint volt, 95 %-os valószínűség mellett a konfidenciai-intervallum 166659,9 és 241778,2 forint között mozogtak.

A Debrecenben tanuló külföldi hallgatók vizsgálataink szerint tehát átlagosan mintegy ötször annyit költenek, mint a Debrecenben vagy Szolnokon tanuló, nem helyi származású, de magyar állampolgárságú társaik. A Debrecenben tanuló külföldi hallgatók havi költségének átlaga 95 %-os valószínűségi fokon szignifikánsan különbözött mind a szolnoki, mind a debreceni magyar állampolgárságú (de nem az illető városokból származó) hallgatók átlagos havi költségétől.

3. ábra A Debreceni Egyetem tanulói külföldi, nappali tagozatú hallgatók összes havi költségeinek histogramja



Forrás: saját szerkesztés

Mindebből az következik, hogy a külföldi hallgatók – legalábbis a költséket tekintve – mintegy 1:5 arányban képesek helyettesíteni a hazai, de nem az illető egyetem városában élő hallgatókat.

Nyilvánvalóan nem öröm senkinek sem, ha a hazai egyetemi hallgatók száma csökken – de figyelembe véve a demográfiai trendeket, ez a csökkenés belátható időn belül nem állítható meg, sőt, a csökkenés ütemének növekedésére kell számítani.

Amennyiben nem akarjuk, hogy a veszélyeztetett kisebb egyetemek és főiskolák gazdaságilag nehéz helyzetbe kerüljenek, és egyúttal nem akarunk lemondani a más városokból érkező hallgatók költségéről az egyetemi, főiskolai városokban, akkor az egyetlen járható út, hogy a külföldi hallgatók vonzása kínálkozik.

Vajon reális ez a megoldás? Lehet külföldi hallgatókat nagyobb számban oktatni hazánkban?

A válaszhoz nézzük meg, hogy más országokban milyen arányt képviselnek a külföldi hallgatók a felsőfokú oktatásban hazánkhoz képest!

A nemzetközi oktatási-tanulási célú turizmus volumenére több becslés is áll rendelkezésre, ezek közül legáltalánosabban az OECD évente kiadott „Education at a glance” című publikációjában szereplő adatokat tekinthetjük a legelfogadhatóbbnak, ahol az OECD szakértői a tagországoktól, illetve az OECD számára adatokat szolgáltató nem tag kormányoktól begyűjtött adatokat azonos módszertan alapján összehasonlítható formában publikálják.

Az OECD adatai (OECD [2007]) szerint a külföldön tanuló hallgatók száma az elmúlt évek során jelentősen emelkedett. 1975-ben 0,6 millió, 1990-ben 1,2 millió, 2005-ben pedig már 2,7 millió volt a külföldön felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók száma.

A legjelentősebb célországok a nemzetközi felsőoktatási turizmusban a fejlett OECD országok: az Egyesült Királyság, Svájc, Németország, Ausztria, Franciaország, a külföldi hallgatók pedig elsősorban a harmadik világ gyorsan iparosodó országaiból: Indiából, Kínából, Vietnámból, Thaiföldről érkeznek a fejlettebb térségekbe. Az összes külföldi hallgatón belül a harmadik világ országaiból érkező hallgatók aránya meghaladja az 50 %-ot az OECD adatai szerint.

A fejlett országokban a külföldi hallgatók aránya az összes felsőoktatási hallgatói létszámon belül egyre magasabb. Napjainkban Ausztriában 11 %, Franciaországban 10 %, Svájcban 13 %, Az Egyesült Királyságban pedig 14 % volt 2006-ban a külföldi hallgatók aránya az összes felsőoktatásban beiskolázottakon belül (OECD [2007]).

Hazánkban ugyanakkor a külföldi hallgatók aránya a felsőoktatásban csak 3 % körül mozgott az elmúlt évek során, ami azt is mutatja még jelentős tartalékok vannak a külföldi hallgatók vonzását illetően (ld. Hatos Pál [2004], OECD [2007], illetve KSH [2006]).

Mindez azt mutatja, hogy hazánkban a magyar felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók száma három-négyszeresére is növelhető, amennyiben az osztrák vagy svájci szinttel hasonlítjuk az összes. Szándékosan

nem Egyesült Királyságbeli szintről beszélünk, hiszen ott az angol nyelv eleve vonzerő, valamint a volt gyarmatokról hagyományosan nagy számban érkeztek az Egyesült Királyságba egyetemi hallgatók. Ausztria vagy Svájc esetében egyik hatás sem érvényesült, tehát joggal hasonlíthatjuk össze ezen országokat hazánkkal.

Természetesen ahhoz, hogy nagyobb számban érkezhessenek hazánkba külföldi hallgatók, szükséges

- a felsőoktatásban az angol nyelvű képzések megerősítése
- valamint olyan marketingmunkára van szükség, amelyet az egyetemek, a főiskolák, az egyetemeknek és főiskoláknak helyet adó városok önkormányzatai, valamint a kormányzat együttesen valósítanak meg. A marketingtevékenységben a piacszegmentáció kiemelt jelentőségű stratégiai szerepe miatt (ld. Deli, 2001).

#### **Irodalom:**

Canadian Tourism Commission [2001]: Learning Travel. Ontario.

Czirják, Györgyi [2008] Szakdolgozat (kéziratban, részlegesen elkészült állapotban. Szolnoki Főiskola

Deli, Zsuzsa [2001]: A piacszegmentáció stratégiai szerepe, Marketing & Menedzsment. XXXI. 2001/5.pp.33-37

Holloway, J. Ch. [2002]: The Business of Tourism. 6<sup>th</sup> Ed. Person Educational Ltd. Harlow.

Hatos Pál [2004] (szerk.) Idegen nyelvű képzések és külföldi hallgatói mobilitás a magyar felsőoktatásban. Magyar Ösztöndíj Bizottság Irodája. Budapest

Lengyel, Márton [1992]: A turizmus általános elmélete. VIVA, Budapest

Jász-Nagykun-Szolnok megyei kereskedelmi és iparkamara [2007]. Toplista 2006. Szolnok

KSH [2007] Jelentés a 2006 évi teljesítményről

KSH [2006], Oktatási Statisztikai Évkönyv 2005/2006, Oktatási és Kulturális Minisztérium. Budapest

KSH [1]: Jász-Nagykun-Szolnok megye évkönyvei (2000-2007). KSH. Budapest.

KSH [2006/a]: A kistérségek társadalmi, gazdasági helyzete. Észak-Alföld. KSH. Budapest.

OECD [2007]: Education at a Glance. OECD.

Pape, Ruth [1964] : Touristry – a type of occupational mobility. in: Social Problems 2/4 Spring

Ritchie, B.W. [2003]: Managing Educational Tourism. Aspects of Tourism 10. Channel View Publications, Clevedon.

Tasnádi, József. [1998]: A turizmus rendszere. Kereskedelmi és Gazdasági Főiskola, Szolnok,  
<http://www.felvi.hu>



### **Bevezetés**

„A 20. század végén beinduló globalizációs folyamatok által generált gazdasági és társadalmi változások ismét új helyzetet teremtettek: a gazdaság növekvő tudásintenzitása miatt az ipari és tudományos kutatások közötti nagy szakadékot kutatólaboratóriumok igyekeztek áthidalni, ezáltal kezdődött az egyetemek gazdasági szerepvállalása. Az új feltételrendszerben már nemcsak az oktatásra és kutatásra van igény, hanem az egyetemek küldetése kibővül a gazdasági és társadalmi szerepvállalással, amit, második akadémiai forradalomnak hívunk.” (Mezei, K. 2007. *Unirégió*)

A globális gazdaságban és világban, ahol a határok már nem játszanak olyan fontos szerepet és a régiók, térségek versengenek egymással, ugyanazok a tényezők határozzák meg a versenyképességet, mint a tudás-intenzív vállalatokét: folyamatos fejlesztés, új ötletek, szervezeti tanulás – mindaz, amit összefoglalóan innovációs képességnek nevezünk. Ez egyben azt is jelenti, hogy minden európai régióban a tudás a siker kulcsa, ezért a tudásalapú, tanuló régióvá válás irányában kell fejlődniük. A „tanuló régió” kulcsa pedig az a humán infrastruktúra, amelynek központi eleme a humán erőforrást képző egyetem. (Mezei, K. 2007. *Unirégió*)

### **A felsőoktatási intézmények szerepe**

A felsőoktatási intézmények működésére Magyarországon az 1993. évi LXXX. Törvény (az Ftv.) vonatkozik; ez a törvény részletezi az intézmények feladatait is.

Az Ftv. az intézmények számára a felsőfokú szakemberképzés mellett általánosabb feladatokat is meghatároz, mint a nemzeti és az egyetemes kultúra közvetítésével az értelmiségi létre való nevelést, a tudományos ismeretek bővítését, a tudományok, a művészetek és a kultúra művelését és fejlesztését. Elengedhetetlen a mai globális világban mindezek mellett az idegen nyelvek ismeretének fejlesztése, illetve a szaknyelvi ismeretek kialakítása.

„A felsőoktatási intézmények a törvényben meghatározott feladatokat az oktatás, a továbbképzés, a tudományos kutatás, a művészeti és tudományszervező tevékenység, a nemzetközi oktatási és tudományos kapcsolatok ápolása, valamint a tudományos és más szolgáltatások nyújtása, az egészséges életmód és testedzés feltételeinek biztosítása révén valósítják meg.” (Ftv.)

A törvény ezen részében megmutatkozik, hogy a felsőoktatási intézmények egyéb szolgáltatásai között kiemelten fontos a testedzés és az egészséges életmódra való nevelés. Minden térség lakosai, s köztük leendő dolgozói számára ez az utolsó életszakasz, amikor még a rendszeres sport és mozgás beépül a tudatba úgy, hogy későbbiekben a munka, család mellett is igényelni fogják. Ez egy régió lakosságának várható élettartamára is nagy hatással lehet.

### **Régió és felsőoktatás**

#### *A régió fogalma*

A régiók meghatározása sokféle oldalról közelíthető meg; napjainkban főként a NUTS egység szerinti régió, a tervezési statisztikai régió a legelfogadottabb.

A régió valamilyen ismérv, ismérrendszer alapján lehatárolt, a környezetétől elkülönült területi egység a nemzeti és a települési szint között, melyben meghatározóak a következők (Rechnitzer, 2000)

- társadalmi-gazdasági összetartozás (kohézió);
- a közösségi együttélés tudata (identitás);
- sajátos irányítási, közszolgáltatási intézményrendszer szervezése, rendszerezése.

A régiók átnyúlhatnak határokon is, ezek az úgynevezett eurorégiók. Az eurorégió behatárolt földrajzi területet jelöl, két vagy több olyan ország adott területét foglalja magában, amelyek megállapodtak abban,

hogy összehangolják tevékenységeiket a határ menti térségek eredményesebb fejlesztése érdekében. Az államhatárok mentén az eurorégióknak kettős szerepük van: stabilizáló (konfliktusfeloldó), illetve (gazdasági/társadalmi) kiegyenlítő. *(Süli-Zakar, 2003)*

A régiók jellemzése során egyre több szó esik a különböző vállalatok beruházási helyeiről, a telephelyválasztásról, hiszen ez az a tényező, ami nagyban függ a térségek különböző megítéléseitől: versenyeznek a régiók. Itt merül fel a regionális versenyképesség fogalma. „Egy olyan folyamat, amely a területi egységek között zajlik és célja a régióban, városban élők jólétének növelése a regionális, helyi gazdaság fejlődésének elősegítésével, amely fejlődést bizonyos csoportok a helyi politikákon keresztül más térségekkel versengve, rivalizálva próbálnak befolyásolni explicit vagy gyakran implicit módon.” *(Lengyel-Rechnitzer, 2000)*

*A felsőoktatási intézmények szerepe a régióban, mint „előállítás”.*

A felsőoktatási intézmények folyamatosan képzik a hallgatókat és fejlesztik a térségben működő szervezetek, köztük a vállalkozások munkatársait. A képzés mellett nagy szerepük van az új technológiák fejlesztésében és a tudás hordozásában. Ehhez a vállalatokkal közös kutatás-fejlesztési tevékenységekben lehetnek partnerek. A felsőoktatási intézményekben van meg az a tudás, mely – főként a közepes vállalatok – számára költségmegtakarításként jelenhet meg ezen a területen. A technológia-hordozásban, új cégek (spin off) kialakításban vehetnek részt és a személyes tudás fejlesztésével tudásparkok kialakítását ösztönözhetik.

A Lisszaboni Stratégia fontos célkitűzése Európa tudásának minél magasabb szintű elérése, ebben segítenek a felsőoktatási intézmények (magasan képzett munkaerő a régióban, az oktatói, valamint professzori munkahely biztosítása, ezzel családok letelepedésében való aktív segítség is).

Fontos, hogy a felsőoktatási intézmények a régió lakosságának helyben nyújtanak folyamatos képzést és átképzést, ezzel költségcsökkentő hatásuk van a háztartásokra, továbbá akár élethosszig megújuló tudást biztosítanak (angolul ez a folyamat: „lifè long learning”). A helyben élő nagy számú hallgatói és oktatói létszám a lokális gazdasági keresletet indukálja, mely ugyancsak jó hatással lehet a térség vállalkozói számára.

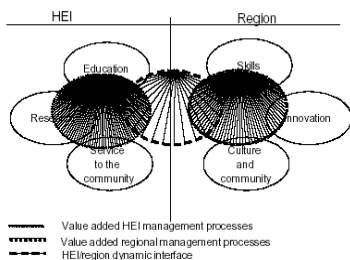
Ezek a felsőoktatás közvetlen hatásai egy térség, régió számára.

*A felsőoktatási intézmények szerepe a régióban: reprodukció*

Közvetett hatások közé sorolható a régió szociális és kulturális fejlesztése: a különböző szakmai rendezvények és programok szervezése és előmozdítása a különböző területeken, kulturális programok a zenében és művészetben, valamint civil társadalmi kezdeményezések a média a regionális kutatások és egyéb területeken. A régióban élő felsőoktatási képzettségűek számának növelése mellett a felsőoktatási intézménynek szerepe van a regionális identitás ösztönzésében és erősítésében. Egy erős tudástársadalom az adott térségben jótékony hatással van a térség gazdasági versenyképességének növelésére is *(Forrás: chris.hudso, Krems July 2007)*

Kik lehetnek a felsőoktatási intézmények regionális partnerei? Mindenekelőtt a helyi önkormányzatok, a vállalkozók, a kutatói központok, a szociális partnerek, az állami intézmények, a nonprofit szervezetek, valamint más felsőoktatási intézmények.

## Felsőoktatási intézmények többdimenziós regionális környezete



Forrás: Adapted from J.B. Goddard and Chatterton, P. (2003)

### A munkaerő-piaci igények figyelembe vétele

Az elmúlt közel két évtizedben megváltozott a társadalom, a gazdaság és benne az ipar, a szolgáltatás és a mezőgazdaság aránya, ezek belső struktúrája. Napjainkra különböző változások okán torz képzési struktúra jött létre, amely egyre távolodik a társadalmi- gazdasági szükségletektől. Ennek legfontosabb jele a diplomás munkanélküliség növekedése, illetve az a jelenség, hogy a pályakezdők jelentős része nem a képzettségének megfelelő munkakörben tud csak elhelyezkedni.

Különösen a gazdaság terén nagy az ellentmondás a képzés és a szükségletek között. Iparágak szűntek meg, alakultak át, több lépést átugorva korszerűsödtek. A műszaki területen ugyanakkor csökkent az érdeklődő fiatalok száma. Egyes térségekben és egyes szakmákban ma már komoly gondot okoz a diplomás munkaerő hiánya.

„Sajnos ezzel egy időben a szakmunkás utánpótlás területén is tarthatatlanná vált a helyzet. A hiány ma már olyan mértékű, hogy komolyan veszélyezteti a gazdaság fejlődését. A továbbtanulásra ösztönzés és a felsőoktatás kapuinak tágra nyitása – társulva a demográfiai apállal – hosszú távon a helyzet további romlásával fenyeget.

A technikai-technológiai fejlődés, a termelési rendszerek modernizációja, a globalizálódó gazdaság új követelményeket állít a pályakezdők elé. A szükséges kompetenciákat nem lehet a korábbi felsőoktatási gyakorlat alapján kialakítani. Új képzési szemléletre van szükség, ami az oktatás tartalmi, szervezeti megújulását igényli. Kritikusan kell viszonyulni a jelenlegi tantárgyakhoz, főleg azok tartalmához, a tantárgyak egymáshoz való viszonyához, arányaikhoz. Különösen a gyakorlatorientált képzés fogalmát kell újraértelmeznünk olyan körülmények között, amikor a tömegoktatás gazdaságilag lehetetlenné teszi a korábbi kiscsoportos foglalkozások jelentős részét.” (Szekeres, 2008)

### Lisszaboni Stratégia

Amikor ma régiókról, oktatásról és tudásról beszélünk, mindig meghatározó a Lisszaboni Stratégia, hiszen az abban megfogalmazottak figyelme vételével terveznek az Európai Unióban és tagországaiban. A Lisszaboni Stratégia szerint foglalkoztatás szintjének növelése a gazdasági növekedés legfontosabb eszköze.

A világban lezajló strukturális változások, a nagyobb munkaerő-piaci részvétel és termelékenység-növekedés megköveteli a magasan képzett és alkalmazkodóképes munkaerőbe való folyamatos befektetést. A képzett munkaerővel rendelkező gazdaságoknak jobb lehetőségük van az új technológiák létrehozására és hatékony alkalmazására.

A termelékenység fő hajtóerő tehát a fejlett gazdaságokban a K+F, az innováció és az oktatás. A tudás olyan döntő tényező, amellyel Európa biztosíthatja a versenyképességét egy globalizált világban, ahol mások olcsó munkaerővel vagy elsődleges erőforrásokkal szállnak versenybe. Az olcsó munkaerőért és az erőforrásokért folyó harcban Európa már nem szállhat versenybe. Ezért a tudásnak a magas színvonalú

oktatási rendszerek által történő terjesztése a legjobb módja annak, hogy az Unió versenyképessége hosszú távon biztosítva legyen. Ezek alapján az egyetemek szerepe tovább erősödik, hiszen az Uniónak különösen biztosítania kell azt, hogy az Európai Felsőoktatási Térség megvalósításával egyetemei felvehessék a versenyt a világ legjobb egyetemeivel.

Mindezek alapján az Unió területén meglévő egyes régiók meghatározóak lehetnek egyetemeik vonzása alapján, míg egyes egyetemek versenyképességét növelheti regionális elhelyezkedésük.

### **A Nyugat-dunántúli régió és a felsőoktatási intézmények**

Magyarországon 7 régió található. A Nyugat-dunántúli régió három megyéből tevődik össze: Vas, Zala és Győr-Moson-Sopron megyék. E régió gazdasági fejlettségét és az életszínvonalat tekintve magyarországi viszonylatban kedvező helyet foglal el. Győr-Moson-Sopron megye területi nagyságában és lakosságszámban jóval meghaladja a két másik megyét, viszont a települések számát tekintve elmarad tőlük. Ez mutatja, hogy főleg Zala és Vas megye apró falvas térségek. A régiós foglalkoztatottság mutatói jók és az országos átlaghoz hasonlóan itt is alacsony a diplomás munkanélküliek aránya. A legiparosodottabb Gy.-M.-S. megye, itt kiemelt terület a járműipar és az elektronika; évente 3.5 millió motort és 1.6 millió járművet állítanak elő.

A régió területén három felsőoktatási intézmény működik székhellyel és néhány telephely, kar is létezik. A két legjelentősebb a győri székhellyel rendelkező Széchenyi István Egyetem és a soproni székhelyű Nyugat-magyarországi Egyetem.

A Széchenyi István Egyetemet Győrben 1968-ban alakították (Közlekedési és Távközlési Műszaki Főiskola) és mára a legkülönbözőbb tanulmányokat lehet itt folytatni: műszaki (közlekedésmérnök, gépész, mechatronika, építész, építő, menedzser, informatika, villamosmérnök), jogi, zenész, diplomás ápoló és szociális munkás, gazdaságtudományi. Az alapításkor alig ezer főt számláló intézmény mára 15,000 hallgatóval rendelkezik. Erősségei közé sorolható a minőségi oktatás, Győr geopolitikai helyzete, folyamatos együttműködése a régióval és vállalataival, valamint a kedvező elhelyezkedési lehetőségek.

#### *A Széchenyi István Egyetem és a Nyugat-dunántúli régió*

2007-ben megalakult az AUTOPOLIS Irányító Testület (AIT), melynek alapításában részt vett a Széchenyi István Egyetem és a regionális partnerek: Győr Megyei Jogú Város Önkormányzata, Győr-Moson-Sopron Megyei Kereskedelmi és Iparkamara, Nyugat-dunántúli Regionális Fejlesztési Tanács, Győr-Moson-Sopron Megyei Önkormányzat. Az együttműködés stratégiai céljait az alábbiakban határozták meg:

- Összehangolt programalkotás és megvalósítás;
- A leghatékonyabb megoldások kialakítása;
- Közös fejlesztési projektek elindítása;
- A program regionális kohéziójának biztosítása;
- Szociális és gazdasági szereplők aktívabb bevonása a regionális hálózatba;
- Megjelenés a nemzeti és nemzetközi együttműködési hálózatokban;
- Egységes kommunikáció.

Az AUTOPOLIS Irányító Testület lehet egy kulcsa a sikernek a regionális fejlődésnek a régióban. A Széchenyi István Egyetem egyre fontosabb szerepet játszik a régióban, számos területen erősíti a térséget és a régiót.

A hallgatókat tanulmányaik mellett segíti ~~élet~~ elhelyezkedésükben és a vállalatokat is a megfelelő munkaerő kiválasztásában. Ennek eszközei a Practing és a Karrier Iroda.

A *PRACTING konzorcium*, melyet korábban több intézményben hoztak létre, 10 éve működik az egyetemen. Célja, hogy a vállalati kör és a felsőoktatási intézmények közelebb kerüljenek és lehetőséget teremtsenek a szakmai gyakorlatok minél nagyobb eredményességéhez. Mára két magyar felsőoktatási

intézményben maradt talpon. Ezek alapján alakult ki szoros kapcsolat a régió iparával, közel 80 vállalat vesz részt a partneri együttműködésben elsősorban műszaki területen, de elindult a közgazdasági képzés irányában is. Évente közel 110 hallgató vesz részt a gyakornoki programban, melyet követően a legtöbben az adott vállalat megadott témájából írják diplomadolgozatukat és később ezeknél kapnak munkát. Tehát nagy előny a vállalatnak és a hallgatónak is, hiszen folyamatosan ismeri meg és terheli a cég a leendő munkavállalót, melyet később az adottságainak legmegfelelőbb területen alkalmazhat.

Hasonló feladatot lát el, de inkább közvetít és hallgatói felkészítésben vállal feladatot az egyetemen működő *Karrier Iroda*. Célja és feladatai között szerepel a segítség az egyetem hallgatóinak a tudatos karriertervezésében; segítség a megfelelő munkahely kiválasztásában; segítség az elhelyezkedésben, valamint a munkahelyi beilleszkedés és a szakmai elvárásoknak való megfelelés tekintetében.

*Vállalati és felsőoktatási kutatói kapcsolat: JRET és KKK*

Bár nem decentralizált forrásból jöttek létre, de a kutatás-fejlesztés egyközpontúságát némileg oldják a kooperációs kutatóközpontok és a regionális egyetemi tudásközpontok. A kooperációs kutatóközpontok a felsőoktatási intézmények, kutatóintézetek és a vállalati szféra kapcsolatának erősítése érdekében jöttek létre. A cél olyan intézményhálózat kialakítása volt, amelyben megvalósul az oktatás, a K+F, a tudás és technológia-transzfer stratégiai célú integrációja, továbbá valódi műszaki áttörést eredményező, új technológiai tudást létrehozó kutatási programok folytak ([www.nkth.gov.hu](http://www.nkth.gov.hu)). 2006-ban Magyarországon 19 kooperációs kutatóközpont működött, közülük hét Budapesten.

Hasonló indításhoz, a Pázmány Péter Program keretében 2004-2006 között jöttek létre a Regionális Egyetemi Tudásközpontok (RET-ek). Olyan szakterületi és regionális vonzáscentrumok kialakítására törekedtek, amelyek vállalkozásokkal és más, kutatással, innovációval foglalkozó szervezetekkel együttműködve nemzetközi színvonalú, fókuszált kutatás-fejlesztési és innovációs tevékenységet tudnak végezni. Ezek a központok intenzíven együttműködnek a gazdasági szférával, ösztönzőleg hatnak a régiók technológiai és gazdasági fejlődésére. 2004-2006 között 19 RET kezdte meg a működését.

A Nyugat-dunántúli régióban kettő RET működik. A Széchenyi István Egyetemen 2005-ben kezdte meg a működését. A konzorciumi partnerek: a Rába Futómű Kft., a Borsodi Műhely Kft. És a SAPU Bt. A projekt fókuszja a járműipari gyártástechnológia kutatása, melynek partnerei a Széchenyi István Egyetem és a régió vállalatai. Jövője szorosan összekapcsolódik az „AUTOPOLIS” – Nyugat-Magyarországi Fejlesztési Pólus komplex fejlesztési programjának kialakításával.

„A felsőoktatási intézmények, így a Széchenyi István Egyetem is a helyi gazdaság motorjai lehetnek azzal, hogy tudást, ismeretet állítanak elő, gazdasági egységeket vonzanak, helyi vállalkozások alapítását segítik elő vagy azok működését javíthatják. A tudástermelés növelheti a helyi gazdaság versenyképességét, de egyben hat a helyi társadalom műveltségi szintjére, kultúrájára is.” (*Rechnitzer-Smahó, 2007*)

### **Konklúzió**

A fentiek alapján látható, hogy igen fontos a régiók és a felsőoktatási intézmények együttműködése. Hogy mit tehet egy régió a felsőoktatási intézmény sikeréért és mit tehet a felsőoktatási intézmény a régióért?

A tudásközpontok és egyetemek szerepe meghatározó, látható ez a különböző stratégiákból, fejlesztési tervekből. Bár a Nyugat-dunántúli régió munkaerő-piaci helyzete és geopolitikai adottságai az országos átlagot meghaladóak, sajnos sok fejlett európai térséghez viszonyítva nem kedvező.

A felsőoktatási intézmények helyzetét elemezve a demográfiai mutatókat figyelembe véve összességében folyamatos létszámcsökkenés prognosztizálható. A területi vonzáskörzeteket vizsgálva ugyanakkor jól látszik, hogy a legtöbb intézmény legnagyobb merítési bázisa a régiója. (Ernek több oka van, köztük a költségek csökkentése, a család közelsége.) Mindemellett minden régióknak fontos a felkészült és kvalifikált munkaerő, mely vonzó a tőke és befektetők számára. Szükséges a hallgatói gyakorlat és elhelyezkedési

segítség (PRACTING, Karrier Iroda, hallgatói konferenciák és hallgatók részvételével programok és versenyek szervezése).

Ezek mellett elengedhetetlen az egyetemek vállalati kapcsolatai elsődlegesen a kutatás-fejlesztés együttműködésében és fejlesztésében. E területen még Magyarország és a Nyugat-dunántúli régió is alacsony szinten áll.

Mindezek alapján kijelenthető, hogy az egyetemek a területi versenyképesség meghatározó szereplői lehetnek és a partnerség meghatározó fontosságú a térség számára. Ehhez még mind az egyetemeknek, mind a régióknak további fejlődésre és kooperációra van szükségük.

#### **Felhasznált irodalom:**

*Felsőoktatási Törvény 1993. évi LXXX*

*C. Hudson (2007): Krems July,*

*J.B. Goddard and Chatterton, P. (2003)*

*Lengyel I.- Rechnitzer J. (2000): A városok versenyképességéről. – Horváth Gy. – Rechnitzer J. (szerk.)*

*Mezei Katalin (2007): Egyetemek a határmenti együttműködésben, MTA-RKK, Pécs-Győr*

*Rechnitzer J. – Smahó M. (2007): Egyetemek a határmenti együttműködésben, MTA-RKK, Pécs-Győr*

*Szili-Zakar István (2003): A Kárpátok Eurorégió Interregionális Szövetség tíz éve, Debrecen*

*Szekeres Tamás (2008): Korszerű pedagógiai módszertan a felsőoktatásban, Kézirat*

[www.nkth.gov.hu](http://www.nkth.gov.hu)

[www.sze.hu](http://www.sze.hu)

*Roma tanulók és szüleik az iskoláról: észak-kelet magyarországi kutatások tapasztalatai*

**Bevezetés**

A romák helyzetével foglalkozó szakirodalom a romák társadalmi integrációja egyik korlátjaként kezeli a romák alacsony iskolai végzettségét. Más megközelítésben a romák helyzetére jellemző kirekesztések és kirekesztődés egyik, meghatározó területe az oktatás, ami szorosan összefügg a romák helyzetét jellemző más kirekesztésekkel, így pl. a lakóhelyi, munkaerő-piaci, és társadalmi, a kapcsolatok teremtésére és fenntartására, a közös terek használatára, a közintézmények elérhetőségére, így pl. az egészségügy hozzáférhetőségére vonatkozó kirekesztődésekkel. A kutatók e kirekesztések között kiemelten kezelik az oktatást, hisz a romák alacsony iskolai végzettsége kedvezőtlen munkaerő-piaci pozíciókkal, alacsony foglalkoztatással jár, minek következtében a családok jövedelme alacsony lesz, ami a szegénység kialakulásának egyik oka. A romák alacsony iskolai végzettségét vizsgáló kutatók rendre elemzik az alacsony iskolai végzettség okait<sup>42</sup>, ezek között foglalkoznak a roma családok és az iskola kapcsolatával. E kutatások egyik, a roma családok és az iskola konfliktusos kapcsolatának lehetséges magyarázataként a roma kultúra sajátosságait, az eltérő szocializációs mintákat fogadják el.

Jelen tanulmányomban több, korábbi kutatásnak az eredményeit mutatom be. Az első rész tanulmány egy tiszavasvári kutatásnak a roma családok és az iskola kapcsolatára, a roma szülőknek a gyerekeik iskolai teljesítményére vonatkozó válaszait elemzi (Fónai – Vítál, 2006). A második részfejezetben megyei önkormányzati fenntartású szakképző iskolák diákjai és a diákok szülei körében folytatott kutatásnak az etnikai hovatartozást figyelembe vevő eredményeit elemzem (Estók – Fónai – Hajdú, 2007).

**Módszer és minta**

*Tiszavasvári, 2005.*

*Mintaválasztásunk* során egy, csaknem teljeskörű adatfelvételi eljárást alkalmaztunk, a valószínűsíthető 400 háztartásból 300 megkeresésével, figyelembe véve a városban élő romák lakókörzeteit (Széles út, Józsefháza, Büd). Az adatfelvételi eljárás tervezésébe bevontuk a cigány kisebbségi önkormányzat vezetőit, és a romákkal napi kapcsolatban álló, közoktatási, szociális és egészségügyi szakembereket is. Az adatfelvételi eljárás során mintavételi egységként a háztartásokat fogadtuk el, a tervezett 300 háztartásból 284 körében tudták a kérdezőbiztosok a kérdőívet lekérdezni.

*Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Önkormányzat szakképző iskolái, 2005.*

Jelen tanulmányban a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Önkormányzat által fenntartott szakképző iskolák tanulóinak és szüleiknek a véleményét és elvárásait elemzem. Hasonló kutatásra 2000-ben került sor, így az elmúlt öt év alkalmat ad a változások elemzésére is (Fónai – Papik, 2002). Előző vizsgálatunk három szakmunkásképző iskolára, és nyolc szakközépiskolára terjedt ki, melyek sajátosságát már akkor is az jelentette, hogy a szakképző iskolák (szakmunkásképző iskolák) szakközépiskolai, a szakközépiskolák pedig gimnáziumi osztályokat is indítottak. 2000-ben nyolc iskolában 400 tanulót és szüleiket, 200 személyt kérdeztünk meg, 2005-ben 423 tanuló, és 227 szülő megkeresésére került sor. 2005-ben hét iskolát érintett a kutatás, ezek egy része szerkezetváltó középiskola volt, azaz több típusú képzés is folyt bennük.

A kérdezőbiztosok a 227 szülő közül 13 szülőt tartottak romának, akik mindannyian ugyancsak romaként határozták meg önmagukat; ez azt jelenti, hogy a válaszoló szülők 5,7 százaléka roma. Tekintettel a roma és nem roma családokban élők lényegesen eltérő számára, a roma családok, illetve szülők aránya közel áll a megyében élő romák becsült arányához, ami 12 – 13 százalék lehet (Fónai – Filepné, 2002); mintánkban a roma családokban élők aránya mintegy 11 százalékra tehető. A tanulók közül 21-en sorolták magukat a romák közé (ami a tanulók 5 százalékát jelenti), esetükben a Magyarországon élő nemzeti és etnikai

<sup>42</sup> Többek között: Babusik, 2000/2001. Farkas, 2002., Fiáth, 2000., Forray 2000., Forray – Hegedűs, 2003., Havas – Kemény – Liskó, 2002., Havas – Liskó, 2005., Kertesi, 2005., Liegeois, 2002., Liskó, 2002.,

kisebbségek felsorolt listájából választhattak, azaz az etnikai önmeghatározás módjával éltünk. Mivel mind a szülők, mind a tanulók esetében a magukat romának tartók száma alacsony, az elemzéseknél eltekintek a százalékos megoszlások közlésétől.

### Tiszavasvári roma szülők gyerekeik iskolai teljesítményéről

A romák magas munkanélküliségét elsősorban az alacsony iskolai végzettségük és alacsony szakmai képzettségük alakítja. E tény miatt a kutatás során kiemelten vizsgáltuk a megkérdezett roma háztartásfők véleményét és motivációit, mint amelyekre a városban helyi képzési programokat lehet alapozni.

A legnagyobb igény a megkérdezettek körében a *szakmai végzettség megszerzésére van*, de viszonylag nagy azoknak a száma, akik érettségiznének, vagy akár diplomát is szeretnének. Ennek az esélye kicsi, hisz a háztartásfők között az érettségizettek száma töredéke azoknak, akik akár diplomát is szeretnének. Ez viszont azt jelenti, hogy a szakmunkásvégzettség megszerzése mellett a roma felnőttek között mintegy 20 fő lehet motivált az érettségi megszerzésében (a megkérdezettek mintegy hét százaléka). A két cigány etnikai csoport között lényeges különbség van a kinyilvánított tanulási motivációt illetően; a magyarcigányok között magasabb azoknak az aránya, akik érettségiznének. Lássuk az elvárásokat a gyerekeik tanulását illetően.

1. táblázat: Milyen végzettséget szeretne a gyermekének (a megfelelő válasz százalékában)

	Összes megkérdezett	Magyarcigányok	Oláhigányok
Általános iskolai	35,9	23,1	45,9
Szaktmunkás	38,4	36,4	39,9
Érettségi	36,6	38,8	35,1
Felsőfokú	28,9	33,9	24,3

A roma háztartásfőknek komoly elvárásaik vannak gyerekeik iskolai tanulmányait illetően, hisz egyharmaduk – egyharmaduk szakmai és középfokú végzettséget szeretne a gyermekének, és több, mint egynegyede diplomát. Ez azt jelenti, hogy a szülők között van egy jelentős csoport, amely fontosnak tartja gyermeke továbbtanulását. A két cigány etnikai csoport között a gyermekek megszerzhető végzettsége esetében is jelentős eltérést tapasztalhatunk, az oláhigány szülők jelentős része elegendőnek tartaná az általános iskolai végzettséget, ezzel szemben a magyarcigány szülők között magasabb azoknak az aránya, akik a diplomát is elképzelhetőnek tartják gyermekeik esetében. Ezek az adatok a cigány szülők elvárásait mutatják, amelyekre a város iskolái alapozhatnak – ugyanakkor a roma tanulók jelentős része komoly problémákkal küzd az általános iskolában, viszonylag jelentős az iskolából valamilyen formában kimaradók, vagy évismétlők aránya. Ez a város helyi oktatáspolitikája számára azt jelenti, hogy egyszerre kell a roma tanulók iskolai tanulmányainak a problémáival foglalkoznia, és az eddig feltáratlan szülői motivációkra alapozva megtalálni azokat a családokat, amelyeknek a gyerekei kiléphetnek a hátrányos helyzetükből, és mintát adhatnak a többi cigány tanuló számára. Ez a meglévő országos programok helyi adaptálását és helyi tehetséggondozó valamint támogató programok indítását igényli. Lássuk a kimaradó és lemorzsolódó cigány tanulók arányát.

1. ábra: A kimaradás okai



■ Évismétlő ■ Kimaradt ■ Megszűnt a jogviszonya ■ Tanulási nehézségei voltak ■ Magántanulóként tanult



A szülők válasza alapján a „lemorzsolódás” leggyakoribb formája az évismétlés a város roma tanulói körében. Az iskolából kimaradók és a tanulói jogviszony megszűnése alapján a roma fiatalok 16 – 17 százaléka nem fejezi be az általános iskolát, a folyamatos évismétlők aránya is kb. hasonló. Valószínű, hogy a szakemberek által megállapított „tanulási nehézségek” is a kimaradás okai között vannak. A két cigány etnikai csoportba tartozó tanulók között az évismétlők aránya az oláh cigány tanulóknál csaknem kétszerese a magyarcigány tanulókénak (10,7 és 19,6 százalék), az iskolából kimaradás területén pedig háromszoros (5,0 és 15,5 százalék). Mivel a cigány tanulók között az évismétlés és a „kimaradás” aránya többszörösen magasabb, mint a nem roma tanulók esetében, fontos megismerni azt, hogy maguk a cigány családok hogyan gondolkodnak erről. Mivel a „kimaradás” még az évismétlésnél is nagyobb hátrányokat eredményez, megvizsgáltuk azt, hogy a cigány szülők hogyan látják a „kimaradás” lehetséges okait.

2. táblázat: A kimaradás okai (az adott kijelentéssel egyetértők)

	Összes megkérdezett	Magyarcigány	Oláh cigány
Nem tellett ruhára	12,7	2,5	20,4
Nem tellett felszerelésre	12,0	2,5	19,0
Dolgoznia kellett	6,7	4,1	8,8
Nem volt kedve iskolába járni	6,3	4,1	8,2
„Kifogták” a tanárok	5,3	2,5	6,8
Megkülönbözteti a többi gyereket	4,2	1,7	6,1
Gyereket várt, apa, anya lett	3,5	2,5	4,1
Családot alapított	3,2	1,7	4,1

A kérdésre válaszoló családfők a kimaradás okait *elsősorban anyagi okokként fogadják el: nem tellett ruhára, felszerelésre, és dolgozni kellett, azaz a szegénység következményeként értelmezik azt, hogy gyermekeik nem fejezték be az általános iskolát.* Különösen, és meghatározóan igaz ez az érvelés az oláh cigányok esetében. A gyerek motiválatlanságát („nem volt kedve iskolába járni”) kevésbé tartják meghatározónak, bár az nem elhanyagolható súlyú az oláh cigány családfők válasza között. A diszkriminációra utaló kijelentések csak csekély súllyal szerepelnek az iskolából való kimaradás okai között, akárcsak a családi körülmények sürgető változása. A válaszok alapján megfogalmazható, hogy a cigány szülők a szegénység által adott önfelmentésként értelmezik a kimaradást, az iskola be nem fejezését, így a szegénység tartós fennmaradása esetén motivációik arra, hogy gyermekeik befejezzék az általános iskolát, gyengék lesznek, annak ellenére, hogy a szülők egy csoportja már magasabb végzettséget szán gyermekének. Azért, mert gyermeke nem jár iskolába, a szülők egytizedét hívták már be az iskolába, (a magyarcigány szülők 6,6, az oláh cigány szülők 13,6 százalékát). Szabálysértési eljárást ezen ok miatt a szülők 6,7 százaléka ellen kezdeményeztek (4,1, illetve 9,5 százalék). Ezek az adatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülők és az iskola könnyen szembekerülhet egymással, és akkor nem a motivált, a gyereke jövőjét a magasabb képzettségben látó szülő és az iskola kapcsolata, hanem a motiválatlan, frusztrált és szegény szülő kapcsolatáról szól a történet. Ez is indokolja, hogy az eltérő motivációjú szülőket a városi oktatáspolitikai „azonosítani” tudja, a „motiváltakat” példaként is maga mellé állítsa, a „motiválatlanokat” pedig a lehetőségekhez képest meggyőzze.

### Szakképző iskolák: a roma tanulók és szüleik véleménye és elvárásai

Ahogy arra a mintaleírásnál utaltam, a szülők és a diákok között az önmagukat romaként elfogadók aránya miatt elsősorban kvalitatív megállapításokat fogalmazok meg. Elsőként vizsgáljuk meg, hogy az *iskolaválasztást* hogyan látják a szülők és gyermekeik. A lehetséges szereplők között a *családé* a legnagyobb szerep, de ez a szülők szerint nem a gyermekek véleményét figyelmen kívül hagyó döntés. A szülők nagyobb befolyása erre a döntésre a *roma családok* esetén látszik nagyobbak: ez jelentheti a szülők együttes döntését, és a gyerekekkel együtt hozott döntést is; ebből is következik, hogy a gyerekek teljesen önálló döntése a szülők szerint sokkal jellemzőbb a nem roma családok esetében. A család, a szülők és a tanulók közös döntését megerősítik a tanulók válasza is, szerintük is az a tipikus, hogy a szülővel közösen választottak iskolát. Két területen található jelentősebb eltérés: a nem roma tanulók a roma tanulókhoz képest nagyobb szerepet tulajdonítanak annak, hogy az *édesanyjuk* hatása jelentős volt az iskolaválasztásra.

A roma tanulók – szüleik véleményétől is eltérően – valamelyik általános iskolai tanáruk hatását jelentősebbnek tartják, mint a nem roma tanulók. Még egy, óvatos következtetés fogalmazható meg: a roma szülők véleményétől eltérően, maguk a roma tanulók sokkal jelentősebbnek gondolják azt, hogy egyedül ők voltak azok, akik kiválasztották azt az iskolát, ahol tanulnak.

A szülők és az iskola kapcsolattartásának területeiről és módozatairól is kérdeztünk. A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a gyerekek iskolai előmenetele érdekli a szülőket, legalábbis erre utal, hogy szerintük nincs olyan, hogy egyikük sem jár szülői értekezletre; ebben nincs különbség a roma és nem roma válaszolók között. Ez azt mutatja, hogy az iskolák és a családok meghatározó kapcsolattartási módját jelenti a szülői értekezlet, legalább azon szándékoznak részt venni. Sokkal kisebb jelentőséget tulajdonítanak a fogadóóráknak. Ami a kutatás egyik, figyelmet érdemlő eredménye volt: gyakorlatilag megszűnt a családlátogatás. A szülők és az iskola kapcsolata a hagyományos formák mellett két lehetőségre terjed még ki: vagy a szülőt kéri, hogy menjen be az iskolába, vagy a szülő keresi valamiért az iskolát. Csaknem minden tizedik szülőt „hívták már be” gyermeke iskolájába, a roma szülőket sokkal inkább, mint a nem romákat, jellegzetesen a gyerekek fegyelmi vétségei miatt. Az iskolák igazgatóit alig hat százalékuk kereste, és inkább a roma szülők voltak azok, akik az igazgatóhoz fordultak. A szülők többnyire valamilyen fegyelmi ügy, sérelem, felmentés, vagy személyes ügy miatt fordultak az iskolák vezetőihez. Az iskola a szülői értekezlet mellett az *osztályfőnökökben* testesül meg, minden harmadik szülő kereste őket, valamivel gyakrabban a roma szülők. E megkeresések a tanulmányi ügyek mellett a gyerekeikről szóló érdeklődés, és valamilyen konkrét javaslat területein térnek attól, amiért az igazgatókhoz fordulnak; ez azt jelenti, hogy a személytelenebb igazgató „*döntőbíróként*”, míg a személyesebb osztályfőnök „*közbenjáróként és az ügyek elintézőjeként*” testesül meg a szülők szerepfelfogásában.

A mintába került szakképző iskolák *diákjai* körében azt is vizsgáltuk, hogy milyen a viszonyuk az iskolájukhoz, hogyan érzik magukat azokban, érték-e őket sérelmek, voltak-e sikereik. A továbbiakban olyan eredményeket ismertetek, amelyek esetében bizonyos különbségek mutatkoznak a vizsgált szakképző iskolák roma és nem roma diákjai között. Osztályuk légkörét a roma tanulók fele látta jónak, és fele rossznak; velük szemben a nem roma tanulók válaszainak kétharmada pozitív tartalmú. Ha az „osztályom légköre jó” válaszokat elemezzük, azt mind a roma, mind a nem roma diákok a nyitott kérdésre adott válaszaikban jónak és összetartónak tartották. A roma és nem roma tanulók a „rossz” osztálylégkör központi elemeként a klikkeket emelték ki, emellett a nem romák utaltak még a fegyelmezetlenségre és az agresszív viselkedésre.

Bár válaszaik alapján saját osztályukról ambivalens véleményt alakítottak ki, nyolctizedük, romák és nem romák egyaránt, szívesen járnak iskolájukba. Erről alapvetően hasonlóan gondolkodnak: *a jó légkör és a barátok* az, ami vonzó az iskolában – a színvonalas oktatás, a jó tanárok, vagy a tanárokkal való jó viszony csak ezt követi preferencia-listájukon; ez azt mutatja, hogy az iskolában nem a tanulás, sokkal inkább a kortárs csoport az, ami vonzza őket, etnikai hovatartozástól függetlenül. *Egyötödiük nem kedveli választott iskoláját*, a rossz légkör, az iskolai konfliktusok, a fegyelmezetlenség, a tanárokkal való rossz viszony, és a bejárás miatt.

Saját osztályába a diákok nyolctizede szeret járn, ez azt is jelentheti, hogy aki az osztályát elfogadja, az magát az iskolát is elfogadja; e válaszokban azonban ellenmondó, hogy miközben szeretnek az osztályba járn, azt sokkal kevésbé tartják jónak, különösen a roma tanulók. Valószínű, hogy az ezekben a nyitott kérdésekre adott válaszokban megjelenő baráti kapcsolatok, az ezzel összefüggő pozitív érzések azok, melyek az ellentmondást magyarázhatják. A „miért kedveli az osztályát, miért szeret oda járn” nyitott kérdésre adott válaszok megerősítik ezt az összefüggést: *a jó társaság, a barátok, és az összetartozás* az, ami az osztályhoz köti őket, etnikai hovatartozástól függetlenül. Más kérdésekre adott válaszaik alapján sztochasztikusan megfogalmazható, hogy a roma diákok számára ezek az osztályhoz és iskolához kötődés, vagy az iskolával kapcsolatos pozitív érzések és élmények központi elemei, a nem roma diákok több, az iskola formális működésével összefüggő elemet említenek. Mivel csak a tanulók egynegyede, egyötöde nem szeret az osztályába járn, az erre a kérdésre adott válaszok száma alacsony; ezek meghatározó eleme, etnikai hovatartozástól függetlenül, az osztályban érvényesülő fegyelmezetlenség és a konfliktusok – ez megfelel az osztálylégkörre vonatkozó véleményüknek.

Az iskolához fűződő viszonyt jelentős mértékben alakítja az is, hogy érték-e sérelmek a diákokat, voltak-e kudarcuk, illetve sikereik. A roma és nem roma tanulók között a sérelmeket tekintve nincs különbség: egyhetedük, egynyolcaduk számolt be erről, ez alacsonyabb, mint amit a közelmúltban tapasztaltak<sup>43</sup>. Mivel ez a roma tanulók esetében csak néhány fő, az ő válaszaik alapján nem kapunk biztos képet arról, milyen területeken érték sérelmek. Erre a kérdésre nem roma társaik is alig válaszoltak; a sérelmek oka a kiközösítés, gúnyolódás, kisebb mértékben a fizikai bántalmazás. A diákok több, mint négytizede számolt be arról, hogy voltak sikerei az iskolában – a romák és nem romák között nincs lényeges különbség. A siker területében és okában azonban már tapasztalunk lényegesebb eltéréseket is: mind a roma, mind a nem roma diákok fontosnak tartják az iskolai siker esetében a *közösséggel és a saját szerepléssel* összefüggő sikereket – ez lényegében megfelel a „mitől érzem jól magam az iskolában” kérdésre adott válaszaiknak, azaz *sikerélményt jelent az, ha a barátaim között vagyok, és „szerepelek”*; ezt a kortárs csoport jelentősége kellően magyarázza, az etnikai hovatartozástól függetlenül. Eltérés a roma és nem roma diákok között a tanulmányi eredmény, az ezzel összefüggő elismerések, a tanulmányi versenyek és a sporteredmények esetében érvényesül; ezek közül a sporteredményekkel összefüggő sikerek említésének a hiánya szembetűnő a roma diákok esetében. Kudarcról és kellemetlen élményekről a roma tanulók egyharmada, a nem romák egynegyede számolt be. *E kudarcokat a romák inkább kapcsolati konfliktusokkal magyarázzák tanáraikkal és diáktársaikkal, míg a nem romák inkább tanulmányi kudarcokról szólnak*, a bukást etnikai hovatartozástól függetlenül hasonló mértékben tartják a kudarc okának és területének.

### Összegzés

A kutatások eredményeit összehasonlítva érdekes képet kapunk a roma családok és az iskola kapcsolatáról. E kapcsolat az általános iskolában intenzív és sokszínű, amit az általános iskoláknak a helyi társadalomba való beágyazottsága is magyarázhat. Középfokon már változik a helyzet: a szakképző iskolákkal inkább konfliktusos a szülők és a diákok kapcsolata, legalábbis maguk az iskolák így látják. Némiképp módosul a kép, ha a szülők és a diákok véleményét is megvizsgáljuk, bár azok is jelzik ezt a konfliktusosabb kapcsolatot, maguk a szülők pedig a kevésszámú kontaktust a család és az iskola között. Az érettségire adó középiskolákban módosul a kép, itt inkább arról lehet beszélni, hogy maguk az iskolák rendelkeznek kevés információval a roma családokról. Ezekben az iskolákban a motiváltabb diákok tanulnak, akiknek a szüleit is érdekli gyerekeik iskolai teljesítménye. Az érettségire adó középiskolákban is magas a roma diákok lemorzsolódása és kimaradása, amit ebben az iskolatípusban elsősorban a kulturális tőke hiányaival magyarázhatunk; úgy tűnik, az iskolák elsősorban „tudást közvetítenek”, miközben a szülők azt is várják, hogy az iskola kultúrát is közvetítsen. Ez azt jelenti, hogy a szülők partnerek lennének olyan programokban, melyek a hiányzó kulturális tőke átadását, ezáltal a kimaradás, lemorzsolódás megakadályozását célozzák.

A roma szülők jelentős része akár saját iskolai végzettségi szintjének emeléséről, akár gyerekei továbbtanulásáról van szó, partnerek tűnik. Ugyanakkor a tiszavasvári kutatás azt mutatja, hogy az aktív és motivált szülők mellett komoly súlyt képviselnek azok, akik gyerekeik iskolai problémáit és tanulmányi sikertelenségét, kimaradását egyértelműen a szegénységre és az azzal összefüggő kényszerekre vezetik vissza, e magyarázatukkal felmentik önmagukat és gyermekeiket.

Kutatásaink egyik, lényeges eredménye az, hogy mit várnak a roma szülők és gyerekeik az iskolától. A szülők, azon túl, hogy az iskola tanítson, sokkal fontosabbnak tartják, hogy gyermekük érezze otthonosan magát, más szavakkal az iskola legyen „ismerős” közeg számára. Ebben a roma diákok egyetértenek szüleikkel, ők is akkor tartják jónak az iskolát és osztályukat, ha ott jó a közösség, a társaság, és összetartás van. Ez az elvárás természetesen összefügg a kortárs csoport hatásával is, ebben nincs különbség a nem roma diáktársaiktól, ugyanakkor fontosabbnak érzik, hogy a középiskolákban is rokonok és testvérek között legyenek. Sikerként is azt élik meg, ha a barátaik között „szerepelnek”, a siker kevésbé tanulmányi siker – ez utóbbi a nem roma diákok számára ugyanúgy a siker része. Kudarcként sem a tanulmányi kudarcot élik meg, sokkal inkább a kapcsolati konfliktusokat diáktársaikkal és tanáraikkal.

<sup>43</sup> A „Frontvonalban” gyorsjelentés szerint minden ötödik diákot ér valamilyen sérelem diáktársai vagy a tanárok részéről (Mayer, 2008).

## Felhasznált irodalom

- Babusik Ferenc (2000/2001): Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében. *Esély* 6. és 1. sz. 3-24., 21-47.
- Estók Gábor – Fónai Mihály – Hajdú Sándor (2007): Szakképző iskolák tanulóinak rekrutációja és motivációi, *Új Pedagógiai Szemle* szeptember, 92-127.
- Farkas Péter (2002): A roma tanulók iskolai sikerességének és a roma kisebbség helyzetének javítását szolgáló eszközök és a Nemzeti Fejlesztési Terv, *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 3-16.
- Fiáth Titanilla (2000): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása (átfogó szakirodalmi recenzió). In Babusik Ferenc szerk. *A romák esélyei Magyarországon*. Budapest, Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, 11-70.
- Fónai Mihály – Filepné Nagy Éva (2001): A roma tanulók helyzete a közoktatásban. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. *Educatio*, Tavasz, 169-177.
- Fónai Mihály – Filepné Nagy Éva (2001): Roma tanulók Szabolcs-Szatmár-Bereg megye közoktatásában, *Pedagógiai Műhely* 1. sz. 3-11.
- Fónai Mihály – Filepné Nagy Éva (2002): Egy megyei romakutatás főbb eredményei, *Szociológiai Szemle* 3. sz. 91-115.
- Fónai Mihály – Papik Péter (2002): Vélemények és elvárások a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat által fenntartott szakképző iskolákról. *Módszertani Közlemények* 1. sz. 15-24.
- Fónai Mihály – Vítál Attila (2006): Azonosságok és eltérések a tiszavasvári magyarcigány és oláh-cigány lakosság élethelyzetében és egészségi állapotában. In Fónai – Péntes – Vítál szerk. *Etnikai szegénység, etnikai egészségi állapot? A cigány népesség helyzete és kitorési lehetőségei Északkelet-Magyarországon*. Nyíregyháza, Krúdy Könyvkiadó – Szocio-East Egyesület, 111-137.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971 – 2003*. Budapest, Gondolat – MTA Etnikai - Nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- Furray R. Katalin (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécs, PTE BTK Nyelvtudományi tanszék, Romológia Szeminárium
- Furray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyerekek szocializációja*. Budapest, Aula
- Furray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet
- Liegeois, Jean-Pierre (2002): *Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában*. Budapest, Pont Kiadó
- Liskó Ilona ((2002): *Cigány tanulók a középfokú oktatásban*. Budapest, Oktatókutató Intézet
- Mayer József (2008): *Frontvonalban. Gyorsjelentés az iskolai agresszivitás néhány összetevőjéről*. [www.fovpi.hu/tortenet/fph-2008/frontvonalban.pdf](http://www.fovpi.hu/tortenet/fph-2008/frontvonalban.pdf)

*A humán erőforrás területi különbségei*

Előadásomban három kérdéskört szeretnék érinteni: 1.) Egyrészt szeretném bemutatni az ún. *Human Development Indexet* (HDI), azaz az *emberi fejlődés indexét*, melyet az ENSZ Fejlesztési Programja keretében fejlesztettek ki. 2.) Másrészt be kívánom mutatni, hogyan lehet ezt az indexet kistérségi szintű területi elemzésekre felhasználni, illetve, hogy milyen kapcsolatban területi megoszlása a kistérségek fejlettségének hagyományosabb megközelítésével; 3.) Harmadrészt szeretném bemutatni, hogy az emberi fejlődés indexében mutatkozó területi eltérések hogyan hozhatók összefüggésbe az oktatás eredményességében mutatkozó területi különbségekkel.

**1. A HDI index filozófiája és tartalma**

Az ENSZ először 1990-ben jelentette meg Human Development Report c. kiadványát, melyben először publikálták a Human Development Indexet azzal a céllal, hogy a világ 160 országának humán fejlettségét mérjék és összehasonlítsák (Husz, 2001).

A HDI megalkotása beleillett abba a folyamatba, amelynek keretében a társadalmi indikátorok kutatásával foglalkozó szakemberek évtizedek óta kutatták annak lehetőségét, hogy hogyan lehetne olyan mérőszámokat előállítani, amelyek a korábban szinte egyedülállóan használt gazdasági mutatóknál komplexebben képesek megragadni az emberi élet összetettségét és fejlődését.

A korábbi felfogásokkal szemben, amelyek a fejlődést leginkább a jövedelem, a vagyon, a fogyasztási javak vagy a felhalmozott tőke növekedésén keresztül kívánták mérni, az emberi fejlődés koncepciója az embert helyezi a középpontba, és az *emberi fejlődést az egyének választási lehetőségei kiszélesítésének folyamataként fogja fel* – olvashatjuk az 1990. évi Human Development Report első oldalán (HDI, 1990, 1.). A lényeg az, hogy a jövedelem, vagyon, fogyasztási javak mennyire mozdítják elő az emberek hétköznapi életének kiterjedését. Egész Arisztotelészig visszanyúlunk abban a gondolatban, hogy mindezek csak *eszközök* az emberek számára ahhoz, hogy egyéb számukra fontos dolgokat megszerezzenek (HDI, 1990, 9.).

A HDI készítői 3 olyan dimenziót állapítottak meg, melyek szerintük hordozzák az emberi választási lehetőségeket:

- 1.) a hosszú és egészséges élet,
- 2.) a tanultság,
- 3.) valamint a gazdaság teljesítménye, abban az értelemben, hogy mennyire képes biztosítani az emberek számára azon forrásokhoz való hozzájutást, amelyek lehetővé teszik számukra a megfelelő életszínvonalat.

E koncepció alapján a Human Development Report szerzői egy *átfogó, három komponensből álló összetett indexet* alkottak. Ezek a komponensek a következők:

- 1.) a születéskor várható élettartam,
- 2.) a felnőtt írási-olvasási tudás (alfabetizáció) mérőszáma, valamint a bruttó beiskolázási arány<sup>44</sup>,
- 3.) az egy főre eső reál-GDP vásárlóerő-paritáson vett értéke (USD-ben kifejezve) (Husz, 2001, Husz, 2002a).

Mind a három komponenshez egy-egy indexet képeztek úgy, hogy a maximum és minimumértékeket vették alapul (az összes vizsgált országot figyelembe véve) és az egyes országok értékeit ezekhez az értékekhez viszonyították. Így egy skála keletkezett, amely megmutatta, hogy az egyes országok hol helyezkednek el. A három indexből ezek *egyszerű* számtani átlaga<sup>45</sup> alapján számolták ki az egyes országokra a HDI-értéket (Husz, 2001, Husz, 2002a).

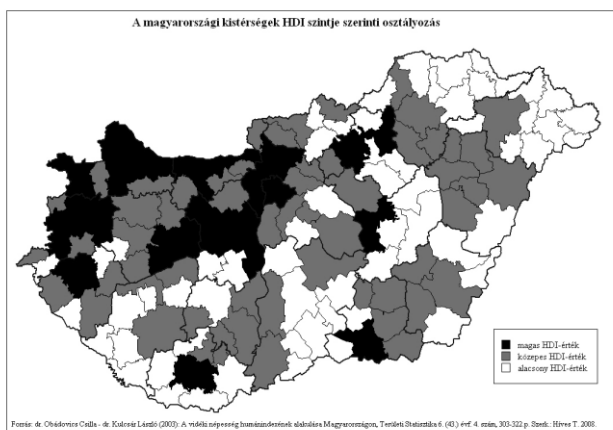
<sup>44</sup> Az összes általános, közép-, és felsőfokú iskolába járók arányát adja meg a megfelelő korú (6-23 éves) népesség százalékában.

<sup>45</sup> Azaz a három indexet egyenlő súllyal szerepeltették a HDI-értékben (Husz, 2001, Husz, 2002a).

## 2. Hazai fejlemények

Az első *Human Development Report* megjelenését követően Magyarországon is megjelentek olyan tanulmányok, amelyek foglalkoztak HDI számítással. Először 1996-ban a KSH gondozásában jelent meg a *Human Development Report for Hungary* című kötet, amelyben a szerzők a 90-es évek gazdasági-társadalmi folyamatait elemzik és először közöltek HDI-értéket (Husz, 2001). A HDI igazi értéke abban van, hogy a tapasztalatok szerint nagyon jól használható az országokon belül<sup>46</sup> megyei, regionális, általában a térségi különbségek bemutatására<sup>47</sup>. Magyarországon Obádovics Csilla és Kulcsár László (Obádovics-Kulcsár, 2000, 2001, 2003) voltak azok, akik először végeztek kistérségi szintű területi elemzést és összehasonlítást (1998-as adatokon). Olyan mutatót dolgoztak ki, amely alkalmas volt a kistérségi különbségek kifejezésére, és annak ellenére, hogy az index összetevői nem pontosan egyeztek a nemzetközi gyakorlatban számított HDI alkotóelemeivel, teljes mértékben megtartották a HDI alap gondolatát<sup>48</sup>.

## 3. A HDI területi megoszlása és kapcsolata a kistérségek fejlettségével



Obádovics és Kulcsár a humánindex értéke alapján a kistérségeket három csoportba sorolta: *magas* (0,6000 feletti értékek), *közepes* (0,400-0,599) és *alacsony* (0,400 alatt) HDI-értékű kistérségek (Obádovics-Kulcsár, 2003). A legmagasabb HDI-értékkel (0,8129) a Győri kistérség rendelkezett (a fővároson kívül: 0,866), a legalacsonyabb értékkel pedig (0,133) a Nyírbátori kistérség. Az országos HDI-érték 0,613 volt.

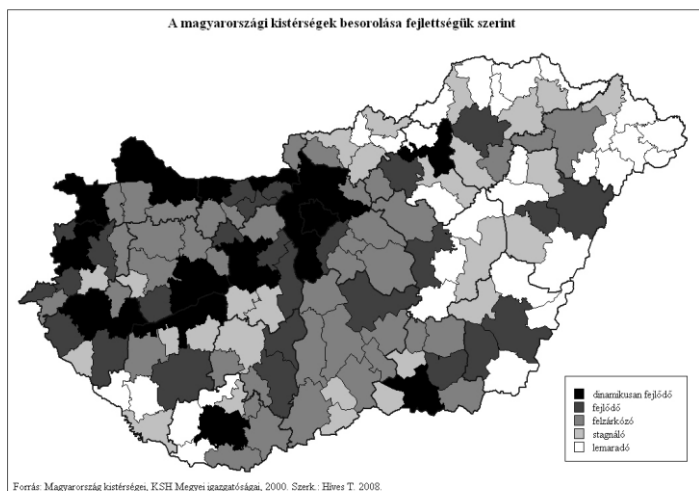
Az ország kistérségei között tehát közel nyolcszoros különbség mutatkozott a HDI-értékében. Ez nagyon jelentős mértékű területi differenciáltságra utal, amely nagyon komoly gondot okoz az egyes térségek gazdasági teljesítőképességében és az ott élők számára a megfelelő feltételek, életkörülmények kialakításában (Obádovics-Kulcsár, 2003). Látható a térképről az is, hogy a magasabb HDI-értékkel rendelkező kistérségek leginkább három régióban: a közép-magyarországi, a közép-dunántúli és a nyugat-dunántúli régiókban találhatók.

<sup>46</sup> A 90-es években több országban is sor került a HDI országon belüli területi egységekre történő számítására. Így például Lengyelországban, Németországban, Brazíliában, Egyiptomban, Mexikóban, Indiában (Obádovics-Kulcsár, 2003, 309.).

<sup>47</sup> Az ilyen jellegű területi kutatások beindítása Nemes Nagy József nevéhez fűződik (Nemes Nagy, 1998), de említhetnénk Jakobi Ákost (Nemes Nagy-Jakobi, 2002), Husz Illdikót (Husz, 2002a; Husz, 2002b), Kristóf Tamást (Kristóf, 2003), Fóti Klárát (Fóti et al., 2000), Rechnitzer Jánost vagy Smahó Melindát (Rechnitzer-Smahó, 2005).

<sup>48</sup> A *képzettségi index* kiszámításához az írástudóknak a 6 évesnél idősebb népességben belüli arányát és a 6 évesnél idősebb népesség által átlagosan elvégzett osztályok számát használták fel; a *jövedelmi index*-számításához az egy állandó lakosra jutó személyi jövedelemadó mutatóját használták; a *születéskor várható élettartam indexet* pedig a születéskor várható élettartam öt éves átlagadataiból képezték.

Mielőtt a HDI-nek a kistérségek fejlettségével való kapcsolatát tárgyalnánk, vessünk egy pillantást a kistérségek fejlettség szerinti megoszlására.



E megoszlást azért érdemes tanulmányoznunk, mert nagyon sok hasonlóságot tapasztalhatunk a kistérségek fejlettsége és az emberi fejlődés indexének megoszlása között – annak ellenére, hogy más szempontok szerint képezték az egyik és a másik indexet. A kistérségek fejlettségének megállapításában a KSH inkább olyanokat mutatókat alkalmazott, amelyek a térségek jövedelemtermelő képességére, gazdasági szerkezetére és aktivitására, valamint bizonyos infrastrukturális javakkal való ellátottságukra vonatkozt<sup>49</sup>.

Az alkalmazott jelzőszámok alapján öt összevont fejlettségi térségtípust alakítottak ki: **dinamikusan fejlődő, fejlődő, felzárkózó, stagnáló és lemaradó** térségeket. A besorolás alapja az, hogy az egyes mutatók milyen mértékben haladják meg a vidéki átlagot<sup>50</sup>.

<sup>49</sup> A 9 mutató a következő: 1. Külföldi érdekeltségű vállalkozások külföldi saját tőkéje egy lakosra, 1998; 2. Személyi jövedelemadó-alapot képező jövedelem egy lakosra, 1998; 3. Személyi jövedelemadó-alapot képező jövedelem egy lakosra, 1998/1988; 4. Működő gazdasági szervezetek ezer lakosra jutó száma, 1998; 5. Működő gazdasági szervezetek száma, 1998/1995; Munkanélküliek aránya, 1998; 7. Vándorlási különbözet ezer lakosra jutó száma, 1990-1998; 8. Távbeszélő-főállomások ezer lakosra jutó száma, 1998; 9. Személygépkocsik száma ezer lakosra, 1998 (KSH, 2000).

<sup>50</sup> *Dinamikusan fejlődő térségek* esetében a jelzőszámok zöme több mint 10%-kal meghaladja a vidéki átlagot, a *fejlődő térségeknél* a mutatók zöme a vidéki átlag felett van, de az eltérés mértéke nem haladja meg a 10%-ot, a *felzárkózó térségeknél* a mutatók zöme közelíti a vidéki átlagot, s a növekedés jeleit is mutatják, *stagnáló térségek* esetében a vidéki átlagtól való elmaradás a jelzőszámok zömét eléri, illetve közelíti a 10%-ot, *lemaradó térségek* esetében pedig a jelzőszámok zöménél a vidéki átlagtól való elmaradás legalább 15% (KSH, 2000).

**1. ábra**  
**A kistérségek megoszlása fejlettségük és HDI-értékük alapján**

Kistérségek fejlettsége	Alacsony HDI-érték	Közepes HDI-érték	Magas HDI-érték	Összesen N	Összesen %
Dinamikusan fejlődő -N	0	5	21	26	17,3
%	<b>0,0</b>	19,2	<b>80,8</b>	100,0	—
Fejlődő -N	0	18	8	26	17,3
%	<b>0,0</b>	<b>69,2</b>	<b>30,8</b>	100,0	—

Kistérségek fejlettsége	Alacsony HDI-érték	Közepes HDI-érték	Magas HDI-érték	Összesen N	Összesen %
Dinamikusan fejlődő -N	0	5	21	26	17,3
%	<b>0,0</b>	19,2	<b>80,8</b>	100,0	—
Fejlődő -N	0	18	8	26	17,3
%	<b>0,0</b>	<b>69,2</b>	<b>30,8</b>	100,0	—
Felzárkózó -N	13	24	4	41	27,3
%	31,7	<b>58,5</b>	9,8	100,0%	—
Stagnáló -N	18	9	0	27	18,0
%	<b>66,7</b>	33,3	<b>0,0</b>	100,0	—
Lemaradó -N	28	2	0	30	20,0
%	<b>93,3</b>	6,7	<b>0,0</b>	100,0	—
Összesen -N	59	58	33	150	100,0
%	39,3	38,7	22,0	100,0	100,0

*Forrás:* képzett adatbázis alapján saját számítás  
 (Chi<sup>2</sup>: 126,64 df 8 Sign.: 0,000)

Látható a táblázatból (és a chi<sup>2</sup> statisztika értékéből), milyen szorosan „együttjár” a kistérségek fejlettsége és emberi fejlődést mérni kívánó mutatók értéke. A *dinamikusan fejlődő* és a *fejlődő* térségekre az átlagot messze meghaladó mértékben jellemző, hogy kifejezetten magas HDI-értékekkel rendelkeznek. Jellemző rájuk az is, hogy nincs közöttük egyetlen egy olyan kistérség sem, amelyik alacsony HDI-értékkel rendelkezne. A *fejlődő* és a *felzárkózó* térségek közös jellemvonása, hogy az átlagnál jellemzőbb rájuk a közepes HDI-érték. Az utóbbi típusú térségek között már jelentős arányban fordulnak elő kifejezetten alacsony HDI-értékű kistérségek. A *stagnáló* és a *lemaradó* térségekre az átlagot messze meghaladó mértékben jellemző, hogy térségükben kifejezetten alacsony a HDI-érték. A stagnáló térségek kétharmada, a lemaradó térségek közül pedig szinte mind alacsony humánindexszel rendelkezik, és nincs közöttük magas HDI-értékű térség.

#### **4. Az oktatás eredményessége a kistérségek fejlettsége tükrében**

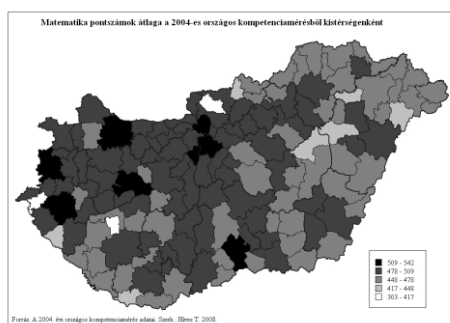
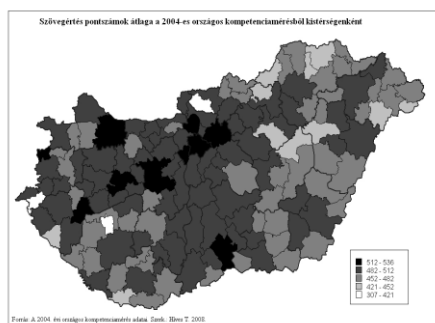
Szakirodalmi ismeretek, kutatási tapasztalatok alapján joggal feltételezhetjük, hogy nagyon szoros összefüggés van a térségek fejlettsége és oktatási rendszerük eredményessége között. Hogy milyen „szálakon” kapcsolódik össze ez a két dolog (például a térség gazdasági, infrastrukturális fejlettsége formálja-e inkább ezt a kapcsolatot, vagy a térség társadalmi összetétele), alapvető kutatási kérdés, de jelen előadás keretei között nem vizsgáljuk.

Az elemzésekhez a 2004. évi országos kompetenciamérés adatait használtam, mely vizsgálat 2001 óta (szinte) minden évben görcső alá veszi a 6. 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési és matematikai kompetenciáit. A következő két térképen egyrészt a szövegértés, másrészt a matematika terén elért pontszámok *kistérségi szintű átlagai*<sup>51</sup> láthatjuk. A kategóriák kialakítása az átlag és a szórás figyelembevételével, tehát nem önkényesen történik<sup>52</sup>.

<sup>51</sup> Az átlagolás először az iskolák szintjén történt meg, majd az egyes kistérségeken belül azok összes iskolájára vonatkozóan.

<sup>52</sup> A program által használt eljárás a középső értéktartományt megtöri az értékek átlagánál, és a további értéktartományokat (a középső értéktartomány alatt/felett) egy standard szórásnyira helyezi el az átlag alatt illetve felett.





Szövegértés terén több az olyan kistérség, ahol magasabb pontszámokat értek el a diákok, mint a matematika terén. Ezért a szövegértés terén differenciáltabb a kép, mint a matematika terén. Ez utóbbi esetben több az „átlagosabb” teljesítményű térség. Viszont annak a néhány kimagasló teljesítményű kistérségnek a zöme azok közül kerül ki, amelyek szövegértés terén is jó eredményeket tudtak felmutatni (ilyen például a főváros, a Budaörsi, Szentendrei, Veszprémi, Győri, Téti, valamint a Kőszegi kistérség). Abban is jelentős hasonlóság van a két kompetenciaterület eredményei között, hogy melyek a leggyengébben teljesítő kistérségek: az észak-magyarországi, az alföldi és bizonyos dél-dunántúli kistérségek. A létező legalacsonyabb pontszámokat a Rétsági és a Lengyeltóti térség iskolái érték el.

Az alábbi táblázattal illusztrálni szeretnénk milyen szoros kapcsolat áll fenn egy-egy térség fejlettsége, valamint oktatási rendszerének teljesítménye között<sup>53</sup>.

2. táblázat

A szövegértés kompetenciamérés pontszámainak megoszlása a kistérségek HDI-értéke, valamint fejlettsége alapján

Szövegértés pontszámai	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti	Összesen N	Összesen %
<b>Kistérségek HDI-értéke</b>					
Alacsony HDI-érték - N	20	38	1	59	39,3
%	<b>33,9</b>	64,4	<b>1,7</b>	100,0	—
Közepes HDI-érték - N	5	48	5	58	38,7
%	8,6	<b>82,8</b>	8,6	100,0	—
Magas HDI-érték - N	0	19	14	33	22,0
%	<b>0,0</b>	57,6	<b>42,4</b>	100,0	—
<b>Kistérségek fejlettsége</b>					
Dinamikusan fejlődő - N	0	12	14	26	17,3
%	<b>0,0</b>	46,2	<b>53,8</b>	100,0	—
Fejlődő - N	1	22	3	26	17,3
%	3,8	<b>84,6</b>	11,5	100,0	—
Felzárkózó - N	5	36	0	41	27,3
%	12,2	<b>87,8</b>	0,0	100,0	—
Stagnáló - N	3	21	3	27	18,0
%	11,1	77,8	11,1	100,0	—
Lemaradó - N	16	14	0	30	20,0
%	<b>53,3</b>	46,7	<b>0,0</b>	100,0	—
Összesen - N	25	105	20	150	100,0
%	16,7	70,0	13,3	100,0	100,0

Forrás: Képzett adatbázis alapján saját számítás

(HDI:  $\chi^2$ : 48,510 df4 Sign.: 0,000)

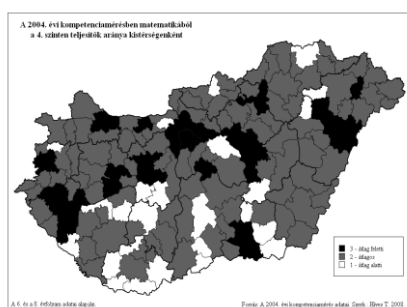
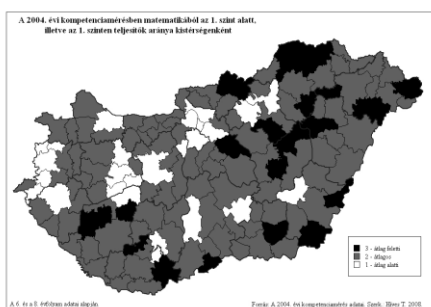
(Fejlettség:  $\chi^2$ : 81,053 df8 Sign.: 0,000)

<sup>53</sup> Az illusztráláshoz a szövegértés kompetenciamérés eredményeit használtuk fel.

Mint látható a táblázatból, szinte lineáris az összefüggés (szignifikáns összefüggésre utal a  $\chi^2$  statisztika értéke is). Az alacsony HDI-értékű, valamint a fejlődésben lemaradó térségek között az átlagot (16,7%) messze meghaladó arányban vannak olyanok, melyekben átlag alatti volt a gyerekek teljesítménye szövegértésből. Az alacsony humánindexszel rendelkező térségek egyharmadában, a lemaradónak pedig több mint felében. Az átlagosnak mondható teljesítmény azokra a térségekre a legjellemzőbb, melyekben a HDI-érték közepes, és a fejlődő illetve a felzárkozó térségek közé tartoznak. Az átlagot meghaladó teljesítmény pedig az átlagnál (13,3%) sokkal nagyobb mértékben jellemző a magas HDI-értékkel rendelkező, illetve a dinamikusan fejlődő térségekre. Az előbbieknél 42%-ában, az utóbbiaknál több mint felében átlag feletti teljesítményt értek el szövegértésből a diákok.

Mindez persze nem jelenti azt, hogy egy-egy alacsony HDI-értékű térségben ne lennének olyan iskolák, amelyek nagyon jó eredményeket értek el a kompetenciamérésben. Természetesen vannak ilyenek – mint ahogy a fordítottja is előfordul.

A kompetenciamérésen elért teljesítményeikre nemcsak pontokat kaptak a diákok, hanem a ponttartárokhoz ún. *képességszinteket* is rendeltek a szakemberek, összesen 4-et, és meghatároztak egy 1-es alatti szintet is (mind matematikából, mind szövegértésből). A legalacsonyabb az 1-es, illetve az az alatti szint, ami tulajdonképpen a kompetenciák teljes hiányát jelenti. A legmagasabb képességszint a 4-es, ahol már önálló gondolkodásra, kreatív problémamegoldásra, új ötletek kidolgozására is képesek a diákok. Az alábbiakban e képességszinteknek a térségek fejlettségével való kapcsolatát kívánjuk illusztrálni<sup>54</sup>.



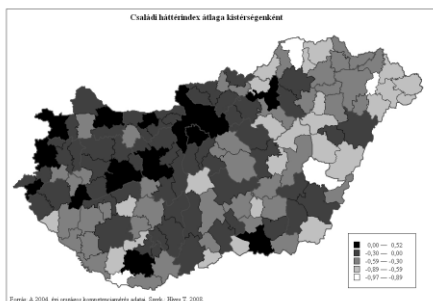
Az ország egészen más területeire koncentrálnak azok a térségek, ahol a leggyengébb, és ahol a legjobb kompetenciákkal rendelkeznek a diákok. Ha a fenti térképet összehasonlítjuk akár a HDI-értékek, akár a kistérségek fejlettségét mutató térképekkel, azt látjuk, hogy a legalacsonyabb képességszintek az ország kevésbé fejlett, emberi erőforrásokban is szűkös térségeire koncentrálnak (az észak-magyarországi, észak-alföldi, valamint néhány dél-alföldi és dél-dunántúli térségre), míg a 4. képességszinten teljesítők aránya pedig azokban a térségekben a legnagyobb, amelyek fejlettség és HDI tekintetében kiemelkednek a többi térség közül. Ilyen a főváros, a tőle északi-északkeleti irányba elhelyezkedő szomszédos térségek, a fejlődés határozott jeleit mutató Egri és Gyöngyösi térség, valamint néhány közép-, és nyugat-dunántúli térség. Az Alföldön elsősorban találunk ilyen térségeket.

## 5. A családi háttér és a térségek fejlettsége közti összefüggés

Befejezésként néhány olyan adatot szeretnék bemutatni, amely a családi háttér területi megoszlására és a kistérségek fejlettségével való összefüggésére vonatkoznak. A családi háttér iránti érdeklődést több tényező is az magyarázza. Egyrészt az, hogy mind a kompetenciamérés, mind a PISA vizsgálatok eredményei kimutatták, hogy Magyarországon (Törökország után) a 2. legnagyobb a családi háttérnek az iskolai eredményességre gyakorolt hatása. Ezzel párhuzamosan sokkal kisebb az iskola hatása, ahhoz képest, amit egy közpénzektől fenntartott rendszertől elvárunk. A másik ok, amiért ilyen kitétetett szerepe van a családi háttérnek az, hogy az iskolai eredményesség összetevőit feltámi igyekvő, és az utóbbi években megindult kutatásokban egyre nagyobb hangsúlyt kap az a tény, hogy *egy iskola eredményessége alapvetően az iskola társadalmi összetételétől függ*. Minél inkább olyan rétegek gyermekei kerülnek az

<sup>54</sup> Az illusztráláshoz a matematika eredményeket használtuk fel.

iskolába, akik kompatibilisek az iskola céljaival, értékeivel, szokásaival, annál eredményesebb lesz az ott folyó oktató-nevelő munka. Ami azt jelenti, a tanulók „megfelelő” szelektálásával képes sok esetben az iskola biztosítani az eredményességét. A kompetenciamérésben a szakértők a családi háttérrel a következő ismérvekkel jellemezték: a szülők iskolai végzettsége, a család könyveinek száma, a tanuló saját könyveinek száma, valamint az, hogy a család birtokában van-e számítógép, illetve autó<sup>55</sup>. Ezek összevonásával képezték a családi háttérindexet<sup>56</sup> (Balázi-Rábainé-Szabó-Szepesi, 2005; OKM, 2006).



Ha összehasonlítjuk a családi háttér- és a humánindex, illetve a kistérségek fejlettségét mutató térképeket, nagyon hasonló megoszlásokat láthatunk. A legmagasabb családi háttérindexszel pontosan azokban a térségekben találkozunk, melyeknek a fejlettségi szintje is kimagasló lehetőségekre utal, ami meg is mutatkozik a humánindex értékében is: tehát a fővárosban, a főváros északi-északkeleti régiójában lévő kistérségekben, közép-, és néhány nyugat-dunántúli régióban. Az ország másik felében elsősorban találunk olyan térségeket, ahol a családi háttér (fogalmazhatnánk úgy is, hogy az adott térség társadalmi) összetétele hasonló lenne az előbb említett térségekhez.

3. táblázat

A családi háttér megoszlása a kistérségek HDI-értéke, valamint fejlettsége szerint

A családi háttérindex értéke	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti	Összesen N	Összesen %
<b>Kistérségek HDI-értéke</b>					
Alacsony HDI-érték -N	24	34	1	59	39,3
%	<b>40,7</b>	57,6	1,7	100,0	—
Közepes HDI-érték -N	3	50	5	58	38,7
%	5,2	<b>86,2</b>	8,6	100,0	—
Magas HDI-érték -N	0	16	17	33	22,0
%	0,0	48,5	<b>51,5</b>	100,0	—
<b>Kistérségek fejlettsége</b>					
Dinamikusán fejlődő -N	0	8	18	26	17,3
%	0,0	30,8	<b>69,2</b>	100,0	—
Fejlődő -N	0	24	2	26	17,3
%	0,0	<b>92,3</b>	7,7	100,0	—
Felzárkózó -N	0	38	3	41	27,3
%	,0	<b>92,7</b>	7,3	100,0	—
Stagnáló -N	5	22	0	27	18,0
%	18,5	<b>81,5</b>	,0	100,0	—
Lemaradó -N	22	8	0	30	20,0
%	<b>73,3</b>	26,7	,0	100,0	—
Összesen -N	27	100	23	150	100,0
%	18,0	66,7	15,3	100,0	100,0

Forrás: Képzett adatbázis alapján saját számítás

(HDI:  $\chi^2$ : 70,817 df 4 Sign.: 0,000)

(Fejlettség:  $\chi^2$ : 148,321 df 8 Sign.: 0,000)

<sup>55</sup> E változók különböző súllyal vett összege a hozottérték-index, melynek értékét lineáris transzformációval 0 átlagúvá és 1 szórásvá alakították (tehát -1 és +1 között lehetnek az értékei).

<sup>56</sup> Amelyet hozottértékindexnek neveztek.

Látható, milyen „erős” kapcsolat van a kistérségek HDI-értéke és fejlettsége, valamint a családi háttér alakulása között. Az átlag alatti családi háttérindexszel rendelkező térségekre az átlagnál (18%) sokkal nagyobb mértékben jellemző az alacsony HDI-érték, valamint az, hogy a fejlődésben jelentősen lemaradt térségről van szó. Az alacsony HDI-értékkel rendelkező térségek 40%-ában, a lemaradóknak pedig közel háromnegyedében átlag alatti értékekkel jellemezhető a diákok családi háttere. A közepes családi háttérindex-érték a közepes HDI-értékkel rendelkező térségekben a legjellemzőbb, amelyek jellemzően fejlődő vagy félzárkózó térségek. Az átlag feletti családi háttér a magas humánindexű és kifejezetten dinamikus fejlődő térségekre a legjellemzőbb. Az előzőek fele, az utóbbiak közel 70%-a tartozik a magas családi háttérindexszel jellemezhető térségek közé.

### Összefoglalás

Előadásunkkal arra szeretnénk volna rámutatni, hogy a területi egyenlőtlenségekben tulajdonképpen más jellegű társadalmi egyenlőtlenségek is megjelennek – és nem csupán a földrajzi hovatartozás illetve meghatározottság okozza a tapasztalható jelenségeket. A *területi egyenlőtlenségekben többfajta egyenlőtlenség találkozhat össze*. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy a térségi egyenlőtlenségekben tulajdonképpen *különböző egyenlőtlenségi rendszerek egymásba ágyazottsága* jelenik meg.

### BIBLIOGRÁFIA

- BALÁZSI ILDIKÓ – RÁBAINÉ SZABÓ ANNAMÁRIA – SZABÓ VILMOS – SZEPESI ILDIKÓ (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei, *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3-21. p.
- HUMAN DEVELOPMENT REPORT 1990 (1991). New York-Oxford, UNDP. (szövegbeli hivatkozás: HDI, 1991). <http://hdr.undp.org/en/reports/global>.
- HUSZ ILDIKÓ (2001): Az emberi fejlődés indexe, *Szociológiai Szemle*, 2. szám, 72-83. p.
- Husz Ildikó (2002a): Az emberi fejlődés indexe, In LENGYEL GYÖRGY (szerk.): *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből*. BKÁE, Budapest, 23-34. p.
- Husz Ildikó (2002a): Regionális különbségek Magyarországon. Kísérlet a területi különbségek bemutatására az emberi fejlődés indexe alapján, In LENGYEL GYÖRGY (szerk.): *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből*. BKÁE, Budapest, 77-86. p.
- FÓTI KLÁRA (SZERK.) (2000): *Az emberi erőforrások jellemzői Magyarországon 1999*. A Human Development Report Hungary, 1999 magyar nyelvű változata. MTA Világgazdasági Kutatóintézet, Budapest.
- KRISTÓF TAMÁS (2003): Magyarország gazdasági fejlettségének lehetséges forgatókönyvei. *Statistikai Szemle*, 81. évf. 12. szám.
- KSH (2000) *Magyarország kistérségei I. – VII. kötet*, KSH Megyei Igazgatóságai.
- NEMES NAGY JÓZSEF – JAKOBI ÁKOS (2002): *A Humán Fejlettségi Index (HDI) megyék közötti differenciáltsága 1999-ben*. Kézirat. ELTE, Budapest.
- NEMES NAGY JÓZSEF (1998): Vesztesek, nyertesek, stagnálók, *Társadalmi Szemle*, 8-9. szám, 5-18. p.
- OBÁDOVICS CSILLA – KULCSÁR LÁSZLÓ – MOKOS BÉLA (2000): *A vidéki népesség humánindexének alakulása Magyarországon*. FVM Kutatási jelentés. Kézirat (FVM).
- OBÁDOVICS CSILLA – KULCSÁR LÁSZLÓ – MOKOS BÉLA (2001): A vidéki térségek emberierőforrás-fejlettségének alakulása Magyarországon. *A falu*, tél.
- OBÁDOVICS CSILLA – KULCSÁR LÁSZLÓ (2003): A vidéki népesség humánindexének alakulása Magyarországon. *Területi statisztika*, 6. (43.) évfolyam 4. szám. 303-322.p.
- ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS 2004 (2006), Sulinova Kht. Budapest. (Szövegbeli hivatkozás: OKM, 2006). [http://kompetenciameres.hu/2004/OKM2004\\_osszefoglalo\\_tanulmany.pdf](http://kompetenciameres.hu/2004/OKM2004_osszefoglalo_tanulmany.pdf)
- RECHNITZER JÁNOS – SMAHÓ MELINDA (2005): *A humán erőforrások regionális sajátosságai az átmenetben*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

*A Tudás híja: képzési lehetőségek az Ister–Granum Eurorégió területén*

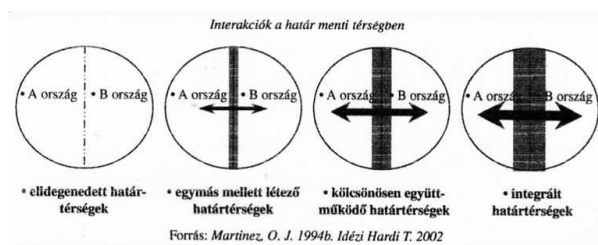
A határ menti területeket a gazdasági, társadalmi különbségek mozaikszerűsége jellemzi. A területi egyenlőtlenségek kialakulásának előidézői a gazdasági folyamatok, infrastruktúra, a megközelíthetőség, és a humán tőke állapota.

I. A határ menti együttműködés az Európai Unióban

Az idők folyamán a határok funkciói és jellemzői folyamatosan változnak. A határfogalom értelmezése sokrétű fogalom. Az államhatár olyan övezet, sáv, vonal, amely az államok területét egymástól elválasztja. (Süli-Zakar I. 2003.)

A határ mentén fekvő települések életét, lehetőségeit meghatározza a határ jellege. A határ elválaszt és egyben összeköt, előnyöket és hátrányokat is jelenthet a határ két oldalán élők számára. A határok ambivalens megítélése változik, ahol a határ elválaszt, ott a periférikus jelleg dominál, ahol az összekötő szerep erős, ott az átjárhatóság jellemző nyomon követhető helyi fejlesztésekben, térségi együttműködésekben, valamint az együttműködő határ régiókban. (Rechnitzer J. 2000).

Interakciók a határ menti térségben



A határ menti terület fogalma: „A természetes tér azon részére vonatkozik, ahol a gazdasági és társadalmi életet direkt módon és jelentősen befolyásolja egy nemzetközi határ jelenléte. Ebben az értelemben megkülönböztetünk nyitott vagy potenciálisan nyitott régiókat, elzárt régiókat”. (Hansen 1977.)

A zárt határ periférikus folyamatokat indít el földrajzi, gazdasági és társadalmi dimenzióban. A védekező politika megakadályozza az infrastrukturális, gazdasági beruházásokat, gátolja a piacörzetek kialakulását. A határellenőrzések nehezítik a lakosság határátlépéseit. Periférikus területté alakul a határ menti terület, jellemzője a lakosság elvándorlása, elöregedése, a romló életkörülmények kialakulása.

A nyitott határ olyan államhatár, ahol a lakosság üzleti-, gazdasági kapcsolata és a határátlépés nincs korlátozva. Ebben az értelemben a határ nem akadályt jelent, hanem fejlődési potenciált. Háromféle kategória állítható fel milyen térségek találhatóak a határ két oldalán: periféria találkozik perifériával, periféria-centrummal, vagy centrum találkozik centrummal. (Hardi, T. 1999.)

A periférikus térségek esetében a kapcsolatok ritkábbak. Két ország között a településközi kapcsolatokat segítik a határátkelők, melyek indukálják a természetes térségi interakciókat. Jól példázza az interakció erősödését a Mária Valéria híd megnyitása. A legmagasabb szintű együttműködési struktúrának az eurorégiókat tekintjük.



A határ menti együttműködési szerveződések fontosabb adatai, 2003

INTERREGIONÁLIS SZERVEZŐDÉS	AZ ALAPÍTÁS ÉVE	TERÜLET KM <sup>2</sup>	NÉPSSÉG		AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS- RÉSzt VEVŐ TERÜLETI EGYSÉGEK SZÁMA
			EBBŐL: A MAGYAR TERÜLETEK ARÁNYA, %	EZER FŐ	
Kárpátok Eurorégió	1993	161 192	16,2	16 051	20
Duna–Körös–Maros–Tisza Eurorégió	1997	71 636	25,0	5 600	9
West/Nyugat-Pannónia Eurorégió	1998	15 148	78,0	1 265	4
Duna–Dráva–Száva Eurorégió	1998	28 284	37,3	2 454	11 <sup>4</sup>
Neogradiensis Eurorégió	1999	4 668	54,3	364	4
Ipoly Eurorégió	1999	6 325	45,1	543	4 <sup>5</sup>
Vág–Duna–Ipoly Eurorégió	1999	14 283	65,5	2 082	6
Kassa–Miskolc Eurorégió	2000	14 000	51,8	1 512	2
Sajó–Rima Eurorégió	2000	10 621	68,2	930	4
Interregio	2000	23 221	25,6	2 229	3
Hármas Duna-vidék Eurorégió	2001	6 162	68,3	697	4
Dráva–Mura Eurorégió	2001	n. r. <sup>2</sup>	62,4	157	9
Hajdú-Bihar–Bihar	2002	13 755	45,1	1 176	2
Bihar–Bihar	2002	1 760	33,3	109	2 <sup>3</sup>
Ister–Granum Eurorégió	2003	2 000	60,4	200	9 <sup>6</sup>
Zemplén Eurorégió	2004	6 282	28,2	200	4 <sup>1</sup>

Forrás: Horváth Gy. (2005)

Valós „híd szerepet” tölt be a határ menti területeken a történelmi tradíció, földrajzi, természeti azonosság.

Phare CBC programja jelenti a határon átnyúló tárgyi infrastruktúra biztosítását, fejlesztését: mint – közlekedés, azaz a közúti összeköttetés, határátlépesi lehetőség biztosítása, turizmusfejlesztése. Jellemzője a hosszú távú tervezés, közös stratégia kidolgozása.

Potenciális és formálódó határregiók, interregionális együttműködések



Forrás: Hardi T. MTA RKK, Győr

Az együttműködés célja: a régió vonzóbbá tétele: a gazdaság, idegenforgalom és az oktatás összehangolt fejlesztése; oktatási, kutatási, tudományos és innovációs bázisok létrehozása.

Információcsere és információáramlás biztosítása, közös projektek kidolgozása, koordinálása.

A II. világháborút követően az új országhatárok kapcsolatokat vágtak át, a kistérségi központok „hátszögé” többnyire eltorzult, féloldalassá vált. A peremvidékre szorult központok korábbi természetes funkciójukat elveszítették, fejlődésük megtorpant, depressziós területek alakultak ki.

A magyarok által lakott Dél-Szlovákia évszázadok óta a mezőgazdasági termelésre legalkalmasabb terület Szlovákiában, a magyarok többsége megmaradt a mezőgazdasági tevékenységénél. Az agrárium legnagyobb szerepet Szlovákiában Komárom, Érsekújvár, Léva adja a művelt területek aránya meghaladja

a 83%-ot. A mezőgazdaság korszerűsítését a piaci viszonyok kialakulását a tulajdonviszonyok tisztázatlansága akadályozza.

A magyarok lakta járásokban az ipari termelés fejletlen, a munkanélküliség nagyobb, mint a szlovákiai átlag (a munkanélküliség aránya a szlovákiai járásokban eléri a 20%-ot, de kiemelkedik pl. a rimaszombati járásban 26,4%).

A szlovák oldal depressziós területté válásában jelentős szerepet játszott a határmenti helyzet. Az EU csatlakozás könnyített az országhatár „akadály-jellegén”.

A Mária Valéria híd újjáépítése lehetőség, hogy Esztergom, a budapesti agglomeráció északi kapujaként működjenek. A határ két oldalán lévő térségek egymást kiegészítőjének tekinthetők, mivel az eurorégió szlovák oldalát a kevésbé iparosodott, főleg mezőgazdaság jellemzi, addig az eurorégió Dunától északra eső területét Közép-Dunántúli régió ipari potenciálja jellemzi.

## II. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI-GAZDASÁGI RENDSZERE

Fontos mérföldkő az 1990-es évek nagy társadalmi-gazdasági változása. A piacgazdaság kiépítésének jelentős állomása a 90-es évek végére lezajlott privatizáció.

A nemzetgazdaság összes beruházásának közel 38%-át külföldi érdekeltségű vállalkozások adták. Elsősorban a feldolgozóipar, ezen belül a gépgyártás, vegyipar, élelmiszeripar, szállítás, távközlés, pénzügyi szféra és a kereskedelemben jelentek meg a nyugati befektetők. Területi megosztásban erős koncentrációt mutat Közép Magyarországi és a Nyugat-Dunántúli régió.

A mezőgazdaság gyökeres átalakuláson ment keresztül, az elmúlt évtizedben. A megváltozott birtokstruktúra tulajdonosi szerkezet, a külföldi piaci kereslet beszűkülése, csökkenése, a mezőgazdaság mélypontjához vezetett.

Az ipar kiemelve a nehézipart, bányászatot válságba került, későbbi fellendülést a külföldi tőke hozta csak meg (járműipar, villamos gép és műszergyártás).

A szolgáltatások (pénzügy, kereskedelem, kommunikáció) kedvezően fejlődtek.

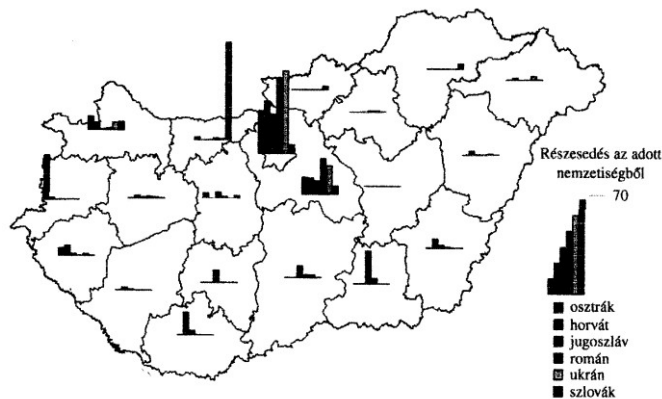
A gazdasági struktúra átalakulása hatással volt az oktatás –felnőttoktatás, szakképzés alakulására, szerkezetére.

Az érettségire épülő szakképzések bevezetése a képzési struktúra átszervezését kívánta meg.

A hazai és külföldi vállalkozások jelenléte a gazdaságban lehetőséget nyújt a közoktatás és szakképzés anyagi támogatási formáinak bővítéséhez.

A szakképzési hozzájárulásokkal javítható az oktatási feltételrendszer, a gazdasági beruházások ezzel is csökkenthetik az oktatási intézmények közötti különbséget, pl. napjainkban a Magyar Suzuki Rt közel 3 ezer főt alkalmaz, a szakképzési hozzájárulás összege meghaladja az 100 millió Ft-ot, ennek 75%-a középiskolai, szakképzési; 25%-a felsőoktatási támogatás.

A Magyarországgal szomszédos államokból érkező külföldi munkavállalók területi koncentrációja a 2005-ben kiadott munkavállalási engedélyek alapján



Forrás: A Foglalkoztatási Hivatal adatai alapján szerkesztve, MTA RKK Debreceni Osztály



A gazdasági változásokkal párhuzamosan megjelennek a társadalmi átalakulás folyamatai is. A 90-es években megjelenő tömeges munkanélküliség az inaktív arányának növekedése, a foglalkoztatottak számának csökkenése, társadalmi feszültségekhez vezetett. A munkanélküliség főleg az iskolázatlan és képzetlen munkaerőt érintette. A gazdasági-társadalmi átalakulás a Duna mindkét oldalán megtörtént.

A változások pozitív oldalát jelenti a tudás, a magasabb képzettség felértékelődése, ami a magasabb jövedelmekben és a nagyobb foglalkoztatottsági biztonságban érhető tetten. (HALÁSZ G. 2000).

A legalapvetőbb változás, hogy összeomlott a magyar gazdasági térszerkezet legstabilabbnak látszó ÉK-DNY- i irányú tengelye. Az új térszerkezet meghatározó elemei:

- a főváros kiugró fejlődése

- a nyugati térségek növekvő előnye

- a nagytárségi infrastruktúra, autópályák menti területek dinamikus fejlődése

- kistérségek erőteljes gazdasági tagoltsága a településhálózat növekvő gazdasági tagoltsága

A régiók közül a Közép-Magyarországi régió és Nyugat-Magyarország alakul át leggyorsabban. A nyugati megyék intenzív fejlődése a kedvező földrajzi fekvésnek a mobilabb gazdasági szervezetnek és a magasabb iskolázottságnak köszönhető.

A keleti országrészek válsága főleg a keleti piacra épülő ipari és mezőgazdasági tömegtermelés összeomlásában rejlik.

Először az ingázó, alacsony szakképesítésű munkásokat bocsátották el, majd a fővárosba települt „leányvállalatokat” zárták be. (M. CSÁSZÁR ZS. 2004).

Másrészi elősegítette a leszakadást a kiépítetlen nagytárségi infrastruktúra, az autópályák hiánya.

Megnöttek a regionális különbségek és a horizontális differenciák felértékelődtek: megjelent a K-NY- i lejtő. Az oktatás szempontjából kiemelkedő a regionális különbségek mellett a települések egyenlőtlensége.

### III. MUNKAERŐPIACI HELYZETKÉP

A munkaerőpiac és az oktatási rendszer szoros kapcsolatban áll egymással. A munkaerőpiac alakulását meghatározza az oktatás színvonala. Az oktatási intézmények képzési struktúráját befolyásolja a munkaerőpiac igénye. Az a gazdaság tud hatékonyan működni, ahol az oktatás és a munkaerőpiac összhangban van, ehhez az oktatás és foglalkoztatáspolitikája együttműködésére van szükség.

A népesség a térségformálódás egyik legfontosabb fejlesztési tényezője. A népesség kora, képzettsége jelentősen befolyásolja a gazdasági fejlődést, és mivel területileg is differenciált, így a gazdaság területileg differenciált elhelyezkedésére is hatással van. A posztindusztriális korszak gazdasági tevékenysége odateleptül, ahol a megfelelő minőségű képzett munkaerőt találja (ENYED GY. 1996).

Az oktatás, képzés legfontosabb eredménye a végzettség, amely belépést biztosít a munkaerőpiacra. A humántőke megléte kiindulópontja lehet egy dinamikus fejlődésnek.

#### A DUNA ÉSZAKI OLDALA AZ ISTER- GRANUMEURORÉGIÓ TERÜLETÉN

Dél-Szlovákia, azon belül a vizsgált terület a Nyugat-Szlovákiai régió. Nagyszombat- Trencsén- Nyitra háromszög, ahol összpontosul a régió szellemi-gazdasági tőkéje. A régió lakosságának szerkezete végzettség alapján a pozsonyi régiót követi. Közép és felsőfokú végzettséggel rendelkezők a régió északi felén meghaladják az országos átlagot, a déli régióban a magyar kisebbség által lakott területen a népesség iskolázottsági mutatói mélyen alul maradnak a szlovák átlagtól. A régió déli felének a határ menti térségnek agrárjellegéből adódóan igen magas a mezőgazdaságban dolgozók aránya. A több mint egy évtizede húzódo gazdasági szerkezetváltozás eredményeként jelentősen csökkent a foglalkoztatottak száma. 2004. január 31-én 143.065 fő munkanélkülit tartottak nyilván. Oka lehet az élelmiszergazdaság elhúzódo transzformációja, valamint a munkahely biztosító befektetők távol maradása illetve a terület elavult infrastrukturális adottsága. A régió északi területén az ipar, míg a déli területén a mezőgazdaság a jellemző.

### IV. OKTATÁS-FELNŐTTKÉPZÉS

A régió közoktatásában, jelentős változás ment végbe az elmúlt 7-8 évben, ez főként a korösszetételből következik. 2004-ben 10%-kal kevesebb óvoda működik, 1123 óvodába 50.795 gyermek jár. Magánóvoda 3, egyházi 6.

Az általános iskolák száma csökken, a diákok száma 15%-os fogyatkozást mutat.

A régió általános iskolai hálózatában az állami iskolák száma meghatározó, 2004-ben 800 állami iskolát regisztráltak, amelyben 184.694 diák tanul. Egyházi iskolák száma 34, ebből 14 a nyitrai kerületben található. A régió középiskolái: 34 állami finanszírozású, 25.439 diák látogatja, 54 szakközépiskolát 23.644 diák látogatja. Legkeresettebb a közgazdasági jellegű képzés, 2004-ben 8430 fő vett rajta részt. A magán középiskolák intézmények száma meghaladja az egyházi intézmények számát, szerkezetük azonban eltérő.

A régió felsőoktatási intézményrendszerének területi eloszlása egyenlőtlen, valamennyi felsőoktatási intézmény székhelye a régió északi felében található. Nagyszombat, Trencsén, Nyitra 2003-2004-ben a régió 6 felsőoktatási intézményének 22 karán közel 34 ezer hallgató tanult.

## FELNŐTKÉPZÉS

A felnőtt oktatásnak, az átképzésnek az utóbbi években jelentősen megnövekedett a szerepe. A legnagyobb képzési szervezet a KÉPZÉSI AKADÉMIA 80 ezer hallgató számára ajánl tanfolyamokat:

gazdaság, vállalkozás, menedzsment

szolgáltatások

szociális igazgatás

munkabiztonság és tűzvédelem.

Az akadémia tagja Európai Felnőttképzési Egyesületnek.

A felnőttek képzésével Szlovákiában Regionális Tanácsadó és Információs Központok, a munkaügyi hivatalok, és a Fórum Intézet foglalkozik. A Regionális Tanácsadó Programja a kezdő vállalkozók képzésére irányul (CEPAC program, Besztercebánya). A határ két oldalán Párkány és Esztergom tekintetében a következő oktatási lehetőségek vannak: esztergomi középiskolák száma 8, összes hallgatói létszáma 3518 fő, ebből 96 a határon túli hallgató. Szakképző iskola 240 hallgatóból 22 fő szlovák állampolgár. Felsőoktatás: 3 felsőoktatási intézményben 120 felvidéki hallgató jár.

## IRODALOM :

Erdősi Ferenc: A belvízi közlekedés földrajza. In.: Ágazati és regionális kommunikáció földrajz.

Erdősi Ferenc: Magyarország kommunikációs tengelyeinek alakulása. Tér és társadalom, 10.

Gábrriel Tamás: A szervezett idegenforgalom vendégforgalmának és fogadóképességének változásai országosan és a Dunakanyar üdülőkörzetben. Dunakanyar, 26. 1990.

Golobics Pál: A határ menti térségek városainak szerepe az interregionális együttműködésben. JPTE TTK Földrajzi Intézet, Pécs 1995.

HANSEN, N. 1977. Border regions: a critique of spatial theory and a European case study *Annals of Regional Science* 15. pp. 255-270.

HARDI T. 2000.: Államhatárok és regionális együttműködések. In: Horváth Gy. – Rechnitzer J. Szerk. Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón MTA RKK, Pécs pp. 600-601.

HARDI, T.- MÉREI, I. : 2003. A Szlovák Közigazgatás és területfejlesztés asszimetriái – Tér és társadalom, XVII. évf. 2003. 4. szám 127-153. o.

Hajdú Zoltán: A magyarországi Duna-völgy területfejlesztési kérdései. Ezredforduló, 1998. 6.

HORVÁTH Gy. (szerk.) 2004. Dél-Szlovákia Budapesti-Pécs MTA RKK. DIALOG CAMPUS Kiadó.

Kapcsolatok a határon átnyúló együttműködések fejlesztéséért. Vág-Duna-Ipoly Eurorégió

Kocsis Zoltán: Esztergom városfejlődésnek történelmi vázlata. MTA RKK, Győr, 1990.

KRUPPA É. 2003.: Régiók a határon. Határ menti együttműködés az Európai Unióban és Magyarországon BKAE Budapest.

MARIOT, P. 2002.: A dunai térség néhány aktuális problémája Szlovákiában. In.: DÖVÉNYI, Z. – HAJDÚ Z. (szerk.): A magyarországi Duna-völgy területfejlesztési problémái. Budapest, MTA. 139-150. o.

**Kárpátalja oktatási struktúrája****Bevezetés**

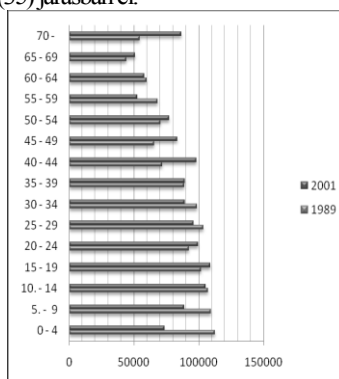
Az oktatás a társadalom folyamatos megújulását biztosító eszköz, ez által kiemelt közügy. A rendszerének vertikális és horizontális tagolódása függ az adott ország lakosságának demográfiai helyzetétől, és az érintett ország gazdasági teljesítőképességétől.

Jelen tanulmány az oktatás struktúráját Kárpátalján három szempont szerint mutatja be. Egyrésztől Kárpátalja demográfiai helyzetének vázolója révén rávilágít arra, hogy a területen belüli népesedési viszonyok jelentős különbséget mutatnak, melyhez az oktatásnak is alakulnia kell. Másrészt az 1996-ban született ukrán oktatási törvény intézményekre vonatkozó működési szabályozása, melynek révén az akkreditációs folyamatok 2007-re fejeződtek be. Ennek révén törvényileg szabályozottan kialakult az oktatás horizontális szerkezete, melyben fontos elem, hogy az hasonul a nyugat-európai gyakorlathoz. Harmadrészt kiemelendő, hogy a felsőoktatási képzés nagymértékben rugalmatlan a piaci igényekkel szemben.

**Kárpátalja demográfiája**

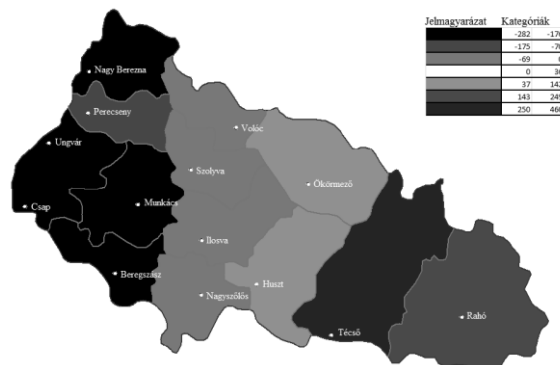
Kárpátalja lakossága 1997-től elöregedővé vált. A halálozások száma a jelzett évtől már meghaladta a születések számát (ha az egész területre vonatkoztatunk, itt azonban megjegyzendő, hogy a délkeleti járásoknál ezen megállapítás nem releváns). Kárpátalja lakosságának fogyása 0,6‰ (a 2001-es népszámlálási adatok alapján). A lakosság korösszetétele jelentős változáson ment keresztül 1989 – és 2001 között, ezt jelzi az 1. ábra. A korfa jól szemlélteti, hogy a fiatal korcsoportok számarányukat tekintve jelentős csökkenést mutatnak, amely ezen helyzet fennállása esetén súlyos hatással lehet az egész társadalomra nézve. Érdeemes tehát felhívni a figyelmet arra, hogy az iskoláskorúak száma a következő években rendszeresen alatta marad a sokéves átlagnak. A falvakban - és a városban élő lakosság korösszetételét tekintve az a különbség áll fenn, hogy a városok esetén a helyzetromlás még súlyosabb, ezt támassza alá, hogy az urbanizáció szintje 1989-től 2001-ig 41,1%-ról 37%-ra esett vissza.

A népesség átlagkorát tekintve a „legfiatalabb” lakossággal a técsői- (közepes életkor 32,4), rahói- (32,5), nagyszőlősi (32,7) járások rendelkeznek. A „legidősebb” lakosság pedig a nagybereznai- (36,5), perecsenyi- (36) és beregszászi (35) járásban él.



**1. ábra:** Kárpátalja lakosságának korösszetétele

A népesedési viszonyok alapján Kárpátalja napjainkban két részre osztható (2. ábra). Ami meglepő, hogy nem a hegyvidéki és az alföldi területek szerint, hanem a terület centrumához (Ungvár – Munkács tengely) való közelség alapján születik meg ezen elkülönülés.



**2. ábra:** Kárpátalja lakosságának születési és halálozási különbözete 2001-ben.

A lakosság számának változása, területegységenként lehetőséget ad a lakosság súlypontjának a kiszámolására, a súlypont, főleg annak eltolódása jó közelítést ad arra, hogy kimutatásra kerüljenek a területen belül jelentkező különbségek, még pedig az által, hogy egy járás lakosság számának nagymértékű növekedése a terület népesség eloszlásának súlypontját önmaga felé vonzza (3. ábra).

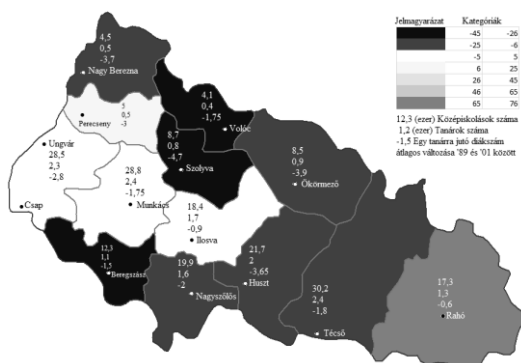


**3. ábra:** Kárpátalja lakosságának súlypontváltozása

### A tanulók számának változása, az oktatás horizontális képe

A gyerekek számának csökkenése jelentős hatással van az oktatásra, annak főleg területi kiterjedését befolyásolja nagymértékben. A gyereklétszám változása első lépésben az óvodákat érinti. Kárpátalján az óvodai nevelés nem kötelező, azonban mégis érdemes említést tenni arra vonatkozóan, hogy 1989 és 2001 között 51 ezerrel 21,7 ezerre esett vissza óvodás gyerekek száma. Oka nemcsak a demográfiai helyzetromlásra vezethető vissza, hanem Kárpátalja gazdasági helyzetére, azon belül pedig az egzisztenciális viszonyok kedvezőtlen alakulására. Legtöbb óvodát számszerűen 28-at az Ökörmezői járásban zártak be, ennek háttérében a gazdasági környezet áll. Nagyságrendileg 20 óvodát zártak be a Beregszászi-, Munkácsi-, Nagyszőlősi- és Huszti járásban, ezen esetekben már a gyermekszám csökkenés is szerepet játszott.

A középiskolák száma 1989 és 2001 között nem mutat jelentős változást, ezzel szemben a középiskolások száma már igen, a 4. ábra szemlélteti, a tanulók létszámának változását átlagosan járásonként. Az ábrán kiírásra került a középiskolások és a tanárok száma, valamint az egy tanárra eső diáklétszám változás (az ábra az 1989 és 2001 évi népszámlálási adatok alapján készült).



4. ábra: Középiskolások számának változása '89 és '01 között járásokban, átlag értékekben

A statisztikai adatok arra mutattak rá, hogy Kárpátalja minden járásában csökkent az egy pedagógusra eső tanulók száma, az iskolákban átlagosan tanuló gyerekszám is csökkenést mutat a járások majdnem mindegyikében, kivétel csak a Rábói- és Perecsenyi járás. Az előző a gyerekek számának növekedésével indokolható, míg az utóbbi a járásban működő középiskolák számának csökkentésével. Érdemes kiemelni a Técsői járást, ahol várakozásunk az lenne, hogy a középiskolások száma szintén növekedést mutat, ezzel szemben ennek ellenkezője történt, ez azzal magyarázható, hogy a járásban új középiskola nyílt.

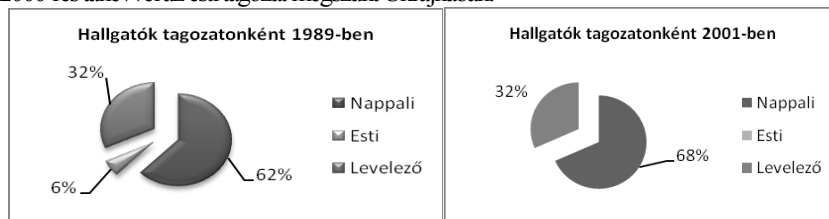
A magyar nyelvű középiskolák száma Kárpátalján 1989-ben 55, ami 2001-re 64-re növekedett (köszönhető az egyházi fenntartású középiskolák alapításának), arányuk a kárpátaljai iskolákat tekintve megközelítőleg megegyezik a magyar lakosság megyén belüli arányával (10,1%, a magyar lakosság aránya 12,5%). A magyar nyelven tanuló középiskolások aránya 1989-től 2001-ig 8,4%-ról 10,2%-ra javult. (1. táblázat).

Tanév:	A tanulók száma az oktatás nyelve szerint:					
	ukrán	orosz	magyar	román	szlovák	összesen:
1989/1990	166245	16598	<b>17275</b>	4827	0	204945
1997/1998	175350	5254	<b>21159</b>	4594	54	<b>206411</b>
1999/2000	175228	4074	<b>21034</b>	4525	87	<b>204948</b>

1. táblázat: Középiskolák tanulójának megoszlása oktatás nyelv szerint

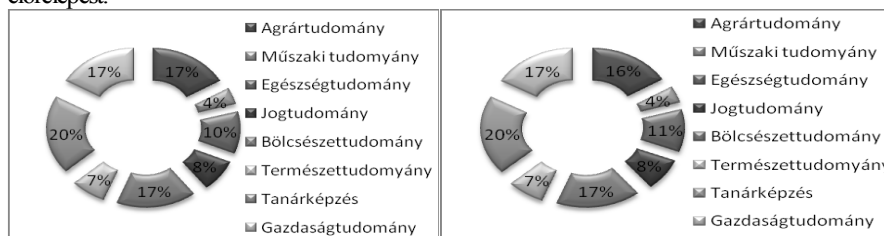
A táblázat arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulók száma az 1997/1998-as tanévig bezárólag bővült, és azt követően már csökkent.

Kárpátalján a felsőfokú intézmények területi elhelyezkedése jellemzően koncentrált, első sorban Ungvár és Munkács ad helyet ezen létesítményeknek. Az intézetek száma 1989-től 2001-ig 16-ról 19-re nőtt. A felsőoktatási intézményekben a hallgatói létszám növekedett a jelzett időszak között 19347-ről 23041-re. A felsőoktatási intézményekben 2001-ben 523 magyar nemzetiségű fiatal tanult. Részarányuk a hallgatói létszámból 2,01%, mely messze elmarad a magyar kisebbség lakosság szám arányától. Az 5. ábra a hallgatók tagozatonként való viszonyát mutatja, érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a felsőoktatásban 1999/2000-es tanévvel az esti tagozat megszűnt Ukrajnában.



1. ábra: Felsőfokú intézmények hallgatóinak tagozatonkénti aránya

A felsőfokú intézmények hallgatóinak létszáma tudomány területek szerinti bontása a 6. ábra szemlélteti. Látható, hogy az 1989-től 2001-ig eltelt időszak alatt a felsőfokú intézmények képzési palettája nem változott mérvadóan, erre következtethetünk az egyes tudományterületek hallgatói számarányaiból. Fel kell hívni a figyelmet két fontos összetevőre, nem mutatható ki, a tanárképzés arányának csökkenése, ami később társadalmi problémaként léphet elő, mégpedig a miatt, mert a frissen végzett tanárok nem fognak tudni elhelyezkedni a csökkenő tanárigény révén. Szintén hangsúlyozandó, hogy gazdasági élet szereplőinél fontos műszaki tanulmányokat folytatók száma alacsony, és a hallgatók száma nem is mutat előrelépést.



2. **ábra:** Felsőfokú intézmények hallgatóinak létszáma tudomány területek szerinti (baloldal: 1989, jobb oldal: 2001)

Kárpátalján doktori iskola az Ungvári Nemzeti Egyeteme működik, hallgatóinak létszáma 1989-ben 77, míg 2001-ben 88. (Magyar származásra vonatkozólag hivatalos adatokkal nem rendelkezünk.)

#### Kárpátalja oktatásának vertikális struktúrája

Az 1996-ban elfogadott ukrán oktatási törvény (mely az 1991. évi törvény módosításaként született meg), az oktatás vertikális szerkezetét a következőként írja le:

- 1) iskola előtti nevelés
- 2) általános középfokú képzés
- 3) iskolán kívüli képzés
- 4) szakmai-technikai képzés
- 5) felsőfokú képzés
- 6) diploma utáni képzés
- 7) aspirantúra
- 8) doktorantúra
- 9) önképzés

Az iskola előtti nevelés a családon belüli nevelés, valamint a különböző intézményi (bölcsődei, óvodai, magán) nevelés jelenti. Ahogy az már korábban említésre került a törvény nem teszi kötelezővé az óvodai nevelést.

Az általános középfokú képzést nyújtó oktató-nevelő intézetek fő típusa az általános háromfokozatú középiskola. Az I. fokozat az elemi iskolákat, a II. fokozat az általános iskolákat, a III. fokozat a középiskolákat foglalja magában a törvény szerint.

Az elemi iskolákba azon gyerekeket lehet beiskolázni, akik szeptember 1.-ig betöltötték 6. életévüket és iskolaérettek. A kisebb települések iskoláiban az elemi osztály megnyitását a törvény nem köti a tanulólétszámhoz, így az bármennyi jelentkező esetén megszervezhető (elvben, gyakorlatban 6 gyerek az alsó határ). Az elemi iskola 4 éves, aminek elvégzését követően a tanulók az általános iskolák 5. osztályában folytatják tanulmányaikat 5 éven keresztül. Elvégzését minősítő vizsgák zárják. A tanulók három tárgyból vizsgáznak: ukrán nyelvből, matematikából, és egy választott tárgyból. Sikeres vizsgák esetén úgynevezett a nem teljes középfokú végzettséget igazoló kimeneti bizonyítványt szereznek, ami az általános iskolai végzettség megszerzését jelenti.

Mivel a törvény szerint a teljes középiskolai tanulmányok befejezése kötelező, ezért a diákok középiskolákban, liceumokban, kollégiumokban vagy I. fokozatú felsőoktatási intézményekben

folytathatják tanulmányaikat. Ez utóbbi intézmények érettségét is jelentő szakoklevelet adnak a diákjaiknak. Az általános középiskolát végzők öt tárgyból érettségi vizsgát tesznek. Három kötelező tárgyból: matematikából és ukrán nyelvből írásban, Ukrajna XX. századi történelméből szóban. Két további tárgy szóbeli vizsgaként választható.

A különböző oktatási intézmények akkreditációt követően kaptak működési engedélyt, az akkreditációhoz az intézménynek ki kellett dolgozniuk az alapszabályzatukat, amelynek tartalmaznia kellett az alapító okiratot, a működési szabályzatot, az iskola óratervét, tanterveket, és a tanmenetet. Az akkreditálás végrehajtása a járási, illetve a területi tanácsok hatáskörébe tartozik. A folyamat az I-III fokozatú iskolák esetén 2005-ben zárult le. A folyamat jellemzően az állami fenntartású intézmények esetén formális, hiszen kevés olyan intézet van Ukrajnában, amely a megszabott feltételeknek valóban megfelelt.

Oktatási törvény az általános középiskola mellett más típusú középszintű oktatási intézményt is megnevez:

A gimnáziumot, mint humán szakirányú, II-III. fokozatú tehetséggondozó oktatási intézményt.

A liceumot, mint III. fokozatú, természettudományi, technikai szakirányú képzést nyújtó tehetséggondozó intézményt.

A kollégiumot, mint bölcsészettudományi és művészeti szakirányú III. fokozatú tehetséggondozó oktatási intézményt.

A szakosított iskolát, mint II-III. fokozatú oktatási intézményt, ahol bizonyos tantárgyakat kiemelten oktatnak.

Az iskola-internátust, mint bármilyen fokozatú oktatási intézményt a hátrányos helyzetű gyerekek számára  
A szakirányú iskola-internátust, mint a testi és szellemi fogyatékos gyerekek számára létrehozott különböző fokozatú oktatási intézményeket.

Az esti és levelező iskolát, mint II-III. fokozatú oktatási intézményt azok számára, akiknek nincs lehetőségük részt venni a nappali képzésben.

A szociális rehabilitációt elősegítő iskolát, mint a kiskorú törvénytörők számára létrehozott II-III. fokozatú oktatási intézményeket.

A szanatóriumi iskolát, mint a beteg gyerekek számára gyógykezelő intézményekben létrehozott I-III. fokozatú oktatási intézményeket.

Az oktató-nevelő egyesületet, mint az iskola előtti vagy iskolán kívüli és az általános középiskola egyesítésével létrehozott intézményeket.

Az oktató-nevelő komplexumokat, mint a szakmai orientációt felvállaló különböző szintű és típusú oktatási intézmények egyesüléséből létrejött iskolát.

A nevelő-termelő kombinátokat, mint III. fokozatú, járási vagy városi szinten működő szakmai tájékoztatást és alapfokú szakképzést biztosító oktatási intézményt.

Az oktatási struktúra következő eleme, az iskolán kívüli képzést biztosító intézmények. Ide tartoznak a sportiskolák, művészeti iskolák, ahol az oktatás önkéntes alapon az oktatási időn túl folyik.

A vertikális beosztás szerinti szakmai-technikai képzés oktatási intézményei alatt a különböző szintű szakképző intézeteket, a nagy vállalatok keretein belül működő szervezett oktatást, átképzést folytató, a munkanélküliek átképzésével foglalkozó intézeteket érti az oktatási törvény. Ezen intézmények elvégzése után a tanulmányaik alatt elért minősítésnek megfelelő kategóriájú kvalifikált (minősített) képesítést kaphatnak a végzősök.

A felsőoktatási intézmények akkreditációjuknak megfelelően négy fokozatúak lehetnek. Az első fokozatúként jegyzett felsőoktatási intézményekhez a technikumok, a szakmunkásképzők és az érettségét is adó szakiskolák tartoznak. A második fokozatúként nyilvántartott felsőoktatási intézeteknek a collegek minősülnek. Harmadik és negyedik fokozattal akkreditált intézetek a főiskolák az egyetemek, a konzervatóriumok és az akadémiák. A felsőoktatási intézmények akkreditálása 2007 nyarán zárult le. A minősítési eljárást a minisztérium dolgozta ki. Az állami intézmények esetében a minősítés szintén formális, mint a középszintű intézményeknél. Jelentősége abban van, hogy megerősíti az intézmény jogi helyzetét, státusát, bár az akkreditálás feltételeinek szintén kevés felel meg közülük. Arra azonban van példa, hogy bizonyos szakok esetén az intézmény általános fokozatától eltérő akkreditálási szintet

határoznak meg, például egy IV. fokozatú egyetemen bizonyos szakok csak III. fokozatú diplomát adhatnak ki. (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola akkreditációja során is az történt, hogy több szak II fokozatú diploma kiadására kapott csak akkreditációt 2007-ben.)

A felsőoktatási intézmény elvégzésével a következő képesítést szerezhetik a hallgatók: ifjú szakember képesítést az I. fokozattal akkreditált intézmények állítanak ki (ápoló, óvónő). baccalaureus képesítést a II. akkreditált intézmények végzősei kaphatnak (tanító, védőnő). szakember-, magiszter képesítést a III. és IV. fokozattal bíró intézmények által kiállítható oklevél, (középiskolai tanár, jogász, közgazdász).

A diploma utáni képzés alatt Ukrajnában az alapképzettségre épülő új szakma elsajátítását, másoddiploma megszerzését, az adott alapképzettségnek megfelelő területen szerzett ismeretek bővítését, az internaturát értik, amit a felsőoktatási intézetekben, az akadémiákon, vagy az erre a célra létrehozott továbbképző és átképző intézetekben, tudományos kutatóközpontokban végezhetnek az arra jelentkezők.

Az aspirantúra és doktorantúra (doktorképzés) intézményi kereteiről nem rendelkezik az oktatási törvény, csak megállapítja, hogy az egyes felsőoktatási intézmények, tudományos intézetek szakosított tudományos tanácsa, az ukrán kormány által meghatározott megfelelő eljárás lebonyolítása után, a tudományok kandidátusa és a tudományok doktora tudományos fokozatokat adhatja az arra érdemeseknek.

A oktatási struktúra vertikális tagolásának végén az önképzés áll, nem intézetesített formában. Az önképzés minden korú és képzettségű személy esetén szükséges teendő, a széles látókör és a világ dolgainak jobb megismerése végett.

### **Összefoglalás**

Jelen tanulmány azt a célt vállalta fel, hogy bemutatja Kárpátalja oktatását, egyrészt horizontális, másrészt vertikális struktúráját. A tanulmány nagy hangsúlyt fektetett a demográfiai viszonyok változására. Azon tény ismerete, miszerint a területen a születések száma 1997-től a halálozások száma alatt marad, indokoltá teszi, az oktatást érintő összefüggésének feltárását. Ezért a tanulmányban bemutatásra került, hogy Kárpátalja járásaiban milyen mértékben csökkent az iskoláskorú gyerekek száma. A munka foglalkozott a felsőfokú intézmények vázlatos oktatási kínálatával, melyből kiemelte azt, hogy a felsőoktatásban orientációváltásra van szükség.

A tanulmány második egysége az oktatás vertikális struktúrájának bemutatása, mely rámutat arra, hogy az Ukrán oktatási struktúra a nyugat-európai képzési sajátosságok felé tolódott el.

### **Felhasznált irodalom**

- DUPKA GY. (2000): Kárpátalja magyarsága. Honismereti kézikönyv. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.
- FODOR GY. (2003): Kárpátalja demográfiai jellemzése a népszámlálások adatainak tükrében. In.: Süli-Zakar I. (szer.) Társadalomföldrajz- településfejlesztés I. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- FODOR GY. (2004): Demográfiai változások Kárpátalján az 1989-es és a 2001-es népszámlálás között. In.: Süli-Zakar I. (szerk.) Határon átnyúló kapcsolatok, humán erőforrások. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- GULÁCSI G. (1993): Az önálló nemzetiségi oktatási rendszerről. Kárpátaljai Szemle, 1993/6/2.
- HABLICSEK L. (2005): A Kárpát-medencei magyarság demográfiai helyzete és előreszámítása, 1991-2021 Központi Statisztikai Hivatal, Budapest
- MOLNÁR J., MOLNÁR D. J. (2005): A Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében. A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász.
- OROSZ I. (1995): A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján. Intermix Kiadó, Ungvár–Budapest.
- OROSZ I. (2001): A magyar nyelvű oktatás Kárpátalján. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász.
- Ukrán oktatási törvény, 1996/16.
- Sztatyiszcynij scsaröhnök (Statisztikai szemle) (2003): Zakarpatszke oblasznye Upravlinnya Sztatyiszcyniki (Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal), Ungvár, 2003.



*Az Észak-Alföldi Régió kis- és középvállalkozásainak, valamint nagyvállalkozásainak körében végzett  
oktatási igényfelmérések eredményeinek összevetése*

Jelen tanulmány egy nagyobb vizsgálat eredményeinek feldolgozására épül, mely vizsgálatot a Debreceni Egyetem Európai Tanulmányok Központja (továbbiakban DE ETK) által vezetett projekt<sup>57</sup> keretében a DE ETK és a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kara (DE KTK) közösen végezte. A projekthez elkészült elemzések első változatai megtalálhatóak a projekt záró tanulmánykötetében, mely elérhető a projekt honlapján (<http://baross2006.kutatas.eu>) elektronikus formában (Kun – Kotsis 2007). A projekt keretében folyó kutatás két, időben egymást követő kérdőív alapú interjú megkérdezésből állt. Mindkettőnek az volt a célja, hogy felmérje az Észak-alföldi régió gazdálkodó szervezetének oktatási rendszerrel és az oktatási rendszer kialakításával szembeni elvárásait, illetve tapasztalatait és véleményét a vizsgálat idejében működő rendszerről. A két felmérés más-más mintát célt meg. Az első a mikro-, kis- és közepes vállalkozásokat, a második az ettől nagyobb vagy kiemelkedő regionális szerepű cégeket. Az egyes mintákról készült elemzések külön-külön már bemutatásra kerültek tudományos konferencián (Kotsis 2008, Kun 2008), de az eredmények összevetésére még csak egy workshop keretében nyílt lehetőség (Kun 2008). Ez utóbbi tanulságait is beépítettük jelen tanulmányba.



#### **Motiváció**

A kutatás eredeti célja a projekt támogatása volt, azaz adatokat gyűjteni a gazdasági szervezetek oktatással szembeni igényeiről és problémáiról. A két minta kialakítását az indokolta, hogy feltételeztük, a KKV-k, valamint a már „befutott” vállalkozások és nagyvállalatok elvárásai között különbség ebben a tekintetben, ezért az ő adataikat nem szerencsés összemenni, átlagolni a vélhetően alacsonyabb igényekkel fellépő és kevésbé informált KKV csoporttal. Jelen tanulmányban már nem maga az oktatáshoz való viszonyulás feltárása a célunk, sokkal inkább a hasonló területen később – akár általunk, akár mások által – végzendő vizsgálatokat abból a szempontból jobban megalapozni, segíteni hogy összefoglaljuk, milyen hasonlóságokat és különbségeket is kaptunk a két minta között. Azaz mennyire volt indokolt a szétválasztásuk. Reméljük sikerül hozzájárulnunk a későbbi mintavételezési döntések könnyebbé és sikeresebbé tételéhez.

#### **Minta és adatfelvétel**

A KKV minta esetében 100 olyan, az Észak-alföldi régióban székhellyel rendelkező vállalkozást kérdeztünk meg, amelyet a 2004. évi XXXIV. törvény a kis- és középvállalkozásokról, fejlődésük támogatásáról 3. szakaszának (1) bekezdése kis és középvállalkozásnak tekint. Ez egyben az Európai Unió értelmezés is. A másik mintavételezésünk során a fő szempont az volt, hogy a régió gazdasági életében fontos szerepet töltsenek be a kiválasztott vállalkozások, így KKV kategóriába tartozó és ettől nagyobb vállalkozások egyaránt szerepeltek benne. E második mintába megyénként 10-10 vállalkozás tartozott. Kiválasztásuk legfőbb szempontja, hogy vagy valamely megye TOP cégei közt számon legyen tartva vagy nagyvállalatnak minősüljön (összefoglalóan a későbbiekben nagyvállalatként fogjuk jelölni őket). A két minta összeállításának részleteiről bővebb információt a fent hivatkozott munkákban talál az olvasó.

A vizsgálat mindkét esetben egységes, többnyire zárt kérdéseket tartalmazó interjúvázlalon alapuló interjúzással, a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Karán tanuló hallgatók bevonásával folyt és

<sup>57</sup> „Az Észak-alföldi régió innováció-orientált oktatásfejlesztési programjának elkészítése és a megalapozó kutatások elvégzése” című projekt a Baross Gábor 2006 program keretein belül, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal  és a Kutatás-fejlesztési Pályázati és Kutatáshasznosítási Iroda  támogatásával jött létre, amely támogatás forrása a Kutatási és Technológiai Innovációs Alap. A projekt koordinátora Dr. Mazsu János, a projekt 8 hónapig tartott és 2008. február 29-én zárult. Honlapja: <http://baross2006.kutatas.eu>.

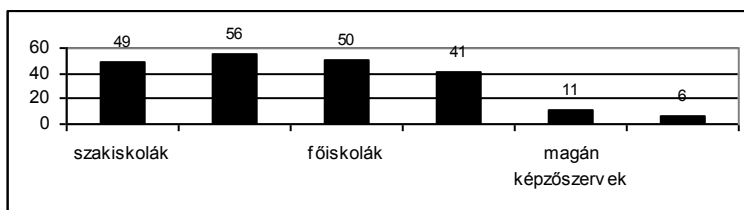
2007 szeptemberétől 2008 februárjáig tartott, az utómunkálatokkal együtt (részletek ez esetben is a hivatkozott tanulmányokban). Az interjúvázlaton a KKV és a csúcs-cégeket megkérdező vizsgálat közt néhány kisebb változtatást végeztünk, amelyek a pontosabb és célirányosabb megkérdezést szolgálták, de a lényegi kérdéseken nem változtattak. Kérdéseink kiterjedtek a vállalati innovativitás vizsgálatára is, az oktatási rendszeről alkotott vélemények mellett, ezek ismertetésétől azonban itt eltekintünk.

### Tanulságok

Bevezető jellegű kérdésünkre, „*Mennyire képes a hagyományos oktatási szféra – azaz a szakképzés, szakközépiskolák, főiskolák és egyetemek (BSc/MSc képzés) – az innovatív tevékenységekhez szükséges munkaerő biztosítására?*” a KKV-k 44% nyilatkozott úgy, hogy „általában megfelelő és csak kisebb módosításokra lenne szükség”, 32% szerint „semennyire, ezért sürgős változtatásokra lenne szükség”, 17% szerint pedig „általában megfelelő, és ezért nem kell változtatni”. A maradék 7 vállalt közül 5 szerint „semennyire, de nem is ez a feladata”, még 2 tökéletesen meg volt elégedve az oktatási szféra teljesítményével. Azaz 76% változtatásokat tart szükségesnek, 81% szerint nem megfelelő a teljesítmény. A csúcs- és nagyvállalatokat tömörítő mintában kicsit más a kép. Itt közel 87% tart szükségesnek változtatást, az elégedetlenek aránya viszont csak 40%! Ez a lényeges eltérés vélekedésünk szerint abból adódhat, hogy a két vállalat-típus mást és mást vár el az oktatási szférától (például a naprakész ismeretek átadását a nagyobb, saját képzési lehetőségekkel is rendelkező cégek kevésbé). Ezt világíthatják meg kicsit jobban a következő eredmények.

Hogy megítélhesük, a fenti értékítélet az oktatási rendszer mely részeire releváns, illetve az-e egyáltalán, azt a kérdést is feltettük, hogy: „*A képzési/oktatási szektor mely szereplőit tekinti úgy a megkérdezt, hogy a vállalkozás szempontjából meghatározóak?*” Több választ is megengedtünk. Az eredmények azt mutatták, hogy a KKV-k túlnyomó többsége (88%) kapcsolatban áll az oktatási szféra valamely intézménytípusával. A következő ábra részletesebb eredményeket is mutat:

**1. ábra: A KKV-k kapcsolatai az iskolarendszer egyes elemeivel**



A szakközépiskolák meggyőzően vezetnek, az egyetemek és az iskolarendszeren kívüli képző szervezetek le vannak maradva. Ezzel szemben a másik mintán a főiskolák vezetnek (22 említés), rögtön utánuk az egyetemek (20) majd a szakképző iskolák (18) következnek. A szakközépiskolák (13) és a két egyéb kategória (5+2) lemaradnak. Itt első következtetésünk az volt, hogy a nagyobb cégek képzett szakembereket (szakiskola), vagy kvalifikált, tovább képezhető munkatársakat (felsőoktatás) keresnek, míg a kisebb vállalkozások a középutas megoldást jelentő szakközépiskolákat.

Igyekeztük tovább árnyalni a képet és „megpíszkáltuk” azt is ténylegesen mennyire használják a képzést, mint az innovációs kompetenciákat fejlesztő lehetőséget. Először azt kérdeztük meg, egyáltalán *használják-e a képzést, mint ilyen eszközt?* A KKV minta 46%-a, a nagyobb/kiemelt vállalkozások mintájának 47%-a. Itt nem tapasztalható eltérés.

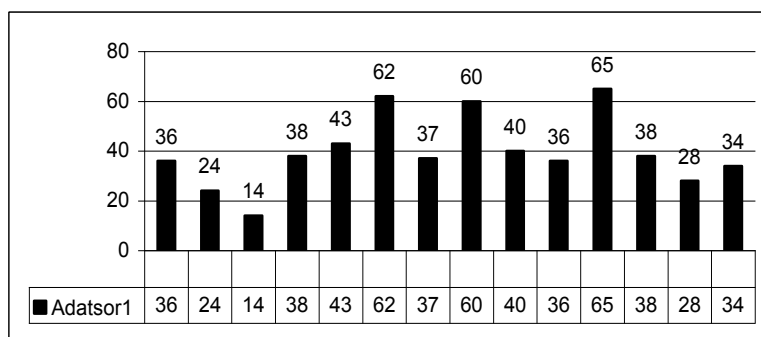
Egy másik kérdés arra kért választ, hogy ilyen esetekben *mely intézménytípushoz fordulnak*. A KKV-k 29 esetben jelölték meg iskolarendszeren kívüli szervezetet, 10-ben az egyetemeket, 7-ben a főiskolákat, 5-ben a szak és 3-ban a szakközépiskolákat. 12 esetben az egyéb kategória szerepelt. Érdekes, hogy a számukra legfontosabb intézménytípus hátra, a legkevésbé fontos pedig előresorolódott. A „nagyvállalati” mintán az egyetemek és a nem iskolarendszerű képzőhelyek is 8-8 említéssel zártak az élen, a főiskolák 3, az egyéb

kategória 2, a szak- és szakképző iskolák pedig csak 1-1 említéshez jutottak. Itt az egyetemek szerepe stabil a fontosság és az igénybe vehető képzőhelyek közt is, az iskolarendszeren kívüli intézmények előretörése azonban itt is markáns. Csakúgy, mint a főiskolák mindkét mintán történt visszaszorulása. Gyors következtetésünk az, hogy mástól várják a vállalatok a szakemberek kiképzését, azaz az általános ismeretek nyújtását, és mástól a konkrét, a vállalati életben hasznosítható kompetenciák kialakítását. A nagyobb, illetve meghatározó vállalatok esetében az egyetemek azért lehetnek mindkét esetben az élen, mert itt nagyobb szükség van tudományos, kutatói, vezetői kompetenciákra is, melyek kialakítása az egyetemek fő kompetenciája, valamit – hogy kevésbé hízelgő magyarázat lehetőségét is felvessük – itt nagyobb az egyetemek által biztosított rang relatív fontossága, a mindennapi gyakorlatban szükséges ismeretekhez viszonyítva.

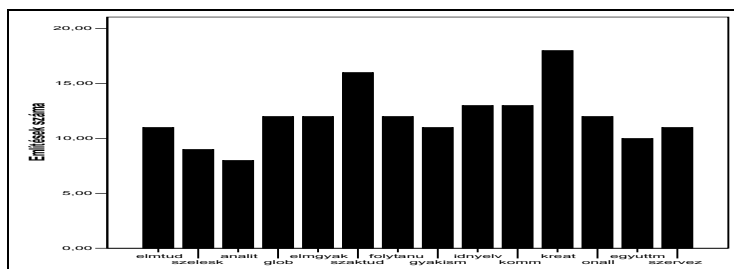
Azt a problémát másik oldalról világította meg az a kérdés, hogy „Mennyire tartja az egyes képzési/oktatási szintek és formák feladatának az innovációs kompetenciák kialakítását?” Itt az egyes szintek esetében 1-5 skálán adhatták meg a válaszadók, az egyes szintek esetében, hogy mennyire érzik az adott szint feladatának az innovációs kompetencia-kialakítást. A KKV-k válaszaiban a felsőoktatás 4,02, a nem iskolás képzések 3,78, a vállalati belső képzések 3,67, a középszint 2,78 pontot ért el átlagban. Az alsósint 1,84 az egyéb kategória 2,25 pontot. A nagyvállalati minta a felsőoktatásra 4,6, a független képzőkre és a belső képzésekre 4,1-4,1, a gimnáziumokra-szakközépiskolákra 3,5, a szakképzőkre 2,9 (itt tehát megbontottuk a középszintet), az alsósintre 1,2 pontot adott. Két lényeges dolgot találhatunk. Egyrészt a pontszámok az élen végzőkre magasabbak a második mintában, mint a KKV-knél. Ennek oka lehet, hogy az nagyobb (vagy sikeresebb) vállalatok nagyobb elvárásokkal is lépnek fel, hiszen nekik nem elegendő a másodvonalbeli munkaerő. A másik fontos viszony a két minta közt, hogy lényegében ugyanazoktól a szintektől várják el az innovációs kompetenciák kialakítását, sőt, lényegében ugyanolyan a rangsorok is. Itt feltehetjük attól, hogy csak általános képet tükröznek vissza a válaszok, nem a tényleges gyakorlati tapasztalatból táplálkoztak. Annál is inkább, mert a kompetenciák egy része már a korai életkorban megalapozódik, tehát nem biztos, hogy a felsőoktatás vagy a felnőttképzés jelentős eredményeket érhet el ezen a téren. Valószínűleg egyfajta rövidlátásról lehet szó: a vállalkozások arról mondanak véleményt, azt tartják fontosnak, amivel közvetlenül kapcsolatban állnak és/vagy amit a társadalom általában annak tart.

Ide kapcsolódó kérdés, hogy vajon melyek is ezek az innovációs kompetenciák. A vállalkozásoknak 14 kompetenciából kellett tetszőleges számú, általuk legfontosabbnak tartottat megjelölni. A KKV-knál és a „nagyvállalati mintán” kapott eredményeket mutatja a következő két ábra:

**2. ábra: Az innováció szempontjából legfontosabb kompetenciák a KKV-k szerint**



3. ábra: Az innováció szempontjából legfontosabb kompetenciák a „nagyvállalatok” szerint



Saját várakozásainkkal szemben az innovációt egyik minta sem társítja az elemző (analitikus) gondolkodással, sem a széleskörű ismeretekkel, mindkettő a lista végén kullog, mindkét vállalatnál. Ez némileg ellentmond annak, hogy az egyetemek elől végeztek, mint innováció-orientált képzésre alkalmas szereplők. A „kreativitás, problémamegoldó-képesség” (az ábrából ez rövidítési okokból nem látszik, de a 11. kompetencia teljes elnevezése ez volt) és a szakudás pedig mindkét helyen az élen végzett. Különbség a két minta között, hogy a gyakorlati ismereteket csak a KKV-k sorolták a legfontosabb innovációs kompetenciák közé.

Mivel a *gyakorlati tapasztalat fontossága* már a felmérés előtt is világos volt, beépítettünk erre vonatkozóan is több kérdést. A legérdekesebb talán, hogy a KKV-közül (99 válaszadó volt erre a kérdésre) 44 nyilatkozta, hogy előnyben részesíti a felvételnél az ilyen tapasztalattal rendelkező jelentkezőt, 33 pedig, hogy nem szabadna gyakorlati tapasztalat nélkül diplomát/végzettséget adni. 18-en viszont úgy válaszoltak, hogy fontos ugyan, de nem ez az iskolarendszer elsődleges feladata. 1 válaszadó szerint egyértelműen munkábaállítás után kell megszerezni (tehát összesen 19-en nem várták el az iskolarendszertől), 1 szerint pedig a felsőoktatásban nem, csak a szakoktatásban fontos. A „nagyvállalatoknál” 15 és 12 válasz érkezett arra, hogy előnyben részesítik, illetve nem szabadna engedni nélküle végezni munkavállalót. 3-an (2+1) vélték úgy, hogy nem az iskolában kell megszerezni. Másképp fogalmazva: 30-ból 27 vállalat szerint fontos ÉS az oktatási rendszer feladata. Itt tehát megint csak nem volt lényeges eltérés a két minta között.

Minket különösen érdekelt, hogy vajon *ennyire lennének hajlandóak a vállalkozások részt venni az oktatási rendszer formálásában*. Itt markáns különbséget találtunk a két vállalati csoport között. A KKV-közül 46 nem érezné hasznosnak a részvételt. 22-en az egyes konkrét oktatási intézmények vezetőivel folytatnának szívesen eszmecserét. A többi válasz körülbelül azonos arányban oszlott meg a konferenciákon, workshopokon való részvétel (8), az oktatáspolitikai felelőseivel való eszmecsere (5), részvétel a tantervek, tananyag kialakításában (6), szakemberek biztosítása a képzésekhez (6) és az egyéb (5) kategória közt. A nagyobb méretű cégeket is tömörítő mintában (itt többet is bejelölhettek, míg a KKV-k csak egyet) csak 3-an nyilatkoztak úgy, hogy haszontalannak érzik a részvételt, igaz, hogy 15-en csak a passzív részvételt vállalnák (pl. interjúra való válaszadás). Ez utóbbi opció a KKV-s kérdőívben még nem volt meg. Eszmecsereben, vitában 24 esetben vennének szívesen részt valamely szereplővel (iskolák, politikai döntéshozók), konkrét részvételt a tananyag-kialakításban vagy magában az oktatásban pedig 4-en vállaltak volna. Az összevetés itt problémás, mivel a tapasztalatokat hasznosítva több változtatást is hajtottunk végre az interjúvázlatokban, azonban úgy tűnik, hogy nem meglepő módon a nagyobb cégek szívesebben beleszólnának az oktatási rendszer folyamataiba, de a kisebbeknek is több, mint a fele (és a passzív részvételt ott nem mutattuk ki).

Még egy kérdést emelnék ki felmérésünk eredményei közül, mintegy zárásként. *Ennyire optimisták vagy pesszimisták a vállalatok a bolognai rendszerrel?* A KKV-k közül 46-an vállalták, hogy nem rendelkeznek róla érdemi információval (46%). A kisebb létszámú mintában 11-en (37%). Mindkettő 1/3 felett van, ami nem túl biztató és komoly kritikája az oktatáspolitikai kommunikációjának. A KKV-k közül 25-en (25%) félték attól, hogy a 3 év nem elegendő a diplomások kiképzésére, a nagyok közül mindössze 4-en (13%). A gyorsabb alkalmazkodást a KKV 3%-a, a nagyvállalatok 17%-a várta. A KKV-k 4-4%

vélte, hogy a rendszer áttekinthetőbb lesz és azt is hogy áttekinthetlenebb. A nagyvállalatoknál ez 13 és 7%. Összességében pozitívnak, illetve negatívnak a KKV-k 5 és 7, a nagyvállalatok 27 és 10%-a tartotta. Egyértelmű a különbség. A KKV-k inkább a változás hátrányait látják (vagy egyszerűen bizalmatlanok), míg a nagyobb, sikeresebb vállalkozások az előnyeit.

### **Összegzés**

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a jelent tanulmányban bemutatott kérdésekben több esetben is jelentős eltérés volt a két minta között. Noha ez bizonyos kérdésekre nem volt igaz (például a gyakorlati tapasztalat fontosságát vagy a legfontosabb és legkevésbé fontos innovációs kompetenciákat illetően), mégis indokoltnak látszik a legsikeresebb, avagy mérténél fogva kiemelkedő cégek külön vizsgálata KKV-któl.

### **Irodalomjegyzék**

*Kotsis Ágnes* [2008]: Az Észak-alföldi régió mikro- kis- és középvállalkozásainak oktatási igényfelmérésének néhány tanulsága. Megjelent: DOSZ: Tavasz Szél 2008. Konferencia-kiadvány. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest, 581-587.o.

*Kun András István – Kotsis Ágnes* [2007]: A régió innovatív mikro-, kis-, közép- és nagyvállalkozásainak oktatási-képzési igényeinek vizsgálata. Kézirat, [http://baross2006.kutatas.eu/wp-content/uploads/2008/03/kunkotsis\\_12\\_leiro-tanulmany.pdf](http://baross2006.kutatas.eu/wp-content/uploads/2008/03/kunkotsis_12_leiro-tanulmany.pdf), Debreceni Egyetem Európai Tanulmányok Központja.

*Kun András István* [2008]: Az Észak-alföldi régió „nagyvállalkozásainak” oktatási igényeit vizsgáló felmérés néhány tanulsága. Megjelent: DOSZ: Tavasz Szél 2008. Konferencia-kiadvány. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest, 571-580. o.

*Kun András István* [2008]: Az Észak-alföldi Régió kis-, és középvállalkozásainak, valamint nagyvállalkozásainak körében végzett oktatási igényfelmérések összehasonlításának első tanulságai. Workshop előadás. „Modellértékű kutatás a Debreceni Egyetemen” záró workshop (Lovarda Egyetemi Kulturális és Konferencia Központ, Debrecen, 2008. május 30.), Debrecen.

## MÁJAS ANIKÓ

### *Felsőoktatási végzettségek a romániai határmenti megyékben az 1992-es és a 2002-es népszámlálás tükrében*

#### **Bevezetés**

Romániában az elmúlt két évtizedben kétszer is tartottak népszámlálást: 1992. január 7-én és 2002. március 18-án. Sokan szkeptikusan álltak hozzá az eredményekhez. Például Szilágyi N. Sándor is megjegyzi, hogy a két összehasonlított adatsor nem teljesen egynemű, mert a számítás módja nem volt egészen egyforma. Nem lényegtelen például, hogy a 2002-es népszámlálás adatainak összesítésekor a több mint egy éve huzamosan külföldön tartózkodókat egyszerűen kihagyták a számításból, míg 1992-ben az ilyen státuszúakat is beszámították (Szilágyi N. S. 2002). Ugyanakkor beleszámították az egy évnél régebben Romániában tartózkodó külföldieket (Veres V. 2002/c).

Vizsgálataim során az ekkor összegyűjtött adatokat kíséreltem meg elemezni. Elsősorban a magyar lakosság és a felsőfokú végzettség szám és arányváltozásait tartottam szem előtt. A címben a felsőoktatási végzettségek vizsgálata szerepel, de véleményem szerint a magyar lakosság száma és aránya alapvetően befolyásolja a felsőfokú végzettséggel rendelkező magyarok számát.

Nem Románia egészével, hanem a tágabb értelemben vett Erdéllyel foglalkoztam. Ide 16 megye tartozik, melyek az alábbi területi egységekbe tömörülnek:

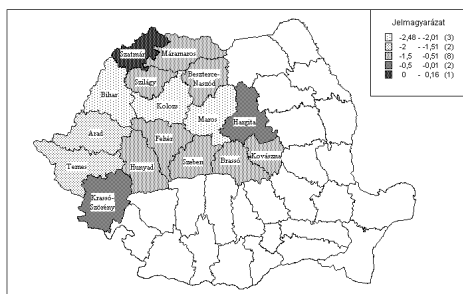
- Partium: Máramaros, Szilágy, Szatmár, Bihar és Arad
- Bánát: Krassó-Szörény és Temes
- Székelyföld: Hargita, Kovászna és Maros
- Erdély (szűkebb értelmezés szerint): Beszterce-Naszód, Brassó, Fehér, Hunyad, Kolozs és Szeben

A jobb szemléltetés kedvéért digitalizált térképek segítségével tematikus térképeket készítettem.

#### **A magyarság lélekszáma**

A magyarság szempontjából a vizsgált 16 megye a legfontosabb, hiszen itt él a romániai magyarság 98,8%-a. Az egyes megyék magyar lakosságának arányát vizsgáltam a megye teljes lakosságához viszonyítva 1992 és 2002-ben. Megemlíteném, hogy mind a két évben a magyarok legnagyobb arányban Hargita megyében voltak jelen (> 80%), ezt követte Kovászna megye (>70%). Legalacsonyabb arányban pedig Krassó-Szörényben (~2%) képviseltették magukat. 10 % alatti érték volt jellemző Fehér, Beszterce-Naszód, Brassó, Hunyad, Szeben és Temes megyében.

A 10 év alatt bekövetkezett változást az 1. térkép szemlélteti. Az 1992-es és a 2002-es népszámlálás alapján csak Szatmár megyében volt növekedés tapasztalható, de itt is csak 0,16%-kal nőtt a magyar lakosság aránya a megye teljes lakosságához képest. A többi megye esetében csökkenés figyelhető meg. A létszámcsökkenésnek 3 dolog állhat a háttérben: a magyar lakosság eme része elköltözött, vagy asszimilálódott a többségi társadalomba, illetve alacsony a természetes népszaporulat, az öregedő korfa alapján a magyar lakosság egy része a 10 év alatt meghalt (Varga E. Á. 2002).



Forrás: <http://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/>

1. térkép Magyar lakosság arányváltozása megyénként 1992 és 2002 között (%)

Legnagyobb arányú csökkenés Bihar, Kolozs és Maros megyében figyelhető meg. A határmenti megyékre - Szatmár kivételével - nagyobb arányú csökkenés jellemző, mint a többi megyére. Ez talán leginkább Magyarország közelségével magyarázható.

Településenként is vizsgáltam a változást. A forrásként megjelölt weboldalon 150 települést emeltek ki, ahol Románián belül a magyar lakosság száma a legnagyobb. A 150 településből a vizsgálat során pár település kiesett, mert nem a tágabb értelemben vett erdélyi megyékben találhatóak, illetve Szeben, Brassó és Hunyad megye településhatáros digitalizált térképe nem állt rendelkezésünkre.

A magyar lakosok településenkénti számának változásánál 137 települést vizsgáltam. 24 településen volt megfigyelhető növekedés. A többi településen csökkenés volt jellemző. 10 ezer főnél nagyobb csökkenés három településen volt: Marosvásárhelyen, Kolozsváron és Nagyváradon. Vagyis megfigyelhető a városokból a környező falvakba való kiáramlás a magyarok körében. Megfigyelhető volt, hogy a magyarok száma kétszer olyan gyorsan fogy, mint a románoké. A határmenti területeken jobban jellemző a csökkenés. A belső területeken (Székelyföldön) a magyarság nagyobb összefüggő tömböt alkot, a bezárkózás, befelé fordulás jellemző, ha csökkent is a magyar lakosság, akkor is kisebb mértékben, mint máshol.

Vizsgáltam a magyar lakosság arányváltozását településenként. 35 település esetében volt arány növekedés megfigyelhető. Legnagyobb mértékű Egeresen, ahol 26,51%-kal nőtt a magyar lakosság aránya (14,33% → 40,84%). A nagyvárosok közül kiemelendő Nagyvárad (5,74%), ahol jelentősebb emelkedés volt megfigyelhető. A csökkenést felmutató településeknél kirívó Nagyenyed, ahol 52,45%-ról 16,54%-ra esett vissza a magyarok aránya, azaz 35,91%-kal. 10% feletti a csökkenés még Hegyközsáton (11,18%). Érdekeség Kraszna település, ahol változott az összlakosság és a magyar lakosság is, de a magyar lakosság aránya mégsem változott. Meglepő, hogy a megyéknél egyedülként Szatmár jelentkezett, ahol nőtt a magyarok aránya, de település szinten a vizsgált települések többségére a csökkenés jellemző.

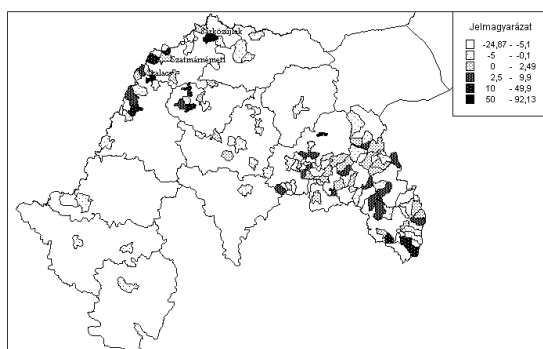
#### **Felsőfokú végzettek a magyar lakosság körében**

Megvizsgáltam az 1992-es és a 2002-es adatokat. Először azt néztem, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők között hány magyar nemzetiségű található. 1992-ben 116 településsel, míg 2002-ben 139 településsel tudtam számolni a fellelépő adathiány miatt.

1992-ben 14 település esetében felsőfokú végzettséggel csak magyar nemzetiségűek rendelkeztek, ezek főként Székelyföldön találhatóak. Jellemzően ezeken a településeken a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma településenként nem haladta meg az 55 főt. További 60 településnél haladta meg az 50%-ot a magyarok aránya. Azaz a vizsgált települések 64%-nál a felsőfokú végzettek között többen voltak a magyarok, mint más nemzetiségűek. Ez jelentheti azt, hogy a magyarok körében nagyobb igény van felsőfokú intézményekre. Ez pedig alátámaszthatja a magyar nyelvű képzés igényét is, valamint esetleg ezt találják egyetlen lehetséges útnak a boldogulásukhoz. 10% alatti érték 5 településnél fordult elő. A határmenti megyék esetében Bihar emelkedik ki, ahol a többi határmenti megyéhez képest magasabb a magyarok aránya. Magyarázható esetleg Debrecen közelségével is.

2002-ben továbbra is 14 településnél volt a magyarok aránya maximális. További 86 esetében 50% vagy feletti. Azaz a települések 72%-nál a magyarok aránya 50% vagy feletti. Ez az érték 10 év alatt 8%-kal nőtt. 10% alatti értéket továbbra is 5 település mutatott fel.

A két népszámlálás közötti arányváltozást a 2. térkép mutatja.



Forrás: <http://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/>

## 2. térkép Felsőfokú végzettek között a magyarok arányának változása településenként 1992 és 2002 között (%)

A már említett adathiány problémák miatt csak 116 település esetében tudtam változást vizsgálni. 61 település esetében csökkent a magyarok aránya a felsőfokú végzettek között, tíz településnél 10%-nál nagyobb volt a csökkenés mértéke pl. Szatmárnémeti. Hat településen nem változott, hiszen mind a két vizsgált évben 100% volt. 49 esetében pedig emelkedett. Legnagyobb arányú növekedés Szalacs település érte el, míg itt korábban 8% volt, 100%-ra emelkedett. Kiemelkedik még Sárközújjak, ahol 50%-os volt az emelkedés.

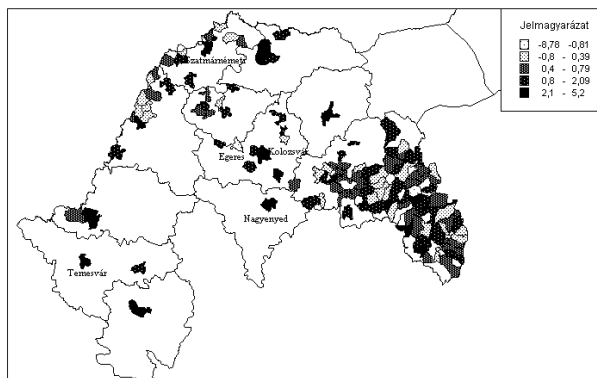
Ezek után megnéztem a felsőfokú végzettséggel rendelkező magyarság arányát a település magyar lakosságához viszonyítva.

1992-ben országos szinten a magyarok 3,6%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, az országos átlag 5,1%, országos román átlag 5,3%. Azaz a magyarok számaránya jóval alacsonyabb volt a románokénál. A felsőfokú végzettséggel rendelkező magyar lakosság aránya 1992-ben 0,16% és 9,64% közötti mozgott. A 117 településből 20 haladta meg a magyar átlagot, azaz a vizsgált települések 17%-a. Ezen belül hét település haladta túl az országos átlagot, azaz a települések 6%-a: Beszterce, Temesvár, Marosvásárhely, Csíkszereda, Nagybánya, Kolozsvár, Egeres. 97 település pedig nem érte el a magyarok átlagát, azaz a települések 83%-a. Magasabb értékekkel rendelkező települések szétszórtaan helyezkednek el. Ott lett magasabb érték, ahol vagy abban a városban vagy a közelben felsőfokú intézmény működik, hiszen bizonyos esetekben az intézmény közelsége alapvető fontosságú szempont továbbtanulás esetén.

2002-re az arány 0,28% és 11,63% között mozgott. Mind az alsó mind a felső érték emelkedett az előző népszámláláshoz képest. Vélhetően itt is a felsőoktatás tömegesedésével magyarázható a felsőfokú végzettek arányának emelkedése, illetve hogy egyre inkább jelennek meg magyar nyelven tanulható szakok, valamint a Magyarország felé irányuló tanulási célú migráció is emelkedett az elmúlt 10 évben. A 2002-es népszámlálási adatok alapján a felsőfokú végzettségűek aránya Romániában 6,60 %, a magyar népességben csupán 4,48 %, de mindkettő emelkedett a korábbi népszámláláshoz képest. A 137 településből 26 haladta meg a magyar átlagot, azaz a települések 19%-a. Ezen belül 12 érte el az országos átlagot, azaz a települések 8,8%-a. Három település a 10%-ot is meghaladta: Kolozsvár, Nagybánya és Csíkszereda. Az 1992-es értékekhez képest nőtt a magyar átlagnál és az országos átlagnál nagyobb értékeket felmutató települések aránya.

A két népszámlálás közötti változás esetében mindössze három helyen figyelhető meg csökkenés, ezek közül is kiemelkedik Egeres -8,78%-kal (3. térkép). Itt elsősorban azzal magyarázható, hogy a magyar lakosság aránya 10 év alatt 26%-kal nőtt. 2 %-nál nagyobb arányú növekedést 17 település ért el. Ezek a vizsgált területen szétszórtaan helyezkednek el. Nagyvárosok esetében nagyobb arányú növekedés volt megfigyelhető pl. Szatmárnémeti 5,2%, Kolozsvár 4,21%, Temesvár 4,1%, Nagyenyed 4,09%.

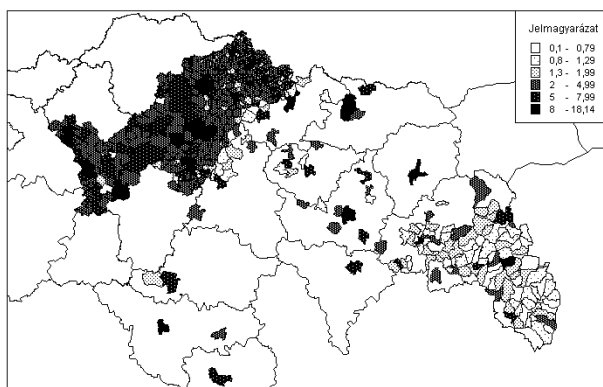




Forrás: <http://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/>

3. térkép Magyar felsőfokú végzettek arányváltozása 1992 és 2002 között a magyar lakossághoz viszonyítva településenként

Kíváncsiságból és az összevetés kedvéért készítettem egy térképet, ahol az Észak-Alföldi Régió és Erdély adatait egyszerre ábrázoltam (4. térkép). Az azonos kategóriák megválasztásával könnyen összehasonlíthatóak a kapott eredmények. A magyarországi adatok esetében a 2001-es, míg az erdélyi esetében a 2002-es népszámlálás felsőfokú végzettségre vonatkozó részét vettem alapul. Erdély esetében a magyar lakossághoz viszonyított arányt vizsgáltam.



Forrás: <http://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/>, <http://www.nepszamlalas.hu/>

4. térkép Felsőfokú végzettek aránya településenként az Észak-Alföldi régióban és Erdélyben

Az Észak-Alföldi Régióban 387 település adatait vizsgáltam. Az értékek 0% és 18,14% között változtak. 15 település – azaz a települések 3,9%-a - volt 8 % felett. Ebből 7 település 10% feletti értékkel rendelkezett, azaz a települések 1,8%-a. Idetartoznak a megyeszékhelyek, illetve Fehérgyarmat, Kisvárd, Mátészalka és Jászberény. 2% alatt 59 település (15%), míg felette 328 település (85%) volt. Magyarországon a 2001-es népszámlálás szerint a lakosság 9,16%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel. Ezt az arányt a vizsgált települések közül mindössze 11 település múlta felül, azaz a települések 2,8%-a.

Erdély esetében a 137 település értékei 0,28% és 11,63% között mozogtak. 7 település haladta meg 8%-t, azaz a települések 5,1%-a. Ezen belül 3 település lépte túl a 10%-t, azaz a települések 2%-a: Kolozsvár, Nagybánya és Csíkszereda. 2% alatt 90 település (66%), felette 47 település volt (34%). A magyarországi 9,16%-os átlagot 6 település haladta meg, azaz a települések 4,4%-a.

Vagyis összességében elmondható, hogy arányaiban Erdély esetében nagyobb százalékban fordult elő 8% feletti, (HU 3,9% ↔ 5,1 RO) és 10% feletti érték (HU 1,8% ↔ 2% RO), mint az Észak-Alföldi Régióban. Ez azt is jelenthetné, hogy Erdélyben a felsőfokú végzettség koncentráltabban élnek, mint az Észak-Alföldi Régióban, de emellett jóval magasabb a 2% alatti értékkel rendelkező települések aránya

is (HU 15% ↔ 66% RO, ~4,5X). Érdekes, hogy a magyarországi átlagot arányaiban több település érte el Erdélyben, mint az Észak-Alföldi régióban.

### Összegzés

Az erdélyi magyar lakosság száma a többi nemzetiséghez képest nagyobb mértékben csökken. Bár a természetes fogyás a többi nemzetiségre is elmondható, de a magyarokat tovább tizedeli a kivándorlás és az asszimiláció. Jellemzően azokon a területeken magasabb a csökkenés mértéke, ahol szörványban élnek.

A felsőfokú képzés felértékelődött. A felsőoktatásra a tömegesedés jellemző. Már 10 év távlatában is jelentős emelkedés figyelhető meg a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számát tekintve. A vizsgált települések esetében ebből a szempontból világossá vált a magyarság nagyobb arányú részvétele. Ettől függetlenül országos szinten a felsőfokú végzettséggel rendelkező magyarság átlaga messze alulmúlja mind az országos, mind a román átlagot. A felsőfokú tanulás igénye megvan a magyarság részéről, de az intézményektől való távolság, illetve a magyar nyelven való tanulás még szűkös lehetőségei korlátozzák a felsőfokú végzettséggel rendelkező magyarok számát.

### Felhasznált irodalom

**Erdei I. (2004):** Az erdélyi magyar iskoláskorú alappopuláció alakulása az országos trendek függvényében - Magyar felsőoktatás, 2004/4. sz. pp. 21-25.

**Horváth I. (2002)/a:** A migráció hatása a népesség előszámítására – Magyar Kisebbség, 2002/4.

**Horváth I. (2002)/b:** A romániai magyar kisebbség Magyarországra irányuló mozgása - Korunk, 2002/2. sz. pp. 31-47.

**Kozma T. (1997):** Túlélés vagy felzárkózás? – Educatio VI. évf. 3. szám. Oktatókutató Intézet Budapest, pp. 453-464.

**Polónyi I. – Timár J. (2001):** Tudásgyár vagy papírgyár. – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 165 p.

**Polónyi I. (2002):** Az oktatás gazdaságtana. – Osiris, Budapest. 423 p.

**Pusztai G. – Nagy Éva (2005):** Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein – Educatio 2. pp. 360-384.

**Szilágyi N. S. (2002):** Észrevételek a romániai magyar népesség fogyásáról, különös tekintettel az asszimilációra – Magyar Kisebbség, 2002/4.

**Varga E. Á. (1996):** A romániai magyarság főbb demográfiai jellemzői az 1992. évi népszámlálás eredményei alapján - Hítel. IX, 1996/3. pp. 68-84.

**Varga E. Á. (2002):** A romániai magyarság népességcsökkenésének okairól. - Magyar Kisebbség, 2002/4. pp. 3-16.

**Veres V. (2002)/a:** A romániai magyarság létszámcsökkenésének okai a 20. század utolsó negyedében - Korunk, 2002/2. sz. pp. 4-18.

**Veres V. (2002)/b:** A romániai magyarok demográfiai viszonyai a 2002. évi népszámlálás előzetes adatai tükrében - Demográfia, 2002/2-3. sz. 319. old.

**Veres V. (2002)/c:** A romániai magyarok 2002. évi lélekszámáról - Magyar Kisebbség 2002/4. sz.

**Veres V. (2003):** Erdély lakosságának természetes szaporodási folyamatai európai kontextusban az ezredfordulón - Korunk, 2003/1. sz. pp. 126-138.

<http://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/>

<http://www.nepszamlalas.hu/>

*A társadalmi rétegződés történetisége*

Jelen tanulmányban a társadalmi rétegződés különböző elméleteit tekinteném át vázlatosan. Mindeközben fény derül az életmód, életstílus ezen belül a kultúra meghatározó szerepére a társadalmi rétegződés egyik aspektusaként. Ez a rövid áttekintés egy nagyobb lélegzetvételű írás egy szelete, ami a felsőoktatásban résztvevő hallgatók értékválasztásait vizsgálja. Empirikus vonatkozásban pedig a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének Regionális Egyetem Kutatócsoportja által készített kérdőíves felmérés adatait dolgoztam fel, a Debreceni Egyetem hallgatóira vonatkoztatva. Ez egy kisebb részét jelenti egy készülő nagyobb terjedelmű munkának, mely a kutatócsoport teljes adatbázisát kívánja feldolgozni. A dolgozat - véleményem szerint - valamelyest hozzájárulhat ahhoz, hogy megérthessük a felsőoktatási hallgatók életmódjának, értékválasztásainak hátterét különös tekintettel a társadalmi rétegződésre. A minta érdekessége, hogy a felsőoktatási tanulmányaik elején járó hallgatókból áll, így betekintést enged abba a folyamatba, amely a két iskolatípus között zajlik le a hallgatók életében. A két iskolatípus eltérő kulturális sajátosságokkal rendelkezik, de valahol megfogható egy közös nevező, amely mentén egyenrangúként lehet leírni mindkettőt. Még abban az esetben is, ha az „egyetemi kultúra” valamilyen elszegényedést jelent a középiskolaival szemben. (Kapitány, Á. – Kapitány, G. 1996) De nem csak ebben az értelemben változnak a hallgatók értékei. Korunk többek között Hankiss Elemér szerint is nagy változások ideje: „A nagy gazdasági és társadalmi átalakulás megrendítette, a hagyományos és a fogyasztói társadalom értékeinek összeütközése súlyosan megzavarta más európai társadalmak erkölcsi tudatát is, nyugaton és keleten egyaránt. Máshol sem bontakozott ki még egy új erkölcsi rend. Ennek az átalakulásfolyamatnak vagyunk részesei mi is, igaz, ezen belül megvannak a sajátos problémáink.” (Hankiss, E. 1999:164)

A társadalmi rétegződéssel kapcsolatos elméletek

A társadalom tagolódásával kapcsolatban rengeteg elmélet született, ennek megfelelően fogalmak sorával találkozhatunk, melyek mind a társadalom valamilyen csoportosítására törekcsenek. Néhányat villantsunk fel, mint egyszerű fogalommagyarázat. A társadalomszerkezet az egyes társadalmi pozíciók közötti viszonyokat hivatott megjeleníteni, viszont itt még nem jelenik meg a hierarchikus alá-fölé rendeltség. (Andorka, 2003) A társadalmi osztály a termelőeszközökhöz való viszony alapján definiált társadalmi kategóriákat jelenti. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy maga az osztály fogalma Karl Marx nevéhez köthetik legszorosabban, de Marx sem határozta meg kellő alaposággal. Ezzel a kérdéssel behatóbban foglalkozik Ralf Dahrendorf tanulmánya. (Dahrendorf, 2004)

A társadalmi réteg/rétegződés a különböző ismérvek alapján megállapított társadalmi kategóriák, hierarchikus sorrendje. Itt a legfontosabb kérdést a megállapított kategóriák száma és maguk a kategóriák jelentik.

Most vizsgáljuk meg, hogy milyen főbb elméleti megközelítések alakultak ki a társadalom struktúráit, szerkezetét illetően. Úgy tűnik, hogy a társadalmi szerkezet feltárásának két eltérő irányba futó vonulatát láthatjuk, noha adódtak és adódnak olyan elméletek is, melyek mindkét vonulatból igyekeztek összefogni egyes mozzanatokat. Az egyik vonulatot a mai elméletek közül legisztábban a funkcionális rendszerelmélet jelenti, míg a másikat a marxi elmélet. A két elméleti vonulat két teljesen eltérő társadalmat ragad meg. A funkcionalista rendszerelmélet elemzéseiben a társadalom mint funkcionális szerkezet jelenik meg, míg a marxi elmélet a társadalom uralmi szerkezetét vizsgálja. Marx a társadalmat, mint az embercsoportok küzdelmét írta le, és rögtön csatolta is elméletéhez a politikai harc szükségességét a fennálló uralmi szerkezettel szemben. (Pokol, 2004) Marx halála utáni évtizedekből, az 1800-as évek végén Rudolf Hilferding dolgozott ki egy fontos változtatást az uralkodó tőkésosztályt illetően (Hilferding 1959 Pokol, 2004 nyomán). Hilferding két olyan változásra mutatott rá, melyek a Marx elméletében főként gyárosokat jelentő termelőeszköz-tulajdonosok és a termelő tőke helyett a bankár-pénzügyi csoportokat és a pénztőkét helyezte a középpontba. Egyik ilyen változást a részvénytársaságok elterjedése hozta létre, amely a kis és közepes nagyságú részvénytulajdonosokat elválasztotta a termelés és a termelőeszközök ellenőrzésétől. Az ellenőrzés átment ezzel a változással a részvénytőzsdét működtető bankár-pénzügyi

körökhöz, és a termelőeszköz-tulajdon a részvénytulajdon formájában már elavulttá tette a termelőeszköz tulajdonos réteg uralkodó osztályként való felfogását.

A marxizmus elméletén belül az olasz Antonio Gramsci elemzései vittek fontos új hangsúlyokat a társadalom uralmi szerkezetének feltárásába. (Gramsci, 1977) A gazdasági törvényszerűségek mellett a szellemi erőforrások, hitek, ideológiák szerepét is kiemelte az uralkodás fenntartásában, vagy egy új uralkodó szerepre törekvő csoport esetében e pozíció elérésében. E meglátásai fényében hangsúlyozta, hogy az uralkodás elemzését nem lehet leszűkíteni az államra és annak erőszak-apparátusára – ahogy a korábbi marxista elemzők tették –, hanem a civil társadalomban levő pozíciók és a szellemi befolyás megteremtésével olyan hegemóniát lehet teremteni, amely segíthet az ezt elérő új osztálynak az államhatalom megszerzésében, de később is nélkülözhetetlen az uralkodás stabilizálásában.

A társadalmi osztályok mellé a „történelmi blokk” fogalmát emelték be a neo-gramscianusok. Ez tulajdonképpen még inkább névlegessé teszi a társadalmi történések osztály-meghatározottságát, és az egyes társadalmi törekvések illetve események mellé nem egy-egy osztály kerül hajtóerőként, hanem a különböző társadalmi osztályok egy-egy részét összefogó „történelmi blokk”-ok. Egy-egy nagyobb társadalmi változtatás végrehajtására, amely után a társadalmi erőviszonyok egy hosszabb időre átalakulnak, és új tőkés csoport kerül uralkodó pozícióba, mindig egy történelmi blokkban egyesülő, „összeszerveződő” embercsoportok konglomerátuma jön létre. (Pokol, 2004) A neomarxizmus elméleti vonalon belül a francia Pierre Bourdieu hozott létre az elmúlt évtizedekben egy átfogó elméletet, és nála a társadalom funkcionális szemléletének beemelése mellett megmaradt az uralmi szerkezetre figyelés is különös tekintettel az átörökítő és újabb mechanizmusaira. (Bourdieu, 2004)

A másik nagy elméleti vonulat a társadalom funkcionális tagolódását és funkcionális intézményi mechanizmusait ragadta meg „a” társadalomként. Ebbe a vonulatba sorolható Émile Durkheim, Max Weber és Georg Simmel is, és „kiteljesedését” Talcott Parsons és Niklas Luhmann munkássága jelentheti. Ezeknél az elméleteknél sarkalatos pont, hogy mit tekinthetünk a társadalom alapvető egységének, vagy mit kell vizsgálnunk a társadalom működésének megértéséhez. Ezek a kiindulópontok jelentik a főbb különbségeket az egyes szerzők között Durkheim az egyes emberektől tudatosan eltávolodva a természettudományi kutatások „tényei” mellett a társadalmi tények megragadására törekedett. Simmel az embert, mint a társadalom alapegységét felbontotta, és legfeljebb mint a szerepek halmaza jelenik meg az elméleti elemzésben. Az egyes társadalmi képződmények pedig, mint a különböző szerep-tevékenységek (normák, ismeretek) együttese kerülnek megfogalmazásra (Simmel 1890 Pokol, 2004 nyomán).

Weber a társadalomtudományi elemzés kiindulópontjává a társadalmi cselekvési típusokat tette (célracionális, értékrationális, emocionális és tradicionális cselekvések), és az egyes társadalmi tevékenységek szerveződését az egyes cselekvési típusok alapján elemezte (Weber 1996).

A társadalom funkcionális szerkezete így már Parsonsnál a középpontba került, és bár az embercsoportok mint „kollektívák”, vagy mint „professziók” még jelen vannak a társadalmi alrendszer tartozékaiként, az egyes embercsoport-küzdelmek, az uralkodás és az elnyomás léte és ezek mechanizmusai teljesen háttérbe szorulnak a társadalmi alrendszer és az ossztársadalom elemzésében. (Parsons, 2004) Niklas Luhmann már azt is kétségbe vonja, hogy az egyes hatalmi pozíciókat betöltő egyének képesek-e a korunk individualizálódott társadalmában egységes réteget alkotni.

Luhmann gondolatai itt vezetnek el bennünket Ulrich Beck sokat idézett művéhez. Ulrich Beck A kockázat-társadalom című könyve (Beck 2003), amely összefoglalta az 1944-ben született német szociológusnak a modern társadalmak újfajta szerkezetéről alkotott nézeteit.

A társadalmi egyenlőtlenségek nem szűntek meg, sőt valószínűleg nem is igazán csökkentek, de az általános jólét növekedésével minden társadalmi csoport helyzete javult („felvonóeffektus”), így a vertikális egyenlőtlenségek vesztek jelentőségükből, az osztály és rendi jellegű identitások elvesztették jelentőségüket. Bekövetkezett az élethelyzetek és életpályák szóródása és individualizálódása, amely aláássa a társadalmi osztályok és rétegek hierarchiájának modelljét.

A Beck által leírt jelenség feloldásában segítségünkre lehet az az egyre inkább terjedő vizsgálati szempont, mely az életmód, életstílus felől közelíti meg a társadalmi rétegződés kérdéskörét. (A két fogalom különválasztásáról helyhiány miatt itt lemondanék.) Különösen indokolt ez a megközelítés a kelet-európai társadalmak esetében, ahol alacsony társadalmi különbségeket támasztanak fel a „hagyományos”

rétegződésvizsgálatok, de az életstílus vizsgálata meggyőző bizonyítékokkal szolgált az egyenlőtlenségek társadalmi újratermelődéséről.

Egyszerűen megfogalmazva, nem az lett a lényeg, hogy ki mivel keresi a kenyerét, hanem, hogy mire költi. Az életmód, mint rétegző tényező, már Max Weber munkájában megjelenik, a gazdaság és a politika mellett jelenik meg, mint a társadalmi rétegeket elkülönítő jelenség. (Weber, 1996) Stefan Hradil szükségesnek látta bevezetni a milió fogalmát, mely az életstílus, életmód alapján meghatározott társadalmi csoportokat jelent. (Hradil, 1995) Vagy utalhatunk Veblenre, aki a fogyasztást jelöli meg az igazi társadalmi különbségek mutatójának. Mindezek az elméletek, jelenségek Magyarországon is éreztették hatásukat. Itt Szalai Sándor időmérleg-vizsgálataira gondolhatunk (Szalai, 1978), vagy Utasi Ágnes sokat idézett művére (Utasi, 1989) aki életstílus – csoportokat határoz meg, Vagy a Kapitány házaspár munkáira, akik az ízlésvilágon keresztül próbálják vizsgálni a társadalomban megfigyelhető eltéréseket. (Kapitány, Á. – Kapitány, G. 1983) A felsorolt vizsgálati szempontok, elméletek mindegyike arra hívja fel a figyelmet, hogy az a mód, ahogyan az ember reagál a környezetére, vagy visszahat arra, egyfajta lenyomata a társadalomban betöltött helyének. Ha ezzel a megközelítéssel élünk, akkor eljutunk a kultúra szociológiai felfogásához és ahhoz, hogy a kultúra fogalma segíthet a társadalmi különbségek megértésében és feltérképezésében. Épp ezért, a következőkben a felsőoktatásban résztvevő hallgatók egy csoportjának kulturális fogyasztását vizsgálom. (Igaz itt a kultúra fogalmának szűkebb értelmezése alapján, abból a megfontolásból, hogy az adatbázis elemzése jelen pillanatban még nem tart ott, hogy egy egységes „szociológiai kultúra” változóval rendelkezhetnék.)

A jelenlegi minta:

A teljes elemszám N=394, lány: 260, fiú: 132. Mindannyian a Debreceni Egyetem hallgatói.

A karonkénti összetétel a következőképpen alakul:

**1. számú táblázat.** Egyetemi kar \* a megkérdezett neme

	fiú	lány	Összesen
agrártudományi kar	16	43	59
bölcsészettudományi kar	23	69	93
természettudományi kar	67	75	142
közgazdaságtudományi kar	14	17	31
orvostudományi	8	36	45
jogi és államtudományi kar	4	20	24

Életkor minimuma: 21 éves, maximuma: 35 éves, átlag: 23,5, szórás: 1,77. A minta 95%-a 21-26 éves. A leggyakoribb a 24 éves hallgató, ez 36,5%-ot tesz ki.

A szülők iskolai végzettségének vizsgálata:

Az adatokból kitűnik, hogy a Jogi Karon tanulók családjában az apa iskolai végzettsége általában a legmagasabb, a sorban második helyen az Orvosi Kar áll, az utolsó helyen pedig az Agrártudományi Kar.

Érdekes, hogyha az anya iskolai végzettségét is figyelembe vesszük, akkor nem tapasztalunk nagy különbségeket. Legalábbis a statisztikai középértékek tekintetében nincs olyan markáns különbség, mintha csak az apa iskolai végzettségét tekintenénk.

Nagyon informatív lehet, ha numerikus változóként kezeljük az iskolai végzettséget, hiszen elvileg van benne intenzitás – pl. az egyetemi végzettség több, mint a gimnáziumi. Viszont mivel az egyes itemek közti különbség nem számszerűsíthető, ezért elvileg nem számolhatunk átlagot ezekkel a változókkal. Ha mégis megkíséreljük, akkor a következő eredményt kapjuk: külön az apa, külön az anya iskolai végzettség-átlagát rangsorolva, a következő sorrend jött ki a karok között:

Apa iskolai végzettsége: Agrár < BTK < Közgazdasági kar < TTK < Orvosi < Jogi  
 Anya iskolai végzettsége: Közgazdasági kar < TTK < BTK < Agrár < Orvosi < Jogi  
 Összevont (mindkét szülőt átlagolva):  
 Agrár-3,75 < BTK-3,84 < Közg-3,88 < TTK-3,91 < Orvosi-4,33 < Jogi-4,52  
 Tehát az orvosi és a jogi kar hallgatóinak szülei mindhárom esetben magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek.

A hallgatók értékválasztásai

Az értékeket a hallgatók 1-től 10-ig osztályozták, annak megfelelően, hogy mennyire tartják azt fontosnak. Átlagértékek alapján sorrendbe rendezve a következőképpen alakulnak.

A legfontosabb helyen a család, jövővel kapcsolatos tervek megvalósulása, és a barátok állnak. A kultúra, műveltség fontossága a hallgató életében meglepően alacsony értéket kapott, 6,94-es átlag, annak ellenére, hogy a saját műveltség (Hogy művelt vagy –e?) a negyedik helyen áll.

Szembetűnő eredmény, a politikától, közélettől való elfordulás (4,12-es átlag). A vallás is hasonlóan alacsony átlagot kapott (5,04), tehát ennek fontossága meglehetősen csekély a megkérdezett hallgatók körében.

Az is kiderül, hogy a szabadidő fontosabbnak bizonyul a hallgatók többségénél, mint a pénz.

Most rátérnék a hallgatók kultúrával kapcsolatos válaszáira.

### 2. számú táblázat. Szokott-e olvasni a megkérdezett \* egyetemi kar keresztáblája

	agrár	btk	ttk	gazdaság-tudományi kar	orvosi	jogi	Összesen
nem	8,5%		6,4%	3,2%	2,2%	12,5%	4,8%
nagyon ritkán	28,8%	6,5%	17,1%	32,3%	11,1%	12,5%	16,6%
időnként	42,4%	34,4%	40,7%	51,6%	44,4%	58,3%	41,8%
gyakran	18,6%	58,1%	35,7%	12,9%	33,3%	16,7%	35,2%
nincs válasz	1,7%	1,1%			8,9%		1,5%

$\chi^2=75,127$ , sig=0.000

A fenti táblázatból jól kitűnik, hogy a Bölcsész Kar hallgatóinak nagyobb része, több, mint kilencven százaléka időnként, vagy gyakran olvas valamilyen könyvet. Kiemelkedő az Állam és Jogtudományi Kar 12,5%-os eredménye az egyáltalán nem olvas kategóriában. Hasonló kérdésre keresi a választ következő táblázat is.

### 3. számú táblázat. Az elmúlt évben hány könyvet olvasott (karonként)?

egyetemi kar	Mean	N (válaszadók száma)	Std. Deviation	Median
agrártudományi kar	15,32	59	29,80	4,00
bölcsész-tudományi kar	32,35	93	48,42	20,00
természettudományi kar	10,69	133	16,35	5,00
közgazdaságtudományi kar	5,26	31	4,46	4,00
orvostudományi	21,18	45	30,09	10,00
jogi és államtudományi kar	7,58	24	8,56	5,00
Total	17,23	385	31,42	6,00

A táblázatból jól kitűnik, hogy a bölcsész hallgatók átlagosan 32 könyvet olvastak az elmúlt évben, ez a legmagasabb eredmény, míg a legalacsonyabb átlag a közgazdász és jogász hallgatóknál figyelhető meg.

A különbség variancia-analízissel nézve szignifikáns: sig=0.000

A „Mit olvas az Interneten?” kérdés válaszai meglehetősen változatos képet mutatnak. Míg a szakmai tanulmányokat illetően nincs szignifikáns különbség a karok között, a sajtótermékeket és a szépirodalmi alkotásokat tekintve szignifikáns a különbség. Elmondható, hogy a bölcsészek használják legkevésbé az

Internetet sajtóolvasási célból, szépirodalmat viszont ők olvasnak a leginkább. Sajtóterméket a közgazdászok olvasnak leggyakrabban a világhálón, szépirodalmat viszont itt is keveset, tőlük kevesebb szépirodalmat csak a jogászok olvasnak elektronikus formában.

Megállapítható, hogy a Bölcsészettudományi Kar hallgatói első helyre kerültek a „színházlátogatás”, „múzeumlátogatás”, „könyvtárlátogatás, könyvtárhasználat” és a „könyvesbolt látogatása” kérdések válaszainál. A komolyzenei koncerteket leginkább az orvostanhallgatók látogatják, míg a könnyűzenei rendezvényeket a Közgazdaságtudományi Kar hallgatói. Ugyancsak a „közgázosok” járnak legkevesebbet színházba és múzeumba. A könyvtárhasználat és a könyvesboltok látogatása legkevésbé az Agrártudományi Kar hallgatóira jellemző.

A vizsgálat további részében érdemes lenne magyarázó változókat keresni arra vonatkozóan, hogy a választott karnak van ilyen befolyásoló szerepe, vagy a szülői háttér, esetleg az elvégzett középiskola az a tényező, amely befolyással van a fentebb megfigyelhető különbségekre. És ezek tekintetében hogyan lehet kategóriákat alkotni – egyfajta „belső rétegződést” megfigyelni a hallgatók között.

Felhasznált irodalom:

- Andorka Rudolf (2003): Bevezetés a szociológiába. Osiris, Bp.
- Beck, Ulrich (2003): A kockázat-társadalom. Századvég Kiadó, Bp.
- Bourdieu, Pierre (2004): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (Szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.
- Dahrendorf, Ralf (2004): Az osztálytársadalom modellje Karl Marxnál. In: Angelusz Róbert (Szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.
- Gramsci, Antonio (1977): Az új fejedelem. Magyar Helikon, Bp.
- Hankiss Elemér (1999): Proletár reneszánsz. Helikon Kiadó.
- Hradil, Stefan (1995): Társadalmi rétegződés. Aula, Bp.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1996): Kultúrák találkozása – kultúraváltás. Savaria University Press, Szombathely.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1983): Értékrendszereink. Kossuth Könyvkiadó.
- Parsons, Talcott (2004): A társadalmi rétegződés elméletének átdolgozott analitikus megközelítése. In: Angelusz Róbert (Szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.
- Pokol Béla (2004): A társadalom kettős szerkezete. In: Szociológiai Szemle 2004/3
- Szalai Sándor (1978): Idő a mérlegen. Gondolat Kiadó, Bp.
- Utasi Ágnes (1989): Családok és életstílusok. MSZMP KB Társadalmatudományi Intézet. Bp.
- Weber, Max (1996): Gazdaság és társadalom. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.

SIMON KINGA KATALIN

***Határon túli, ösztöndíjas hallgatók a Debreceni Egyetemen:  
motivációik, képzésükkel szembeni attitűdjük, jövőtervek  
vizsgálata***

**1. Bevezetés**

A Magyarországon tanuló határon túli hallgatók tudományos szintű kutatása az utóbbi évtizedben egyre inkább elterjedni látszik. A jelenség mindannyiunk - hallgatók, tanárok, értelmiségi és nem értelmiségi emberek - számára ismert: a határon túli magyarság képviselői különböző szándékkal jönnek az anyaországba: tanulni, dolgozni, „szerencsét próbálni”, baráti, családi kapcsolatokból kifolyólag, mindannyian más motivációkkal, reményekkel és tervekkel érkeznek. Nagy kérdés, hogy az „otthoni” felsőoktatási kínálattal szembeni elégedetlenségük, igény szintjük kielégítetlensége a fő motívum, vagy az „itteni” felsőoktatással szembeni pozitív attitűdjük. Érdekes vizsgálati terület az itt eltöltött idő függvényében való viszonyulásaik változása az egyetemi képzéshez, tanáraikhoz, kortársaikhoz, elégedettségük és csalódásaik tapasztalatai, élményeik és tudatos vagy sodródó jövőorientációjuk.

**Elméleti támpontok**

A határon túli magyar nemzetiségű hallgatók egyötöde végzi magyarországi intézményben felsőfokú tanulmányait. A hallgatói mobilitást a Hatos Pál (2005) szerinti tanulmányi mobilitás értelemben használjuk. Az eddigiekben még nem készült reprezentatív vizsgálat a hazánkban tanuló határon túli hallgatók körében, így jelenleg ez a réteg ún. „fekete foltként” írható le, mivel gyakorlatilag semmilyen információval nem rendelkezünk róluk. Debrecenbe legtöbbször Kárpátaljáról és Erdélyből érkeznek hallgatók, amint az a következőkben, a kutatás mintavételének bemutatásából is kiderül. A hallgatók motivációi az általános magyarországi trendek követésében, a szakmai presztízis megítélésében rejlik leginkább. A határon túli fiatalok intézményválasztását vizsgálva megállapítható, hogy a választást nagymértékben befolyásolja az intézmény földrajzi elhelyezkedése, székhelye és vonzáskörzete. Az intézményválasztás szoros összefüggést mutat a letelepedési, vagy migrációs szándékkal. Egy összehasonlító vizsgálat alapján, melyben a Debreceni Egyetem és a Kolozsvári, Babes - Bolyai Tudományegyetem hallgatóit vizsgálták, a letelepedni vágyó határon túli magyarok előszeretettel választanak magyarországi egyetemet, míg az erős lokális kötődéssel rendelkezők, a szülőföldön maradás mellett döntők, az erdélyi egyetemek köréből választanak. A hallgatók által választott felsőfokú képzés területi elhelyezkedése kifejezi a mobilitási szándékukat és migrációs attitűdjüket, vagyis azok a hallgatók, akik „otthoni” felsőfokú intézményt választanak, rájuk nagy valószínűséggel nem jellemző a mobilitási szándékuk. Nemzetközi összehasonlításban a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók elsősorban Romániából érkeznek (3334 fő) Szerbia-Montenegróból 1163 fő, Szlovákiából 2324 fő és Ukrajnából 1333 fő. A Kárpát-medencén belül zajló és kiemelten a Magyarországra irányuló hallgatói mobilitással foglalkozó tanulmányok a főbb intézkedések szempontjából három időszakot különítenek el egymástól: a rendszerváltozástól a 90-es évek közepéig tartó korszakot, a 90-es évek közepétől az évezred végéig tartó érárt, valamint az ezredfordulótól napjainkig tartó időszakot. Az ösztöndíj nagy segítséget nyújt, azonban nem feltétlen kivándorlást elősegítő tényező. A piaci viszonyok, érvényesítési lehetőségek valamint a szomszédos országok helyzete: gazdasági, háborús, nyelvi hátrányok, stb. erősen befolyásolják a mobilitást. Ezenkívül a mobilitást befolyásoló tényezők között fontos helye van a már végzett, illetve jelenleg tanuló hallgatók elégedettségének a képzéssel, elhelyezéssel szemben. Erre vonatkozó kutatási eredményekre támaszkodva tény, hogy a határon túli magyar fiataloknak, sőt a külföldi és a hazai hallgatóság számára is a Debreceni Egyetem majdnem teljes mértékben kielégíti a hallgatók igényeit úgy a tanárok hozzáállása, mint a tananyag, és oktatási segédesszközök használatát illetően. *„A hallgatók 87 százaléka ajánlaná, illetve már ajánlotta ismerőseinek azt, hogy a Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolán tanuljanak ezen a szakon. Ez rendkívül jó eredménynek tekinthető, a hallgatók nagy elégedettségére utal ez az arány”.* A hallgatók mobilitási szándéka, motivációi mögött ott rejlik a biztos, színvonalas, infrastrukturális szempontból jól felszerelt kollégiumi elhelyezés is, amit a határon túli



felsőoktatás, különös tekintettel a nem állami Egyetemek nem képesek biztosítani. A nyelvismeret döntő tényező a mobilitásban, a határon túli magyar hallgatók munkaerőpiaci elhelyezkedését illetően fontos szempont az adott ország (román, ukrán, szerb, szlovák) nyelvének ismerete, *ezáltal könnyebben tudnak elhelyezkedni olyan területen, multinacionális, vagy több országban jelen levő cégeknél, ahol e nyelven kommunikálni tudó emberekre van szükség.*

### **A kutatás célja, kiindulópontjai**

A kutatás általános célja a magyar nemzetiségű, román, szerb, szlovák, ukrán állampolgárságú ösztöndíjas hallgatók vizsgálata volt, akik a Debreceni Egyetemen végzik felsőfokú tanulmányaikat. Elsősorban a hallgatók *képzéssel* (Egyetem, Kar, Szakirány, Tanítással, Tárgyakkal (elméleti-gyakorlati jelleg) kapcsolatos motivációit, eddigi tapasztalataikat, továbbá *kollégiumi elhelyezéssel* szembeni attitűdjüket, úgy a közösségi étellel, mint az infrastrukturális ellátottsággal, valamint a vezetéssel kapcsolatos véleményeiket. Továbbá vizsgáltuk az *ösztöndíjjal* szembeni pozitív, negatív meglátásaikat, előnyeit illetve hátrányait, végül a *mobilitási szándékukról*, hazatérési illetve letelepedési, migrációs szándékukról és jövőterveikről kérdeztük a hallgatókat.

### **Mintavétel**

A debreceni Márton Áron Kollégium kifejezetten határon túli magyar hallgatók számára fenntartott Intézmény 92 hallgatója körében 86 kérdőívet osztottunk ki, leszűkítve a vizsgált mintát az ösztöndíjas hallgatókra, amiből 53 kérdőív került feldolgozásra, mely a kvalitatív vizsgálat megalapozását szolgálta. A kérdőívet 32 fiú és 21 lány töltötte ki, állampolgárságukat illetően nagyrészt ukrán, (43) állampolgárok, 4 szlovák, 3 román, 3 szerb állampolgár. A hallgatók nagy része (18) természettudományi karon tanul, 11 informatika karon, 9 bölcsészettudományi karon, továbbá általános orvosi karon, mezőgazdaságtudományi karon, fogorvosi karon tanul. Évfolyami eloszlást illetően 15 harmadéves, 13 elsőéves (ami a vizsgált téma szempontjából nem túl kedvező, mivel kevés tapasztalattal rendelkeznek, de a motiváció szempontjából fontos), 9 negyedéves, 7 ötödéves, 8 másodéves hallgató vett részt. Strukturált interjút készítettünk 14 hallgatóval, melyből feldolgozásra került 10 interjú, figyelembe véve a nem, életkor, szakirány, állampolgárság szerinti eltéréseket.

### **Kutatási eredmények az interjúelemzések alapján**

Az interjúelemzést Microsoft Office programmal készítettük, Word dokumentum és Excel táblázatokban való összesítés alapján. Értelmezési szempontokat, kategóriákat emeltünk ki, mint a motivációs tartalmak, képzési, kollégiumi elhelyezéssel kapcsolatos, illetve ösztöndíjjal, nyelvismerettel, és jövőorientációval kapcsolatos tartalmak. (Az Interjúvázlalat ld. 7 számú melléklet) Az interjúalanyokat fiktív név, szakirány, életkor, nem alapján idéztük, származási helyüket illetően heten jöttek Kárpátaljáról, egy fő a Vajdaságból, egy Felvidékről és egy Erdélyből.

### Motivációk

Az összesített elmondások alapján a hallgatók többsége leginkább a képzés színvonala valamint az anyanyelven való továbbtanulás lehetősége miatt jelentkezett a Debreceni Egyetemre, ugyanakkor fontos tényező a pályázható ösztöndíj anyagi fedezete is, de ez utóbbi szerepe csak másodlagos, esetleg harmadlagos említéssel jelenik meg. Az ösztöndíj kiemelkedő szerepe abban jelenik meg, hogy önállóan fenntartja magát belőle a hallgató és kiszabadulva a szociálisan infantilisnek minősített otthoni helyzetből, még ha kollégiumban is, de a családjától függetlenül él, tanul, dolgozik. Az interjúalanyok közül 7 személynek már volt minimum egy éves tapasztalata valamilyen „otthoni” Felsőoktatási Intézményben. A családi háttér szerepe is meghatározó tényező, a szülők foglalkozása, rokonsági kapcsolatok, mint erőforrás és támpont jelenik meg adott esetben, továbbá a baráti társaságok, kapcsolati szálak is befolyásoló jelleggel bírnak. A középiskolai tanulmányok során eldől sok esetben, hogy ki az, aki az Anyaországban folytatja tanulmányait, néha nem számolva azzal a nehézséggel, hogy „ami színvonalasabb, az sokkal nehezebb is”. A felvételi adott esetben nem bizonyult nehéznek, inkább az ösztöndíj elnyerése miatti harcot kellett megvívni, és itt előnyt jelentettek a középiskolai tanulmányi versenyek, „olimpiáson” elnyert eredmények.

A földrajzi közelség, mint alapvető motívum valamennyi hallgató esetében említésre kerül, bár nem a legfontosabb szempont. Erősebb befolyásoló tényező a választott szakiránnyal szembeni ismeretkészség. A hallgatók motivációit nagyban befolyásolja az „otthoni helyzet”, a határon túli magyar felsőoktatásról kialakult képük is, elsősorban az egyetemi korrupció, bürokratikus kapcsolatrendszerek. A megkérdezettek közül haton számoltak be részletesen arról a tendenciáról, hogy milyen viszonyok között zajlik az „otthoni” felsőoktatás, különösen a vizsgáztatási, értékelési szokásokra vonatkozóan.

#### Képzéssel szembeni elégedettség

A szakirányok függvényében nagyon eltérő vélemények vannak, a tananyag tartalmára vonatkozóan specifikusabb tárgyak hiánya jellemző az első években. Összességében viszont úgy tűnik, hogy a hallgatók elégedettek az oktatás tartalmának elméleti és gyakorlati eloszlását, minőségét illetően.

A tantárgyak ismeretelméleti tartalmával vannak negatív vélemények a mennyiségre vonatkozóan, és a hasznosíthatóság kérdése is felmerül. Sok hallgató nem gondolta előre, hogy ennyire nehéz lesz. A gyakorlati, tapasztalati ismeretszerzés bizonyos részeire vonatkozó hiányosságokat említik az orvostanhallgatók, ezzel szemben az informatika és bölcsészhallgatók maximális elégedettségét tükrözik az elmondottak. Úgy tűnik a legtöbb hallgató előzetes információk, ismerősök, barátok tapasztalatai alapján, innen-onnan, van egy általános képük az országos összehasonlítási alapjuk, ami növeli a döntésükkel, egyetem és szakválasztásukkal szembeni biztonságérzetüket.

A hallgatók tanárokkal szembeni elégedettsége nemcsak a szakmai, de úgy tűnik, inkább a humánus attitűd körülrajzolására vonatkozathatóak. A tanárokkal szemben az elfogadó, dicsérő, pozitív attitűd a domináns, a fogorvosi szakon és az orvosi szakon talán nem olyan mértékben, különösen az első években, de általában véve segítőkészség, együttérzés, támogató viszonyulás jellemző az elmondottak alapján.

#### Kollégiumi elhelyezéssel szembeni attitűd

Ennek a kérdésnek a megítélésénél a hallgatók elsősorban az otthoni kollégiumok alacsony színvonalának ismeretéből indultak ki, néhányan elvárásaikat felülmúlva ítélik meg az elhelyezésüket, ez elsősorban az infrastrukturális lehetőségeket tükrözi. Ami a kollégium vezetését, illetve a közösségi élet színvonalát illeti, nagyon eltérő pozitív illetve negatív vélemények vannak. Ez természetesen kapcsolati, és személyes működésmód kérdésének függvényeként értelmezzük. Általános nézetként uralkodik a közösségi élet időről időre való „elgyengülése” a korábbi évek tapasztalataihoz viszonyítva.

A hallgatók többsége azon a véleményen van, hogy a közösségfejlesztés, építés a jelenlegi helyzethez képest fontosabb helyet kellene elfoglaljon a kollégium életében, hiszen határon túli magyar kisebbségként vannak egy helyen. Feltételezhetően a hallgatók szellemi leterheltsége valamint a sokuknál előforduló egyetem melletti diákmunka, mint „jórabló” jelenik meg a kollégiumon belüli közösségi élet háttérben. A kollégiummal szembeni vélemények jelentéstartalmának elemzésekor felbukkant egy érdekes jelenség abban, ahogyan a hallgatók egymást szemlélik határon túli mivoltukban, nem nevezném kifejezetten etnocentrizmusnak, de tény, hogy jogosan mondhatjuk, még a pontos származási megnevezésekkel sincsenek sokan tisztában, egyfajta vertikális gondolkodásmód jellemzi úgy a kárpátaljai, mint vajdasági, erdélyi, felvidéki hallgatókat. Gyakran előfordult az interjúalanyok szóhasználatában, hogy az erdélyiek megnevezés helyett a románok, a felvidéki helyett a szlovák megnevezést használják. A hallgatók igyekeznek indokokat találni a közösségi életre vonatkozó „hanyatlás” magyarázatára és úgy tűnik az individualizálódás, adott esetben az intim párkapcsolatok elterjedése egy domináns tényezőnek számít. A vezetés oldaláról kevesebben közelítik meg ezt a problémát, inkább önmagukat vagy a „kolilakó” klikkeket teszik felelőssé.

A kollégiumi étellel kapcsolatban tehát, ami a berendezést, szobákat, közösségi helyiségeket illeti, a hallgatók teljes mértékben elégedettek, viszont ami a közösségi életet illeti, meglehetősen ellentétes viszonyokról számolnak be. Aki már eltöltött pár évet, inkább a „régén sokkal jobb volt” vonalat képviseli, aki pedig nemrég költözött, az nagyon lelkes, érdeklődő.

### Jövőorientáció

Amint az a kérdőíves elemzésből is kiderült, a hallgatók többsége tervezi a munkába állást otthon, vagy itt az Anyaországban, de érezhető valamennyi elmondásból egyrészt a bizonytalanság, másrészt a több alternatíva közül való választás döntésképtelensége. A továbbtanulás, szakmai továbbképzést 8 hallgató tervezi.

Azok a hallgatók, akik „otthon” stabil kapcsolatokkal, erőforrásokkal rendelkeznek, egyértelműen a hazatérést tervezik és az otthoni munkába állást, és ezek a hallgatók inkább vállalnának külföldi munkát, mielőtt hazamennek, azokkal szemben, akiknek otthoni kapcsolataik nagyon elenyészőnek, bizonytalannak mondhatók, inkább maradnak és keresnek munkát Magyarországon, semmint otthon vagy külföldön. A hazatérési szándékot és otthoni munkavállalást nagyban megnehezíti a Magyarországon szerzett diploma „otthoni” hasznosíthatósága. Hitelesíttetni, fordíttatni kell, és az interjúalanyok elmondásai alapján úgyis inkább azok a hallgatók élveznek előnyt az „otthoni” munkaerőpiacon, akiknek „hazai” diplomája van vagy jó kapcsolatai, mert sajnos, főként Ukrajnában nem a minőségi, szakmai tudás számít elsősorban.

Általános nézetek közül kiemelve néhány gondolatot is nehéz lenne egységes képet nyújtani az elmondások alapján, a jelenlegi politikai helyzet befolyásolja úgy az erkölcsi, mint egzisztenciális meglátásait, nézeteit a hallgatóknak. A megkérdezettek közül legalább öten említették, hogy azért nem maradnának Magyarországon, mert meglehetősen bizonytalan, válságos gazdasági és politikai viszonyok vannak, és a fiatalok általános életvitele sem modellértékű, ami ijesztő és elutasító magatartást generál a hallgatókban.

#### Összefoglaló

A hallgatók Magyarországi intézményválasztással kapcsolatos motivációi, feltételezéseinkre reflektálva, úgy tűnik valóban két elsődrendű szempont köré sorolhatók: egyrészt a képzési színvonal, másrészt az anyanyelven való tanulás. A családi, baráti kötelékek és az előzetes ismeretek is nagy hangsúlyt kapnak, viszont amit nem jelöltünk meg hipotézisként és majdnem valamennyi interjúalany beszélt róla, az a határon túli, „otthoni” felsőoktatási korupció „elburjánzása”.

#### Felhasznált irodalom:

- Csata - Dobos, 2001      Csata Zsombor-Dobos Ferenc (2001): *Migrációs folyamatok a határon túli magyarok körében* In: Dobos Ferenc: *Az autonóm lét kihívásai kisebbségben*, ed. BFI-Books in Print-Osiris, Budapest
- Erdei, 2004              Erdei Itala (2004): *Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében II. Teljes képzés-határon túli magyar hallgatók magyarországi intézményekben*. In: Magyar Felsőoktatás, 2004/3.
- Horvát, 2004            Horvát István: *Az erdélyi magyar fiatalok Magyarország irányú tanulási migrációja, 1999-2000*” In: Erdélyi Társadalom 2004/2, Kolozsvár 59-85 p.
- Kozma, 2002            Kozma Tamás (2002): *Határokon innen, határokon túl. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest*
- Kozma-Pusztai, 2004      Kozma Tamás-Pusztai Gabriella 2004: *Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata* In: Kelemen Elemér: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Budapest, MTA (megjelenés alatt)
- Mandel, 2007            Mandel Kinga: *Magyarországon élő határon túli magyar fiatalok karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei* In: *Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát-medencében*, MTA Kutatási zárójelentés, 2007. 173-211p.
- Mandel, 2007            Mandel Kinga (2007) *A román felsőoktatás-politika 1990-2003 között*. Presa Universitară Clujeană/Kolozsvári Egyetemi Kiadó. Mandel Kinga (2005)

- Tomyi, 2007 Tomyi Zs.: *Doktoranduszlányok - Határon innen és túl hallgatói mobilitás a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Doktori iskolájában* In: Prof. Dr. Süli-Zakar István, DSc: *A Határok és a határon átnyúló (CBC) kapcsolatok*. Debrecen, DE Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007. 201-214. old.
- Szentannai-Kelemen, Szentannai Ágota- Kelemen Emese: *Az 1998-ban és 1999-ben Magyarországon végzett határon túli fiatalok életpályája 2001*. Kutatásjelentés In: [www.martonaron.hu](http://www.martonaron.hu) Szakmai tanácsadó: Dr. Gábor Kálmán
- Szentannai, 2001 Szentannai Ágota: *A magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése*. In: Régió: kisebbség, politika, társadalom. 12. évf.(2001)4.sz.
- Seidman, 2002 Irving Seidman: *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Kiadó, Budapest 2002.
- Gábor, 2004 Gábor K. (2004) FKI: *Kollégisták a felsőoktatásban 2004* (kutatás közben)

## Irodalom

- [http://www.felvi.hu/index.ofi?mfá\\_id=7&hir\\_id=8654](http://www.felvi.hu/index.ofi?mfá_id=7&hir_id=8654)[http://odin.defk.hu/library/070205\\_hallgatoi\\_elegedettseg.pdf](http://odin.defk.hu/library/070205_hallgatoi_elegedettseg.pdf)
- [www.okm.gov.hu](http://www.okm.gov.hu)
- [http://www.apalap.hu/letoltes/kutatas/karrierutak\\_vagy\\_zarojelentes.pdf](http://www.apalap.hu/letoltes/kutatas/karrierutak_vagy_zarojelentes.pdf)
- [www.ifjusagesito.hu/belvedere/kollegistak.pdf](http://www.ifjusagesito.hu/belvedere/kollegistak.pdf)
- [www.interuniv.isig.it/Documenti/fied\\_trip.pdf](http://www.interuniv.isig.it/Documenti/fied_trip.pdf)
- <http://www.martonaron.hu/htof02.htm>

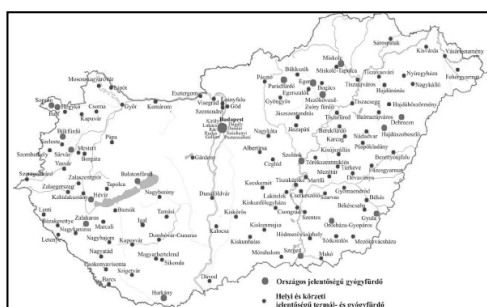
## SZABÓ RÓBERT

### Adalékok az Észak-alföldi régió egészségturizmusához

Az elmúlt évtizedekben egyre inkább értékke vált az egészség, a test és a lélek jó karban tartása. A modern világban ez az érték összekapcsolódik a sikeresség fogalmával is: sikeresebbek lehetünk a munkában, a környezetünkben és a magánéletünkben is, ha egészségesek, ápoltak, fittekké tudunk maradni. A modern ember egyre többet hajlandó áldozni erre, és az évközben felgyűlt restanciáit szabadsága alatt is hajlandó ledolgozni, hajlandó eltölteni egy hetet egészséges körülmények között, sportos, aktív, de egyben relaxáló, egészséges körülmények között. (Várhelyi - Kovács, 2002)

#### 1. Magyarország, mint „gyógyvíz nagyhatalom”

1. térkép: Magyarország termál- és gyógyfürdői



Forrás: Országos egészségturizmus fejlesztési stratégia, 2007. 13.pp

A térképen jól látható, hogy hazánk területének több mint 80%-án tárható fel termálvíz. Az összesen 1372 termálvízkút közül 197 elismert gyógyvíz, emellett Magyarország 385 településén működik termál, vagy gyógyvízi fürdő, közülük eddig 65 kapott minősítést, így egyelőre csupán ezeket tekinthetjük gyógyfürdőnek.

Napjainkban hazánk gyógy- és termálvíz kincsét igen változatos módon hasznosítják: 187 gyógy- és termálfürdőt, 203 közüzemi-, 175 mezőgazdasági-, valamint, 66 ipari hasznosítást jegyeztek be.

A fenti arány tapasztalhatóan tovább tolong a fürdők javára, holott a fenntartható fejlődés alapkövetelményeként megfogalmazásra került azon igény, miszerint a megújuló és alternatív energiaforrások minél nagyobb arányú felhasználása szükséges, melynek Magyarországon az egyik lehetősége a termálvíz lehet. Mindehhez kapcsolódóan azonban azt is figyelembe kell venni, hogy a vízbázist számos veszély fenyegeti, mint például a szennyező források, egyéb vízkivételek, a készletek túlermelése, illetve a szakszerűtlen kút kiépítések és üzemeltetési hibák, melyek miatt károsodhat a vízkincs.

1. táblázat: A természetes gyógy tényezők területi megoszlása Magyarországon, régiók szerinti bontásban (db)

Régió	Gyógyvíz	Ásványvíz	Gyógybarlang	Gyógyiszap	Mofetta	Gyógyhely (klimatikus)
Nyugat-Dunántúl	39	29	0	2	0	4(1)
Dél-Dunántúl	22	25	1	0	0	1
Közép-Dunántúl	11	32	1	0	0	1
Közép-Magyarország	28	42	1	0	0	0
Észak-Magyarország	17	17	2	0	1	4(2)

Észak-Alföld	47	34	0	1	0	1
Dél-Alföld	37	40	0	1	0	0
Összesen	197	219	5	5	1	13

Forrás: Országos egészségturizmus fejlesztési stratégia, 2007. 32.pp

A Magyarországon található gyógyvizek száma alapján leszögezhető, hogy az Észak-alföldi régió rendelkezik a legkedvezőbb adottságokkal a gyógyturizmus szempontjából, hiszen jelentős gyógyvíz, illetve ásványvízforrással rendelkezik. További kiemelkedő számú gyógyvízlelőhellyel büszkélkedhet a Nyugat-Dunántúl, valamint a Dél-Alföld térsége. Mindemellett azonban látható, hogy Észak-Magyarország rendelkezik a legsokszínűbb kínálattal, illetve a legtöbb jelentős természetes gyógytényező az Észak- és Dél-Alföldön található.

### 1.1. A termálfürdők vonzástényezőinek csoportosítása

Elmondható, hogy a gyógyturizmus legjelentősebb része valamilyen természetes gyógy tényezőre, így például gyógyvízre, illetve gyógyhatású klímára alapul. Az alábbiakban ismertetem a termálfürdők lehetséges vonzástényezőinek egy lehetséges csoportosítását:

#### 1. Primer (adottság-típusú) vonzástényezők

Ezek olyan tényezők, amelyek a fürdő helyének adottságából következnek és nem (vagy csak kis mértékben) változtathatóak.

##### Termálvíz:

Ez alapvető adottságnak minősül. A termálvíz önmagában is vonzerő, a föld alól előtörő meleg víz ösidők óta kedvelt pihenőhelye az emberiségnek. Gyógyító hatása is régről közsímet (Európában a fürdők jó részét vissza lehet vezetni a római korra), és az évezredek során komoly tudományággá nőtte ki magát (balneológia). Érdekes azonban megjegyezni, hogy sok „termálfürdő” melegíti a vizet, sót, arra is van számos nemzetközi példa, hogy egy „gyógyfürdő” nem is rendelkezik saját gyógyvízforrással. (pl.: Wellness spa, Fallbrook, USA). Míg egyfelől természetesen erősen kérdéses, hogy mennyiben tekinthetjük az így kialakított turisztikai terméket valódi gyógyfürdőnek, másfelől ezen üdülőhelyek nem ritka üzleti sikerei arra figyelmeztetnek, hogy nem szabad a termálvíz szerepét a többi vonzástényező rovására egyoldalúan túlbecsülni.

##### Természeti környezet:

A pihenés, relaxálás és a kellemes természeti környezet mindig is összetartozott. A fürdés élménye nagyban fokozható, ha a fürdő környezete attraktív. Természeti attrakciókat építeni nem lehet, de a meglévőket ki lehet használni. Gyakran úgy tűnik, hogy a természeti környezet megőrzése ellentétben áll a kihasználtsággal és így az üzleti sikerrel, de számos példa bizonyítja, hogy ez az ellentét csak látszólagos.

##### Kulturális környezet:

„Kulturális környezet” alatt egyszerre értjük az épített környezet fizikai (pl. építészeti környezet) és szellemi (pl. kulturális élet) jellemzőit. Bár ez nem olyan értelemben adottság, mint a természeti környezet, hiszen emberkéz teremtette, nyilvánvaló, hogy nem lehet sem római romokat építeni, vagy pezsgő zenei életet varázsolni egy zöldmezős beruházáshoz. A feladat itt is az adottságok gondos felmérése és ennek alapján az arculat kialakításánál a lehetőségek kihasználása, a pozitív folyamatok erősítése. (Várhelyi - Kovács, 2002)

#### 2. Secunder (ráépített) vonzástényezők

Itt olyan tényezők kerülnek felsorolásra, amelyek nem (vagy csak kis részben) függenek a hely adottságaitól és a turisztikai termék arculatától függően szükség szerint kialakíthatóak. Fontos, hogy ezek a tényezők egy irányba mutassanak, erősítsék az egységes arculatot. Ilyenek lehetnek például a fürdőszolgáltatások, gyógy

szolgáltatások, „wellness” szolgáltatások, építészeti kialakítás, kulturális programok, konferenciaturizmus, sportprogramok, gasztronómia illetve egyéb programok. (Várhelyi - Kovács, 2002)

Mindezek ismeretében megállapítható, hogy számos híres gyógyfürdő található Magyarországon, ám a kiszolgáló infrastruktúra, valamint a szolgáltatások színvonala sok esetben az elvártaknál jóval alacsonyabb szintű. Bár sok a műemlék, illetve a különleges természeti környezetben található fürdő, a gyógyfürdők (a menedzsmen) sok helyen nem használják ki azon adottságukat, hogy a testi felüdülésen túl különleges látványt is jelentsenek a turisták számára. Ebből fakadóan el kell mondani, hogy egyelőre a gazdag kulturális örökség sok esetben inkább csak lehetőséget jelent, semmint kihasznált attrakciókat. (Könyves - Müller - Szabó, 2005)

## 2. Az Észak-alföldi régió turizmusa

### 2.1. Az Észak-alföldi régió termál- és gyógyvíz adottságai

Az Alföld területén általában mindenhol van a mélyebb rétegekben víz, de nagyobb mennyiségben csupán a hajdani vízfolyások eltemetett medreiből, durvább szemcséjű lerakódásaiból nyerhető ki.

A XIX. század 80-as éveitől rohamosan terjedt az artézi víz felhasználása, de a kitermelhető mennyiségnek csak negyedrészt hasznosítják. Az Alföld területének jelentős részén, különösen a medencealjazat törésvonalai, vetősíkjai környékén melegszik föl erősen a rétegvíz. A mélyebb tengeri rétegek magas só koncentrációjú üledékeiből ásványvizek nyerhetők. A magas hőfok és az oldott anyagok eredményezik a mélyfúrású vizek gyógyhatását.

A régió nemzetközileg is jelentős termálvízkészlettel rendelkezik, amelynek oka, hogy itt a geotermikus gradiens 100 méterenként 7-8 °C, így a harmad- és negyedidőszaki rétegekből kitermelhető víz hőmérséklete 40-65°C. A termálvízkészlet legfontosabb hasznosítási módját a gyógy- és termálfürdők jelentik (Hajdúszoboszló, Debrecen, Cserkeszlő, Berekfürdő, Szolnok, stb.). Egyre növekvő a minősített gyógyvízzel rendelkező fürdőhelyek száma. (Müller - Könyves - Szalai - Szabó, 2005)

### 2.3. Az Észak-alföldi régió turizmusa a statisztikai adatok tükrében

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint 2007-ben a régió - legmagasabb vendégéjék számát figyelembe véve - 10 legfontosabb küldő országa közül 8 esetben a vendégéjszakák száma emelkedést mutatott, 2 ország esetében viszont csökkenést figyelhetünk meg 2006-hoz képest.

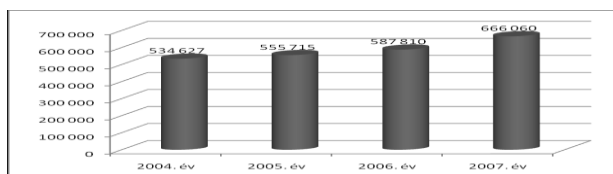
2. táblázat: A 10 legfontosabb küldő ország vendégéjszakáinak száma, és a változás mértéke az Észak-alföldi régió kereskedelmi szálláshelyein 2007-ben

Küldőpiac	Vendégéjszakák	
	száma	változás mértéke 2007/2006 (%)
Németország	213 520	-8,8
Lengyelország	86 093	+13,4
Románia	73 993	+87,4
Ukrajna	31 013	+30,4
Szlovákia	21 555	+20,0
Ausztria	18 816	+10,4
Oroszország	16 809	+25,6
Olaszország	14 932	-5,3
Hollandia	14 708	+19,8
Franciaország	9 944	+22,4

Forrás: KSH adatok alapján szerkesztés

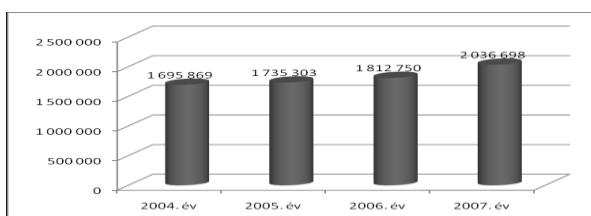
A következő két ábra a régió kereskedelmi szálláshelyeinek vendég-, illetve vendégéjszakáinak számát mutatja. Megállapítható, hogy mind a vendég-, mind a vendégéjszakák számában 2004-től folyamatosan növekedés figyelhető meg 2007-ig.

1. diagram: Vendégek száma a kereskedelmi szálláshelyeken az Észak-alföldi régióban 2004-től 2007-ig



Forrás: KSH adatok alapján szerkesztés

2. diagram: Vendégéjszakák száma a kereskedelmi szálláshelyeken az Észak-alföldi régióban 2004-től 2007-ig



Forrás: KSH adatok alapján szerkesztés

2007-ben a külföldi vendégek száma 20,4%-kal, míg a külföldi vendégéjszakák száma 3,6%-kal emelkedtek az előző évhez hasonlóan. A belföldi vendégforgalom kis mértékben magasabb szintet ért el, mint az előző évben, hiszen a belföldi vendégek száma 1,8%-kal, és a belföldi vendégéjszakák száma 1,1%-kal emelkedett az előző év ezen időszakához viszonyítva. A régió külföldi és belföldi vendégforgalmának növekedése összességében a vendégek számának 5,8%-os, a vendégéjszakák számának 1,9%-os növekedését idézték elő.

A régióba érkező 152 323 külföldi vendég összesen 596 539 vendégéjszakát, míg a 458 859 belföldi vendég 1 265 392 vendégéjszakát töltött el a régió kereskedelmi szálláshelyein. A vendégek 75%-a külföldről érkezett régióinkba, míg a belföldiek aránya 25%-os volt. A külföldi vendégek átlagos tartózkodási ideje 3,9 nap, a belföldi vendégek átlagos tartózkodási ideje 2,8 nap volt. Tehát a külföldről érkező és a hazai vendégek számát figyelembe véve elmondható, hogy az Észak-alföldön 611 182 vendég összesen 1 861 931 vendégéjszakát töltött el, átlagos tartózkodási idejük 3 nap volt.



3. táblázat: Az Észak-alföldi régió kereskedelmi szálláshelyeinek vendégéjszakai szállástípusonként, 2007-ben

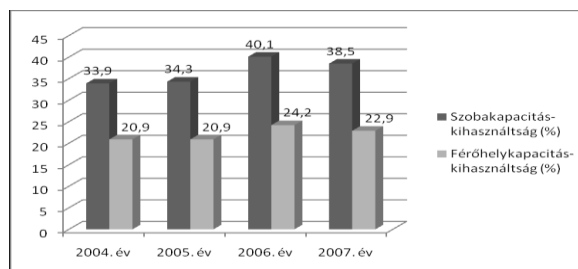
Szállás-típus	Összesen			Külföldi			Belföldi		
	2007	2007/2006		2007	2007/2006		2007	2007/2006	
	Éjsza-ka	%	éjszaka	Éjsza-ka	%	éjszaka	Éjsza-ka	%	éjszaka
Szálloda	1 200 354	0	0	376 671	-1,3	-4897	823 683	0,6	4942
****	359 868	19,9	71 614	113 282	24,5	27 754	246 586	16,8	41 426
***	735 106	-8,3	-61 014	235 757	-10,2	-24 047	499 349	-7,4	-36 952
**	43 129	-1,5	-647	8 727	19,2	1676	34 402	-5,6	-1927
*	62 251	16,6	10 334	18 905	-9	-1701	43 346	32,8	14 217
Gyógy szálló	480 101	-1,2	-5761	152 647	5,5	8396	327 454	-4,1	-13 426
Wellness szálló	156 775	-18,2	-28 533	31 588	-19,8	-6254	125 187	-17,7	-22 158
Panzió	255 142	6,4	16 329	62 026	15,5	9614	193 116	3,8	7338
Turistaszálló	49 660	-14,8	-7350	4 706	-47,3	-2226			0
Ifjúsági szálló	47 518	23,6	11 214	4 858	81,1	3940	42 660	19,3	8233
Üdülőtábor	116 915	-0,9	-1052	25 394	37,4	9497	91 521	-8	-7322
Kemping	192 342	11,9	22 889	122 884	11,5	14 132	69 458	12,6	8752
<b>Összesen</b>	<b>1 861 931</b>	<b>1,9</b>	<b>35 377</b>	<b>596 539</b>	<b>3,6</b>	<b>21 475</b>	<b>1 265 392</b>	<b>1,1</b>	<b>13 919</b>

Forrás: KSH adatok alapján szerkesztés

Az Észak-alföldi régióban 2007-ben a vendégforgalom több mint 60%-a szállodákban realizálódott, ahol is a külföldi vendégek száma 18,8%-kal nőtt, ám a külföldi vendégéjszakák száma 1,3%-kal csökkent. A külföldi vendégéjszakák száma négy és kétszobás szállodákban, valamint a gyógy-szállodákban emelkedett, a három és egyszobásak illetve a wellness szállodák esetében csökkenést mutattak. A régióban található szállodák belföldi vendégéjszakai száma 0,6%-kal bővült. A belföldiek vendégéjszakai száma a négy és egyszobás szállodákban emelkedett, ám a három és kétszobás házakban több mint 5%-os csökkenést figyelhetünk meg. A gyógy-szállodákban a külföldi piacot figyelembe véve elmondható, hogy a vendégéjszakák száma növekedett, de a belföldi vendégéjszakák száma sajnos csökkent. A wellness szállodák vendégéjszakai mindkét piacon jelentős elmaradást tapasztalhatunk 2006-hoz képest.

A 2004-től 2007-ig terjedő vizsgált időszakban a szobakapacitás- és férőhely kapacitás kihasználtsági mutatók egyértelműen a 2006. évben érték el a csúcst, az ezt követő évben visszaesés volt megfigyelhető 1,6%-kal, illetve 1,3%-kal.

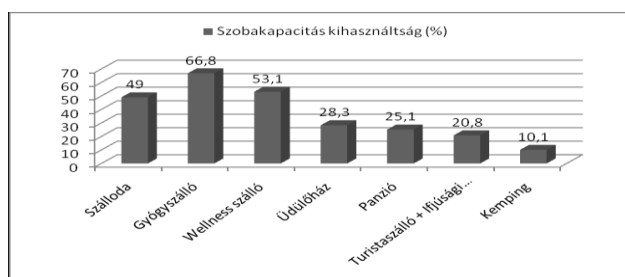
3. diagram: Az Észak-alföldi régió összes szállástípusának szobakapacitás- és férőhely kapacitás kihasználtsága (%) 2004-től 2007-ig



Forrás: KSH adatok alapján szerkesztés

2007-ben a régió szállodáinak szobakapacitás-kihasználtsága 49% volt. A legmagasabb értéket a gyógy-szállodákban és a wellness szállodákban mérték. Az üdülőházak, panziók, turista- és ifjúsági szállók szobakapacitás-kihasználtsága 30-20% között volt, míg a kempingek férőhelykapacitás-kihasználtsága 10%-osnak mondható.

4. diagram: Szobakapacitás kihasználtság az Észak-alföldi régió különféle szálláshelyein, 2007-ben



Forrás: KSH adatok alapján szerkesztés

#### 2.4. A régió egészségturizmusa

A turisztikai szervezetek és szakértők szerint a harmadik évezred első évtizedében a turizmuson belül az egészségturisztikai utazások mutatják az egyik legdinamikusabb fejlődést. Az egészség megőrzése, az egészséges környezetben történő relaxáció, a szépségápolás, a test és a lélek „karbantartása” egyre fontosabb motivációvá válik, így a wellness-turizmus iránti kereslet nő. A hagyományos gyógyturizmus esetén az európai lakosság előregedése növeli a keresletet. Az egészségturizmus egyébként is az egyik legkívánatosabb turisztikai forma: kiszámítható, kicsi a szezonáltsága, hosszú az átlagos tartózkodási idő (legalább 1 hét), nagy a vendégek fajlagos költsége, és a fenntartható turizmus elveivel is könnyen összhangba hozható.

A gyakorlatban megfigyelhető a két fő egészségturisztikai ág közötti konvergencia. A gyógyturizmusban is egyre fontosabb a komplexitás és a magas színvonal, a wellness-elemek, és a wellness esetében is előtérbe kerülnek az egészségügyi vonatkozások, a tudományos igényű megalapozottság. A különböző ágazatok együttes fejlesztése mellett szól az is, hogy előtérbe kerül a családi turizmus, és az eltérő korosztályok eltérő igényeit is ki kell tudni szolgálni. Ez azonban nem vezethet a meghatározó arculat kiválasztásának és domináns megvalósításának elmaradásához, és a különböző egészségturisztikai formákat egy fűrdőhelyen belül térben is megfelelően szeparálni kell. (Müller – Könyves – Szabó - Mondok, 2005)

Magyarországon, különösen az Alföldön a magas geotermikus grádiens miatt különösen jelentős termálvízkészlet található, az Észak-alföldi régió jelentős termál- és gyógyvízkincsrel rendelkezik. A régióban 27 db lezárt kutat nem számítva 209 db 30°C-nál melegebb vizet adó kút van Ez 16, 2%-a a Magyarországon található termálvíz kutaknak. A régió jelenleg működő kútjainak mintegy 40 %-a balneológiai célokat szolgál. Mintegy félszáz fűrdőhelye (szállodák önálló fűrdőrészeivel együtt) van a régióknak, ebből 29 helyen minősített gyógyvízzel rendelkeznek. (Könyves - Müller - Szabó, 2005)

22 településen van minősített gyógyvízzel üzemelő fűrdő, 12 településen termálvízű fűrdő, 2 gyógyhely, 1 gyógyiszap lelőhely, 10 gyógyszálló, 1 wellness szálloda.

2000-2006 között jelentős, termál-és gyógyvízre alapozott turisztikai fejlesztések történtek a régióban<sup>58</sup>, (beruházási összérték körülbelül mintegy 9,5 Mrd Ft) amelyek eredményeként a régió egészségturisztikai kínálata országos szinten is kiemelkedőnek mondható. Nemzetközileg a hévízi és fővárosi fűrdők a legismertebbek, de a leglátogatottabb alföldi fűrdő a régióbeli Hajdúszoboszló. A régió viszonylag rossz

<sup>58</sup> Hajdúszoboszló – Hungarospa Gyógyfűrdő, Debrecen – Aquaticum Gyógy- és Fűrdőközpont, Szolnok – Tiszaligeti Élmenyfűrdő, Cserkeszőlő – Gyógyfűrdő, Hajdúnánás – Gyógyfűrdő, Hajdúböszörmény – Városi Fűrdő, Püspökladány – Gyógyfűrdő, Balmazújváros – Termál- és Strandfűrdő, Nádudvar – Gyógyfűrdő, Kisvárdá – Várűrdő, Túrkeve – Termál- és Strandfűrdő, Jászapáti – Tölgyes Fűrdő, Martfű – Gyógyfűrdő, Nyíregyháza – Aquarius Élmenyfűrdő, Vásárosnamény – Szilva Gyógyfűrdő

megközelítési lehetősége ellenére több, külföldiek által is látogatott fürdőhely található az Észak-Alföldön (elsősorban: Hajdúszoboszló, Debrecen, Nyíregyháza, Cserkeszőlő).

Az Észak-alföldi régiónak óriási az egészségturisztikai potenciálja, amit a régióban található nagy gyógyászati intenzitású termálvizek, az ország átlagánál fejlettebb, stabilabb egészségügyi intézmények (így az ország egyetlen tartósan stabilan gazdálkodó orvosegyeteme), valamint a javuló elérhetőség jelentenek. E szegmens – az országban általánosan jellemző német mellett - jelenleg elsősorban a lengyel küldő piac felé igen aktív.

## **2.5. Az Észak-alföldi Termál Klaszter szerepe a régió egészségturizmusának szolgálatában**

Az Észak-alföldi Termál Klaszter szerepe bemutatása előtt ismertetem a klaszter meghatározását, fajtáit és jellemzőit.

"A klaszter földrajzilag egymáshoz közel elhelyezkedő vállalatok és kapcsolódó intézmények meghatározott gazdasági területen együttműködő csoportja, melyeket hasonlóságuk és egymást kiegészítő mivoltuk köt össze." (Michael E. Porter, 1998)

(<http://www.p-m-c.eu:8080/cluster/altalaban>)

A globalizáció világában a verseny csökkenti a földrajzi elhelyezkedés jelentőségét - ám a klaszterek továbbra is biztosítják ezt az előnyt és nem csak a termelékenység javításához járulnak hozzá, de előnyösek az emberi erőforrás illetve az információ- és tudás-áramlás szempontjából is, ezen kívül az adott területen csökkentik a piacra lépés akadályait. A kettős közelség, mind földrajzi, mind tevékenységi terület szempontjából tehát versenyelőnyvé válik.

A klaszterek az értéklánchoz kapcsolódás szempontjából lehetnek horizontálisak, vertikálisak vagy diagonálisak.

1. **Horizontális** klaszter esetén az ugyanazon iparágba tartozó vállalatok egy adott földrajzi területen helyezkednek el és esetenként ugyanarra az ipari vagy műszaki alapra épülnek, közös piacon működnek és közös beszerzési és/vagy disztribúciós csatornát használnak.

2. A **vertikális** hálózatok horizontális klaszter tagokat is tartalmaznak és a beszerzési lánc tagjait is, úgymint beszállítók, fogyasztók, kapcsolódó szolgáltatók.

3. A **diagonális** klaszteresedés az egymást kiegészítő és szimbiotikus tevékenységek koncentrációjára utal, amikor minden egyes cég értéket ad hozzá a másikhoz, így létrehozva az értékláncot. (Braun, 2005)

(<http://www.p-m-c.eu:8080/cluster/altalaban>)

Az egészségturizmus meghatározó szerepéből eredően ma már alapvető elvárás, hogy a fejlesztéseket kellő mértékben összehangolva valósítsák meg. Ennek első lépése az Észak-alföldi Termál Klaszter megalakítása volt. A Klaszter feladata egyrészt, hogy biztosítsa a régióban működő, versenyző és kooperáló vállalkozások, szolgáltatások és kapcsolódó intézmények valamint szakmai szervezetek innovatív kapcsolatát, másrészt koordinálja a stratégiai célok elérése érdekében elvégzendő feladatokat. (Észak-alföldi régió Turizmus Fejlesztési Stratégiája 2007-2013)

Az Észak-alföldi Termál Klaszter Egyesület 2005. szeptember 22-én alakult meg 18 alapító taggal. Az Egyesület az Észak-alföldi régió területén működő termál- és gyógyturizmusban érintett természetes- és jogi személyek és jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaságok együttműködésére létrehozott szervezet. Legfőbb célja, hogy elősegítse- a termál-és gyógyturizmus érdekeltjeinek aktív részvételével az Észak-alföldi régió termál-és gyógy-idegenforgalmának fejlődését.

A közelmúltban egyre többen ismerték fel, hogy igazi sikereket elérni együttes fellépéssel lehet. Ennek köszönhetően tagjaink száma mára (2008.) 33-ra bővült.

A Klaszter főbb tevékenységi körei:

- Kezdeményezésekkel, javaslatokkal elősegíti a termál-és gyógyturizmus résztvevői érdekeinek megfogalmazását.
- Információs és egyeztető fórumot működtet a termál-és gyógyturizmus szakmai kérdéseiről. - Állásfoglalásokat készít a szakmai-politikai termálügyek megoldására.
- Közreműködik a régió megyéinek, kistérségeinek turisztikai szempontú fejlesztési feladatainak összehangolásában.

- Elősegíti a helyi turisztikai kínálat bővítését, minőségének javítását és ennek értékesítésében közreműködik.
- Mindezeken érdekében tapasztalatcserét, tanulmányutakat szervez, kiadványokat, reklámanyagokat jelentet meg.
- Kapcsolatot tart és együttműködik a tevékenységben érdekelt hazai és külföldi szervezetekkel, intézményekkel, szövetségekkel.
- Kapcsolatot tart az érdekelt önkormányzatokkal, gazdasági vállalkozásokkal.
- Kezdeményezi a termál-és gyógyturizmus területén a képzések, továbbképzések szervezését.  
([http://www.greenfo.hu/hirek/hirek\\_item.php?hir=11502](http://www.greenfo.hu/hirek/hirek_item.php?hir=11502))  
([www.termalklaszter.hu](http://www.termalklaszter.hu))

**Felhasznált irodalmak jegyzéke:**

1. Braun P. (2005): The importance of value chains and co-operation as driver for SMEs growth, performance and competitiveness in the tourism- related industries –Creating value to tourism products through tourism networks and clusters: uncovering destination value chains
2. Az Észak-alföldi régió Stratégiai Programja 2007-2013
3. Az Észak-alföldi régió Turizmusfejlesztési Stratégiája 2007-2013
4. Dr. Müller Anetta PhD - Dr. Könyves Erika PhD - Szalai Ferenc - Szabó Róbert (2005): Cserkeszőlő és Karcag egészségturizmusának összehasonlító elemzése
5. Dr. Könyves Erika - Dr. Müller Anetta - Szabó Róbert (2005): Possibilities of Health tourism in the Northern Plain Region (Hungary)
6. Dr. Müller A. – Dr. Könyves E. - Szabó R. - Mondok A. (2005): OPPORTUNITY OF HEALTH TOURISM IN THE TISZA- LAKE REGION IN HUNGARY (poszter)
7. Országos egészségturizmus fejlesztési stratégia 2007
8. Dr. Várhelyi Tamás- Kovács Bence (2002): Mit kínálnak ma a világban? Trendek és kereslet az egészség-turizmusban internetes kutatás alapján
9. [http://www.greenfo.hu/hirek/hirek\\_item.php?hir=11502](http://www.greenfo.hu/hirek/hirek_item.php?hir=11502)
10. <http://www.p-m-c.eu:8080/cluster/altalaban>
11. <http://portal.ksh.hu>
12. <http://www.termalklaszter.hu>

TORNYI ZSUZSA ZSÓFIA

### „Határtalan” hallgatói mobilitás

A felsőoktatás expanziója, tömegessé válása fejfájást okoz minden résztvevőnek – fogalmazza meg Kozma Tamás (2002). Hallgatóként nehezebb bekerülni a felsőoktatásba, nehezebb bennmaradni az egyetemen, főiskolán, és kevésbé érdemes kikerülni onnan. Tanárként a tömeges hallgatóság a rutinmunka arányát növeli, s a minőség rovására megy. Emellett a tömegesedés a diplomák elértéktelenedésével jár (Kozma 2002). És amennyiben a megszerzett végzettség már nem garancia az elhelyezkedésre, a fiatalok több diploma megszerzésére és/vagy magasabb fokú képzés elvégzésére vállalkoznak, nem ritkán országhatárokat is átlépve. Többek között ez is hozzájárulhat ahhoz, hogy jelentős azon diákok száma, akik a határokon túlról Magyarországra érkeznek, hogy itt folytassák tanulmányaikat, s itt szerezzenek tudományos fokozatot. A tanulmány arra vállalkozik, hogy a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi doktori képzésében részt vevő határon túli magyar diáklányokat mutassa be: hallgatói mobilitásuk motivációit, valamint jövőre vonatkozó terveiket<sup>59</sup>.

A hallgatói, vagy tanulmányi célú mobilitás fogalma meglehetősen árnyalt és sokrétű. Éppúgy magában foglalja az egyes országokon belüli, mint az országhatáron átnyúló vándorlást. Jelen kontextusban a felsőoktatási tanulmányi célú mobilitás egy adott országból külföldre, vagy külföldről az adott országba irányuló fizikai mobilitás, amelynek célja a felsőoktatásban, képzésben való részvétel (Hatos 2007a, Pusztai-Nagy 2005).

A hallgatói mobilitásnak Hatos Pál (2007a) három formáját különböztette meg. Az első az ún. diploma-mobilitás, amelynek célja a végzettség megszerzése egy másik ország intézményében. A második típus a kredit-mobilitás, amelynek során a külföldi résztanulmányok a hazai képzésbe kreditért illeszthetőek, a harmadik pedig a program-mobilitás, amely rövidebb idejű, tanulmányi vagy kutatói célú külföldi tartózkodást jelent. A felsőoktatási mobilitás, különösen a nemzetközi felsőoktatási mobilitás hosszú múltra tekinthet vissza: megjelenése egyidejű az egyetemek középkori kezdeteivel, azonban tömegessé a második világháború lezárulása után vált. Ekkor fejlesztési segélyek formájában gyakorolták a nemzetközi mobilitást a zárt nemzeti oktatási rendszerek, s leginkább egykori gyarmataik irányába. A fordulópontot az 1980-as évek végén megjelenő szupranacionális kezdeményezések jelentették: ekkor jelentek meg a hallgatói mobilitást bátorító közösségi programok, amely a végzettségek kölcsönös elismerését, és az intézményi partnerkapcsolatok bővülését is magában foglalta (Hatos 2007a, 2007b).

#### **Hallgatói mobilitás Magyarországon**

A magyarországi felsőoktatási mobilitást a kormányzatok, a különböző intézmények és egyéni stratégiák együtteseként jellemezhetjük. A rendszerváltozást követő időszakot a felsőoktatási mobilitási politika szempontjából – fogalmazza meg Hatos Pál (2007b) – kimondottan a „tudásépítő” megközelítés dominált. Azonban a magyarországi mobilitás befelé irányuló migrációs vetülete alapvetően különbözik a nyugat-európai országokétól, hiszen sajátos történelmi adottságokból eredeztethető mintát követ, az országhatárok nem nemzeti identitásokat zárnak le. Így a nemzetközi migráció elemzése során kialakított kategóriákkal nehezen fedhető le a Kárpát-medence országhatárain átívelő vándorlás (Pusztai-Nagy 2005). Éppen ezért tekinthető a felsőfokú hallgatói mobilitás egy speciális formájának a határon túli magyarok anyaországba történő, anyanyelvi képzést nyújtó felsőoktatási intézményt célba vevő vándorlása.

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók megoszlása állampolgárságuk szerint igen széles skálán mozog, azonban kiemelkedő a Romániából (3334 fő), Szerbia-Montenegróból<sup>60</sup> (1163 fő),

<sup>59</sup> Jelen tanulmány terjedelmi kötöttségei nem teszik lehetővé a teljes anyag bemutatását, ezért szorítkoztunk a felsorolt két kérdéskör tárgyalására.

<sup>60</sup> Bár Szerbia 2006. június 5-én deklarálta Montenegró függetlenségét, a dolgozatban Szerbia-Montenegróként szerepel a korábbi ország, a korábbi statisztikai adatok értelmezhetősége miatt.

Szlovákiából (2324 fő) és Ukrajnából (1333 fő) érkezettek aránya (OM 2006). Erdei Itala (2004) megfogalmazása szerint az utóbbi évtizedben tapasztalható erőteljes hallgatói mobilitásban Magyarország és a szomszédos országokban élő magyar kisebbségi társadalmak és közösségek játszották a kulcsszerepet.

A Kárpát-medencén belül zajló és kiemelten a Magyarországra irányuló hallgatói mobilitással foglalkozó tanulmányok (Erdei 2004, 2005a, 2005b) a főbb intézkedések szempontjából három időszakot különítenek el egymástól: a rendszerváltozástól a 90-es évek közepéig tartó korszakot, a 90-es évek közepétől az évezred végéig tartó érárt, valamint az ezredfordulótól napjainkig tartó időszakot. Az 1989/90-es fordulatot követően, a kezdeti stádiumban Magyarország és a környező országokban élő magyar kisebbségek között a spontán mechanizmusok uralkodtak: megfelelő intézményi háttér nélkül próbált segíteni a kormányzati szféra. Ebben az időszakban az Oktatási Minisztérium által megteremtett ösztöndíj-rendszer által támogatva jelentős volt a határon túli magyar diákok száma a magyarországi felsőoktatási intézményekben. Ahogy Erdei Itala (2004:335) fogalmaz: „Utólag elemezve a történéseket, a két szereplőt eltérő szándékok vezették: az *Oktatási Minisztérium* a határon túli magyar közösségek értelmiségi utánpótlását kívánta segíteni a magyarországi ösztöndíjas tanulmányi lehetőségek felkínálásával, mellyel szemben a *jelentkezők* a magyarországi egzisztencia megalapításának lehetőségeként kezelték azt<sup>61</sup>.”

Az 1990-es évtized közepétől a végéig tartott az intézményépítés folyamata. Ebben az időszakban mind Magyarországon, mind a határon túli társadalmakban kialakultak az informális viszonyokat részben felváltó intézmények, s az intézményi csatornák. 1996-ban alakult meg a Határon Túli Magyar Ösztöndíj Tanács Budapesten, valamint e szervezetnek a regionális szervezetei a szomszédos országokban. Emellett pedig a magyarországi tanulás feltételrendszerét jogszabályban rögzítik<sup>62</sup>. Ezzel egy időben egyre hangsúlyosabb szerepet kap a szülőföldi anyanyelvi oktatás kérdése is. Indokaként – többek között – az jelent meg, hogy a magyarországi intézményekben tanuló hallgatók jelentős része a képzés befejezése után nem tért vissza szülőföldjére.

Az anyanyelvi felsőoktatási intézményekre vonatkozó igényt az 1990-es évek végére, a harmadik korszakban, kielégíteni látszik a magyarországi finanszírozással létrejött Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem<sup>63</sup> (2001), a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola<sup>64</sup> (1996), és a Selye János Egyetem<sup>65</sup> (2004). Emellett megújították a határon túli magyar nemzetiségű hallgatók anyaországi ösztöndíjazását, s próbálták a kidolgozott ösztöndíjszerződés értelmében ösztönözni a hazatérést. Bár a magyarországi ösztöndíjas helyek száma folyamatosan csökkent, a felvételizők száma évről évre nőtt, kiemelten a költségértéke képzésre jelentkezők között. Tehát olyan migrációs folyamatok indultak el a határon túli magyar fiatalok körében, mellyel szemben a jelenleg alkalmazott eszközök hatástalannak bizonyulnak.

Így ellentmondásos viszony alakult ki Magyarországon és a szomszédos országokban élő magyar közösségek között a hallgatói mobilitás célja és eredménye tekintetében: a szülőföldön maradás és az értelmiségi réteg megszilárdítása áll szemben a munkaerő-mobilitással, amelynek értelmében a képzett munkaerő vagy Magyarországon marad, vagy továbbvándorol. A határon túli fiatalok intézményválasztását vizsgálva megállapítható, hogy a választást nagymértékben befolyásolja az intézmény földrajzi elhelyezkedése, székhelye és vonzáskörzete. Budapest mellett elsősorban azokat az intézményeket választják a fiatalok, amelyek az országhatár közelében fekszenek.<sup>66</sup>

<sup>61</sup> Kiemelés tőlem (T. Zs. Zs.)

<sup>62</sup> Erről bővebben: <http://www.martonaron.hu/htof/index3.htm>. Az oldalon megtalálhatóak Románia, Szerbia és Montenegró, Horvátország, Szlovákia és Szlovénia oktatási vonatkozású jogszabályai.

<sup>63</sup> Erről bővebben: <http://www.emte.ro/sapientia/index.jsp?width=1003&height=764>

<sup>64</sup> Erről bővebben: <http://www.hhrf.org/kmtf/index1.htm>

<sup>65</sup> Erről bővebben: <http://www.selyeuni.sk/index.php?lang=hu&page=185&menuid=96>

<sup>66</sup> Erdei Itala (2004) vizsgálata is erre a tényre mutat rá. A Romániából származó fiatalok 53%-a tanul Budapesten, 8%-uk Szegeden, 7%-uk Debrecenben, 4,85%-uk Sopronban, 4,56%-uk Tatabányán, fennmaradó hányaduk pedig elsősorban a határ közeli kisvárosokban folytat tanulmányokat, elég elszórtan. A szlovák állampolgárságú magyar hallgatók 54,5%-a választott budapesti intézményt, 14,3%-uk sopronit, 7%-uk tanul

### **Hallgató mobilitás a Debreceni Egyetemen**

A Debreceni Egyetem több, mint négy és fél évszázados, megszakítás nélküli múltjával ma az ország egyik legrégebbi folyamatosan ugyanabban a városban működő felsőoktatási intézménye. A Debreceni Egyetemre irányuló hallgatói mobilitással kapcsolatban több tanulmány is született, azonban ezek túlnyomó része (Erdei 2004 2005a, Fényes 2004, Pusztai-Fináncz 2004, Pusztai-Nagy 2005) a felsőoktatásban történő mobilitással foglalkozik kiemelten. Ám az egyetem a legtöbb tudományágban folytat doktori (Ph.D.) képzést is – összesen húsz doktori iskolája van, s a természettudományok, az orvostudományok, az agrártudományok, a társadalomtudományok és a bölcsészettudományok területén huszonhárom tudományágban folytat tudományos képzést és ítél oda doktori fokozatot – így szükséges foglalkozni a posztgraduális képzéseket megcélzó mobilitási törekvésekkel is.

A Statisztikai Tájékoztató (OM 2006) adatai alapján a Debreceni Egyetem folytatja a harmadik legnagyobb arányú doktori képzését (851 fő). A külföldi állampolgárságú doktorjelöltek aránya kiemelkedő (54 fő), s számuk a bölcsészettudományi képzésben a legmagasabb (23 fő). Mivel ez a tudományterület abból a szempontból is speciális, hogy a Bölcsészettudományi Karon magasabb a doktori iskolákba felvett nők aránya, mint a férfiaké<sup>67</sup>, így a külföldi állampolgárságú – az egyetem regionális szerepe miatt leginkább határon túli magyarokat tömörítő –, bölcsész doktorandák speciális kiscsoportként értelmezhetőek, s így érdemes részletesebben megvizsgálni őket.

A kutatás keretein belül 10 fellig strukturált interjút készítettünk bölcsész doktorandákkal<sup>68</sup>, hálódba-mintával, arra törekedve, hogy minden tudományág<sup>69</sup> hallgatója megszólalhasson, valamint a lehetőségekhez mérten minden határon túli régió megjelenjen. Azonban mivel Debrecenbe leginkább Ukrajnából és Romániából érkeznek hallgatók (Erdei 2004), ezért a megkérdezettek is e két ország állampolgárai közül kerültek ki. Természetesen a megkérdezettek csupán egy kis szeletét ölelik fel mind a doktorjelöltek csoportjának, mind a határon túlról érkező magyar fiataloknak, azonban mindenképpen betekintést adnak a határon túli magyarok Magyarországra irányuló tanulmányi célú mobilitásába. A vizsgálat a hallgatói mobilitás egy speciális formáját, a doktori iskolába történő vándorlás problémáját járja körül. Többek között arra voltunk kíváncsiak, hogy a határon túlról érkező magyar fiatal lányok honnan és hogyan jutottak el a Debreceni Egyetemig, s milyen motivációjuk volt a tudományos pályára lépést illetően.

### **Múlt, jelen, jövő**

Az interjúk elemzése az életutak szakaszain keresztül történt. Bár minden életút leginkább egyénileg értékelhető és értelmezhető, közös pontok találhatók.

A gyermekkor helyszíne a legtöbb interjúalany esetében falu. Minden esetben említést kap a kisebbségi lét, s a legtöbb esetben zárt, magyar közösségből származik a hallgató. Az iskolaválasztás meghatározóan a család anyagi lehetőségeiből, valamint a magyar nyelvű oktatási intézmény földrajzi elhelyezkedéséből fakadó döntés volt, ám minden doktoranda magyar tannyelvű középiskolába járt. A középiskolák befejeztével a továbbtanulás is minden esetben megjelenik, a legtöbb válaszadó esetében jelentős a család hatása.

---

Kecskeméten, 4,8%-uk Tatabányán, 2,3%-uk pedig Miskolcon végzi tanulmányait. A Szlovákiából érkező hallgatók többi része 17 különböző város között oszlik meg, s van olyan helység, ahol csupán 1-2 diák tanul. Az Ukrajnából származó hallgatók 49,1%-a tanul a fővárosban, 16%-ukat oktatják Nyíregyházán, illetve 13%-uk Debrecenben tanul. A Szerbia-Montenegróból származó hallgatók, a kárpátaljai diákokhoz hasonlóan, Budapesten kívül (58,63%) két városban koncentrálnak: Szegeden (27,22%) és Pécsen (5,11%) találhatók meg kiemelkedő létszámban

<sup>67</sup> Lásd bővebben: Tornyai Zsuzsa Zsófia (2006): Női tudósjelöltek a Debreceni Egyetemen. In: Juhász Erika (szerk.): Régió és oktatás. Debrecen. Doktoranduszok Kiss Árpád közhasznú Egyesülete.

<sup>68</sup> Az interjúalanyoknak anonimitást ígértünk, a közzétett elemzésben a keresztnévek fiktívek.

<sup>69</sup> A bölcsészettudományi doktori iskola keretein belül történelemtudományt, néprajz és kulturális antropológiai tudományt, irodalomtudományt, különböző nyelvtudományokat, filozófiai tudományokat, neveléstudományokat és pszichológiai tudományokat hallgathatnak a tudósjelöltek.

*„Apu (...) mindig azt mondta, hogy ha apró ptyókán kell is járasson, akkor is egyetemre fog engem járatni. Tudod, mindig van egy ilyen a szülőknél, hogy amit ők nem tudtak megvalósítani, akkor így megpróbálják a gyerekeknek biztosítani. Hát én abszolút ebben a tényleg nagyon szerencsés helyzetben vagyok.” (Nóra)*

Amennyiben a tanulmányi célú mobilitást a jövőbe való jelentős befektetésként értelmezzük, úgy nem pusztán időt és munkát, hanem jelentős anyagi erőforrásokat is mozgósítani kell az egyénnek vagy családjának a külföldi oktatási intézményben tanulás érdekében (Pusztai-Nagy 2005).

Az egyetemi éveknél került megemlítésre először a nyelvi akadály, a többségi társadalom nyelvének nem megfelelő szintű ismerete. Ez a tény vagy az egyetemi éveket „ámyékolta be”, vagy az iskolaválasztást befolyásolta. Az egyetemi karrier, valamint az azt követő doktorjelöltség esetében „klasszikus” útnak az nevezhető, amikor egy meghatározó előadás, egy-két meghatározó egyetemi oktató hatására kezdett el a későbbi doktorjelölt a tudományos pálya iránt érdeklődni. Ezek a tanárok szakmai és emberi támogatást adtak; tutori, mentori szerepben váltak a doktoranduszok életének meghatározó jelentőségű részévé. A megkerdezett doktorjelöltek többsége tanít valamelyik határon túli magyar nyelvű felsőoktatási intézményben, melynek szintén jelentősége volt a doktori iskola elkezdésében.

*„...a tanámóm biztatott, aki a főiskolán a vezetőtanárom volt, akinél a szakdolgozatot írtam, és ő gondolta úgy, hogy hát jó lenne ezzel valamit kezdeni, mert szerinte az jó volt, az a szakdolgozat. És így vele megbeszéljük. Meg én is szerettem volna [felvételizni, továbbtanulni]. Igazából voltak olyan kérdéseim, amire szerettem volna válaszokat kapni.” (Judit)*

A doktori iskola megítélésében a legtöbb esetben a képzés lehetőségként, esélyként szerepel a hallgatók életében. Gyakran megjelenő motívum a tanulás szeretete, az ismeretek kibővítésének vágya, s a remény, hogy majd egyetemi oktatóként lehetőségük lesz a későbbiekben a megszerzett tudás, tapasztalat átadására.

*„Az az igazság, hogy mindig van bennem egy állandó igény arra, hogy megismerjem – nem csak magamat, hanem magamat abban, amit teszek, tudományos kutatást illetően is. Állandóan keresem azt, hogy hová tudjam bepasszolni, hol van a helye.” (Nóra)*

A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi doktori iskoláinak határon túli diákjainak iskolaválasztása illeszkedik Erdei Itala (2004) korábban említett kutatási eredményihez. A posztgraduális képzési intézmény kiválasztásának indoklásánál a földrajzi közelség mellett megjelent az anyanyelven történő tanulás lehetősége, az egyetem, a doktori iskola hírneve, valamint a személyes – akár a határ két oldalán található intézmények közötti oktatók közötti – kapcsolatok.

*„A magyar nyelv is benne vagy, tudományos érdeklődés, közel van a határhoz. (...) Én azt hiszem, hogy vidéken még a mai napig jobban odafigyelnek a doktorandusz hallgatókra, már ha lehet Debrecen vidéknek számítani Pest mellett. De itt odafigyelnek. Nekem tetszik az, hogy van időm elmélyülni a témában, van időm könyvtározni, van időm magamra...” (Anita)*

*„Közel volt. Nekünk ez a legközelebb. Mert nálunk Ukrajnában nem lehet sehol magyarul doktorálni. Debrecen közel van hozzánk, egyrészt, másrészt meg az én diplomám az másfajta, mint amit itt Magyarországon kiadnak, mert igaz, hogy 10 félévem van, de rosszul fordítják, mert főiskolának fordítják, de igazából ez ilyen átmenet az egyetem és a főiskola között, és nem mindenütt fogadják el Magyarországon. De itt úgy volt, hogy tíz féléves képzésre van szükség, és azt mondták, hogy ez itt jó lesz, úgyhogy ide volt jó a diplomám.” (Judit)*

Előfordult, hogy a „hosszított egyetemista lét” a biztonság szimbólumaként jelent meg az akkor végzős egyetemista előtt. Ezzel a fajta biztonságkereséssel néhol az ismeretlen munkaerőpiactól való félelem társult. Ám nem elhanyagolható, hogy mindemellett átlagon felüli teljesítmény, a szakmai ismeretek alaposága és sikeres felvételi szükséges a doktori iskolába lépéshez.



„utolsó éven öltött fel bennem, hogy tovább szeretnék tanulni, vágyként ez régen élt bennem, de nem is volt határozott elképzelésem arról, hogy mit akarok csinálni. Aztán, amikor jött a munkakeresés, akkor kiderült, hogy nem is nagyon tudok dolgozni, meg hogy szeretnék még továbbtanulni, kitolni a diákéveket. Úgyhogy ilyen szempontok is közrejátszottak. Nem a sok év elszánás, hanem inkább a körülmények hozták úgy, hogy Ph.D.-ra jelentkeztem, és egy itteni egyetemi tanár (...) volt az, aki ebben segített és máig sem értem, hogy miért, de kezdettől kiállt amellett, hogy én a tanítványa lehessen és ez még külön bátorított. Úgyhogy úgy kerültem ide.” (Éva)

A jövőre vonatkozó tervekben három minta mutatkozik: az első a hazatérés a határon túlra, a második a Magyarországon maradás, a harmadik pedig a továbbvándorlás.

„...nem szeretnék én Magyarországon lakni. Nem is tudnám elképzelni. Meg otthon azért a szüleim körében is volt ilyen, de nem preferálták azt, hogy külföldre menni, meg hogy azért maradjon otthon is valaki, főleg az értelmiségiek. És nem az a legkönnyebb, hogy most felbogozzuk a farkunkat, s elűntünk, mert most nem jön be valami.” (Enikő)

„Szeretek otthon élni, mindig is ott akarok élni, nem bírom a városi életmódot, szeretem, de nem bírom hosszú távon. Úgyhogy most nagyon jó érzés, hogy itt is vagyok, ott is vagyok, meg egy kicsit néha Pesten is, kicsit tartok tőle, hogy ha ez véget ér, már szűknek fogom találni a szülőföldomat.” (Éva)

„Eddig azt gondoltam, hogy haza akarok menni, (...) de most, hogy van ez a barátom, most már nem valószínű, vagy nem tudom. (...) ő nem fog hazajönni velem, mert ő szlovákiai, én meg ukrainai vagyok, de nem valószínű, hogy hazamegyek (...) a barátom dolgozott kint Amerikában, és neki vannak ilyen tervei, hogy szeretne majd utána kimenni oda, de még nem tudjuk.” (Judit)

## Összegzés

Összességében megállapítható, hogy a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi doktori iskoláiban tanuló határon túli magyar diáklányok, bár speciális csoportnak tekinthetők, mégsem homogén ez a csoport. Ugyanakkor érdekes keresztmetszetét adják mind a felsőoktatás expanziós folyamatának, mind a határokon átnyúló hallgatói mobilitás jelenlegi helyzetének. Bár az életutak minden esetben pusztán egyénileg értelmezhetőek, mégis felvetődik a kérdés: vajon a határon túlról érkező magyar hallgatók beváltják-e – a sokszor kormányzati – reményeket, s erősíteni fogják-e a határon túli magyar közösségek értelmiségi rétegét? Vagy új utakat keresnek, s külföldi letelepedésük első lépcsőfokának tekintik e tanulmányi mobilitást? Az állapot még ezen felül, számos kérdést vet fel. S egy e kérdések sorában az, amely az interjúalanyok kiválasztásánál is döntő szempont volt, ám feltérképezésére csak a későbbiekben fog sor kerülni. Azaz a nők jelentősebb létszáma mind a felsőoktatásban, mind egyes doktori iskolákban fog-e, s ha igen, milyen társadalmi következményekkel fog járni.

## Felhasznált irodalom

1. Erdei Itala (2003): *Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében I. Határon túli magyar hallgatók magyarországi részképzése*. In: Magyar Felsőoktatás, 2003/09.
2. Erdei Itala (2004): *Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében II. Teljes képzés – határon túli magyar hallgatók magyarországi intézményekben*. In: Magyar Felsőoktatás, 2004/03.
3. Erdei Itala (2005a): *Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében*. In: Gábor Kálmán – Veres Valér (szerk.): *A perifériáról a centrumba. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után*. Szeged – Kolozsvár, Belvedere Meridionale.
4. Erdei Itala (2005b): *Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében*. *Educatio*, 2005/Nyár, 334-359.
5. Fényes Hajnalka (2004): *A kárpátaljai és partiumi felsőoktatási hallgatók anyagi és kulturális tőkéi*. *Educatio*, 2004/Nyár, 305-308.

6. Hatos Pál (2007a): *Nemzetközi helyzetkép és európai tendenciák, az európai és nemzeti mobilitási programok*.  
<http://www.scholarship.hu/static/rolunk/megjelenesek/mobilkonyv/nemzetkozihelyzetkep.pdf>
7. Hatos Pál (2007b): *Nemzetközi hallgatói mobilitás: magyarországi helyzetkép*.  
<http://www.scholarship.hu/static/rolunk/megjelenesek/mobilkonyv/hazihelyzetkep.pdf>
8. Kozma Tamás (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. Kutatás közben. Oktatókutató Intézet, Budapest.
9. Kozma Tamás (2002): *A negyedik fokozat*. Élet és Irodalom: Vita a felsőoktatásról. 10. XLVI. évfolyam, 12. szám, 2002. március 22.
10. Kozma Tamás (2002a): *Határokon innen, határokon túl*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
11. Kozma Tamás (2002b): *Regionális egyetem*. Kutatás Közben. Oktatókutató Intézet, Budapest.
12. Kozma Tamás (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Kutatás közben. Oktatókutató Intézet, Budapest.
13. OM (2006): Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás. 2005/2006.  
[http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/stat\\_felsoo\\_2005\\_2006.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2005_2006.pdf)
14. Pusztai Gabriella – Fináncz Judit (2004): *A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése észak-magyarországi, kárpátaljai és partiumi felsőoktatási hallgatók körében*. *Educatio* 2004/Tél, 618-635.
15. Pusztai Gabriella – Nagy Éva (2005): *Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékén*. *Educatio*, 2005/Nyár, 360-384.
16. Schenk, Anett (2003): *Female Professors in Sweden and Germany*. <http://www.women-eu.de/download/TP%2003-03%20Schenk.pdf>
17. Szemerszki Marianna (2005): *Külföldi hallgatók Magyarországon*. *Educatio*, 2005/Nyár, 320-333.

## **Hallgatók és oktatók**

## ÁDÁMERZSÉBET

### *Pályakezdő pedagógusok pályaképe Kárpátalján*

„Vannak emberek, akik kalandos távoli utazások, expedíciók résztvevőjeként, vannak, akik a sportban elért rekordokkal teszik ismertté a nevüket. És akadnak olyanok is, akik – úgy mond – csak teszik a dolgukat legjobb tudásuk szerint, szép csöndben kitarítón. Ugyanakkor fölöttébb fontos és pótolhatatlan munkát végeznek.” (HOMONAI, 1997)

A fenti sorokból is kitűnik, hogy szakmát művelni sokféleképpen lehet. Ez a sokféleség az egyén munkájához való viszonyától függ. Ennek alapján beszélhetünk hivatásszerűen, foglalkozásszerűen, érdektelen (letudó) vagy kényszerből végzett munkáról.

A pályakezdő pedagógus, és talán nem túlzok, ha azt mondom, az egész pedagógustársadalom folyamatos identitáskeresésben van. Mindezt a külső elvárások és a belső értékrend, azaz az önmagával szembeni elvárás eredményezi. Ezért, bármelyik oldalról is közelítjük meg a kérdést, az oktatás hatalmas szereplőinek világa tele van rengeteg nyitott kérdéssel, ami témaválasztásomnak egyik legmeghatározóbb motívuma volt. Elsőként az a kérdés merült fel bennem, hogy mit jelent ma a pedagóguspálya, maga a pedagóguslét? Melyiket tekintjük fontosabbnak a következő három dolog közül:

- hivatástudattal rendelkezzen egy pedagógus (érzelmi azonosulás), vagy
- a szakmaiság, a professzió a fontosabb (tökéletes szakmai ismeretű „tudományos pedagógusi élet”), netalán
- azt vállalja egy pedagógus, amit meg is fizetnek (alkalmazott legyen)?

Hosszú ideig az elhivatottságot, hivatástudatot helyezték a középpontba. A mai generáció azonban a professziót, a felkészültséget, a szakmaiságot részesíti előnyben.

Kérdőíves felméréssel egy reális képet szeretnék kialakítani a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolát elvégzett pályakezdő pedagógusok pályaképéről, pályakezdésük során megélt örömeik és csalódásaik tárgyáról és nem utolsósorban a pályához, a szakmájukhoz fűződő viszonyukról, az azzal való azonosulásuk szintjéről.

Második célom, hogy a megkérdezett pedagógusok önreflexióját szakmacsoportonként (óvodapedagógusok, tanító és tanár szakosok) összehasonlítsam. Ebből következően valószínűleg sikerül tipikus vonásokat találni a pályakezdők hivatástudatára. Hipotézisem: az óvodapedagógusok és a tanító szakosok mélyebb gyökerezésű, érzelmi indíttatású pályaválasztók, sokkal inkább hivatásuknak tekintik a pedagógusszakmát. Míg a tanár szakosok a tudományosság, a tudomány művelése miatt választják a pedagóguspályát.

#### **A minta bemutatása**

A főiskolán a 2004, 2005, 2006-os tanévekben összesen 168 hallgató kapott pedagógusi képesítést, a következő számarányban és szakonkénti felbontásban (1. táblázat).

1. táblázat: *Hallgatói létszám szakonkénti felbontásban*

Diplomaszerzés éve	Hallgatók létszáma szakonként					
	Ó	T	F	T-F	A-T	A-F
2004	8	13	-	10	11	6
2005	17	12	15	8	10	1
2006	14	12	17	5	9	-
<b>Összesen</b>	<b>39</b>	<b>37</b>	<b>32</b>	<b>23</b>	<b>30</b>	<b>7</b>

A-F: Angol-földrajz  
A-T: Angol-történelem  
T-F: Történelem-földrajz  
F: Földrajz  
T: Tanítói  
Ó: Óvodapedagógia

A végzősök számához viszonyítottan küldtem szét a kérdőíveket, így a  
 Kiadott kérdőívek száma 168 db.  
 A kitöltött kérdőívek száma: 107 db  
 A válaszolási hajlandóság aránya:  $\approx 63,7\%$ -os lett

#### A minta szakmacsoportok szerinti megoszlása:

Óvónők: 25 fő	azaz 23 %
Tanítók: 29 fő	azaz 27 %
Tanárok: 53 fő	azaz 50 %
<b>Összesen: 107 fő</b>	<b>azaz 100 %</b>

Ebből 89 nő és 18 férfi, akik szakmacsoportok szerint a következőképpen oszlanak meg (2. táblázat).

2. táblázat: A minta szakmacsoportok szerinti megoszlása a nemek arányában

		Milyen szakmacsoportba tartozik?			Összesen	%	Összesen	%
		Tanár	Tanítói	Óvodapedagógia				
Neme	Nő	36	28	25	89	83	136	81
	Férfi	17	1		18	17	32	19
<b>Összesen</b>		<b>53</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>107</b>	<b>100</b>	<b>168</b>	<b>100</b>

Az adatok jól tükrözik a pálya „elnőiesedésének” tendenciáját. A nők magas aránya már nem csak az iskola alsó tagozatában, hanem az általános- és a középiskola egészében szokványos jelenség. Az alsó tagozatban már szinte alig találunk férfi tanítót.

#### Pályakezdés jellemzői

A megkérdezettek pályakezdését szinte azonos arányban a pedagógusi pályán való indulás jellemzi (3. táblázat). Csekély 1,9 %-os azok aránya, akik más szakmában kezdtek, továbbá, akik a diploma megszerzése után más területen álltak munkába.

3. táblázat: Pályakezdés jellemzői

	Óvodapedagógus %	Tanító %	Tanár %	Pályakezdlők összesen %
1. A pedagógus-diploma megszerzése után rögtön pedagógusként dolgozott	80	75	84,9	81,1
2. A pedagógus-diploma megszerzése után nem pedagógusként kezdett dolgozni	16	3,6	5,7	7,5
3. Más szakmában kezdett és később lett pedagógus		3,6	1,9	1,9
4. Más szakmában kezdett és mai napig sem dolgozik pedagógusként	4	17,9	7,5	9,4

Az óvodapedagógusok 16 %-a a diploma megszerzése után nem tud a pedagóguspályán elhelyezkedni (mindhárom szakmacsoport képviselői közül a legmagasabb arányban). Ezek a volt hallgatók, amint lehetőségük nyílik rá, szeretnének váltani és pedagógusként dolgozni.

Azt hiszem nem meglepő eredmény a más szakmában kezdő és mai napig ott dolgozó pályakezdő tanítók igen magas aránya. Két fő kivétellel valamennyien azért döntöttek így, mert nem tudtak szakmájuknak megfelelően elhelyezkedni, azonban igyekeznek munkát találni.

A tanár szakosok között 4 fő a diploma megszerzése után pedagógusként kezdte ugyan munkáját, azonban kis időn belül szakmát változtatott. Ezt azzal magyarázták: „munkahelyemen nem tudták biztosítani a megfelelő óraszámot”, „alacsony anyagi juttatások miatt”, „jelenlegi munkám sokkal testhezállób”, „jelenleg nem vagyok tanár, mert sem társadalmilag, sem anyagilag nincsenek megbecsülve a tanárok”. A *szertne váltani, és mikor?* kérdésre a válaszolók mindegyike nemmel felelt.

A más szakmában kezdő és mai napig ott dolgozó tanár szakosok a szakirányuknak megfelelő állás hiánya, egy fő pedig anyagi okok miatt nem tudott elhelyezkedni a pedagóguspályán. Ezek között a hallgatók között is van olyan, aki kategorikusan kijelenti, hogy nem szeretne változtatni.

### **Pályakezdés során megélt örömeik és csalódások**

Külföldi vizsgálatok eredményei igazolják, hogy a pályakezdő pedagógusok egyharmada az első három évben elhagyja a pályát (Mátóné 2007, 127). Mi okozhat számukra kiábrándultságot? Az oktatás valóságos világával találkozva egyfajta sokk-hatás éri őket. Legnagyobb problémát az okoz számukra, hogy az intézménybe lépés első pillanatától kezdve olyan feladatok elé állítják, mint a már sok tapasztalattal rendelkező kollégákat.

*Mi okozott Önnek csalódást a pedagóguspályán?* kérdésre a szakma társadalmi megbecsültségének alacsony szintje és a tapasztalatlanság mellett, a következő okok állnak csalódottságuk hátterében:

„A pályakezdés elején minden pedagógus igyekszik az évek során elsajátított tudást érvényesíteni. Gyakran azonban szembesülünk a kellékek hiányával, a család hozzáállásával, valamint a támogatások hiányával.”

„Csalódást jelent az egyes szülők viselkedése, a gyerekek neveltelensége, valamint a pedagóguspálya nehézsége.”

„Néha többet várnak el egy pedagógustól, mint ami a munkájához tartozik.”

Talán a következő megfogalmazások adják át a legjobban a pályakezdők legnagyobb csalódását: „Nehezebb a munka, mint ahogy elképzeltem”, „Rá kellett jönnöm, hogy ideálisabbnak képzeltem el a gyerekek órán való viselkedését, mint ami a valóságnak megfelel”.

A tanár szakos pályakezdők többségének első nagy meglepetése, hogy a „gyerekek nem akarnak tanulni”: „A tanítványaim lustasága, tanulni nem akarása”, „A gyermekek hanyagsága, nemtörődömsége a tanulás iránt”. A személyközi kapcsolatok és a megfelelő nevelés- oktatási stílus kialakításában még tapasztalatlanok: „A gyerekek neveletlen viselkedése az órán, miközben magyaráztam”, „A mai gyerekeket egyre nehezebb kezelni”, „Gyakran találtam magam olyan pedagógiai szituációban, amivel nem tudtam mit kezdeni. Ezt sajnos nem lehet előre tudni, csak gyakorlatban derül ki”. A kollégákkal való együttműködés is okozott néhányuknak gondot (7 fő): „A kollégák érdektelensége”, „A kollégákkal való kapcsolat”, „A kollégák tudnak néha elviselhetetlenek is lenni”.

Néha azonban egy pedagógus sokkal többet meríthet az őt ért apró örömeiből, elfeledve ezáltal a sérelmeket:

„Számomra az jelenti az örömet, hogy részt vehetek az általam nevelt gyermekek értelmi, testi, erkölcsi, esztétikai valamint az anyanyelvi nevelésében”

„Örömet jelent nekem az, hogy kezeim alatt nevelhetem, szerethetem a gyerekeket. Valamint az, hogy minél több tudást adhatok át nekik.”

Legtöbben azonban a gyermekektől kapott önzetlen szeretetet és hálát, a mindennapi munkájukba fektetett energiák pozitív visszajelzésekben (szülőktől, kollégáktól) való megtérülését jelölték örömeik fő forrásának.

### **Pályakezdők problémái**

A kérdőívben szereplő *Érzése szerint mi a pályakezdő pedagógusok legnagyobb problémája?* kérdésre adott válaszok gyakorisága szerint első helyen a szakirányuknak megfelelő elhelyezkedési lehetőségek hiánya, azaz a pedagóguspályán tapasztalható munkahelyhiány szerepelt (4. táblázat). Magas az említések aránya a beilleszkedés (munkakörnyezetbe, kollektívába), a gyakorlat hiánya és a tisztelet kivívása során érzékelt nehézségek területén. Pályakezdőink említést tesznek az államnyelv nem megfelelő szinten való ismeretének problémájáról, a túl alacsony fizetésről, a taneszközök hiányáról és az iskolai dokumentáció vezetésének nem megfelelő szintű ismeretéről is.

4. táblázat: Pályakezdők problémái

Nehézségek	Említési gyakoriság
Munkahelyhiány	37
Beilleszkedési nehézségek (munkakörnyezetbe, kollektívába)	17
Gyakorlat, rutin hiánya	15
Fiatalságból adódóan a tisztelet kivívása a gyerekek, kollégák és a szülők előtt	13
Alacsony fizetés	10
Ukrán nyelv nem megfelelő szintű ismerete	9
Tanesczközihiány	7
Fegyelmezési problémák	6
Iskolai dokumentációs vezetése	4

#### A pedagóguspályával való azonosulás szintje

Ezzel a kérdéssel Kériné Sós Júlia foglalkozott, 1969-es szociográfiai munkájában. Ez a gyűjtemény tanárok önvallomásaiból, volt diákok visszaemlékezéseiből és az iskolai közösségben szerzett tapasztalatokból állt össze.

A munkához való viszony Hegedűs András és Márkus Mária által használt négy típusát a pedagóguspályára nézve is elfogadta, melyeket én is alkalmaztam kérdőíves felmérésben.

A munkával való aktív vagy *teljes azonosulás* fogalmán azt értette, amikor a pedagógus munkáját hivatásának, szenvedélyének érzi, annak kérdései egész életét, még szabadidős tevékenységét is leköti.

A *részleges azonosulás* során az egyén munkáját a munkaidő alatt ambícióval végzi, de érdeklődési köre már elszakad munkájától. A *passzív azonosuláskor* az egyén számára már nem jelent nagy örömet a munka, de mégsem gondol változtatásra. A negyedik csoportba az *ellenállást* tanúsítók tartoznak, akik amint tudnak más munkakörbe lépnek.

Valamennyi pályakezdő pedagógus szakmájával 24,7 %-ban teljesen azonosul. Az összesített eredményekhez (5. táblázat) viszonyítva a tanítók és az óvodapedagógusok szinte azonos számban, több mint 20 százalékponttal nagyobb arányban jelezték a teljes elhivatottságukat a tanár szakosokhoz képest.

5. táblázat: A pályával való azonosulás szintje %

Viszonyulási szint	Összesen	Tanár	Tanító	Óvodapedagógia
Munkámat hivatásomnak, szenvedélyemnek érzem, annak kérdései egész életemet, még szabadidőm érdeklődését és energiáit is leköti.	24,7	12,2	39,1	33,3
Munkámat a munkaidő alatt ambícióval végzem, de érdeklődési köröm más dolgokra is kiterjed („mivel más is van a világon”).	69,4	78	60,9	61,9
Munkám már nem jelent nagy örömet számomra, el tudnék képzelni vonzóbb pályát, de körülményeim nem engedik ezt meg.	4,7	7,3		4,8
Nem nyugszom bele, amint tudok más munkakörbe lépnek.	1,2	2,4		

A fiatalok 69,4 %-nak fő érdeklődési köre elszakad szakmájától, de az adott munkaidő alatt ambícióval végzi azt, vagyis részlegesen azonosul mindazzal, amit végez. A passzív azonosulás csekély számarányt mutat, és kicsivel több, mint egy százaléknyi a kényszerpályán lévők aránya.

Árnyaltabb képet mutat a viszonyulási szint szakmacsoporti felbontásban. Mint már az előzőekben is említettem a pedagóguspályát szenvedéllyel, teljes elhivatottsággal művelők közül kimagasló eredményt produkáltak a tanítók 39,1 % és az óvodapedagógusok 33,3 %. Azonban még mindig a részleges azonosulás jellemző leginkább mind a tanítókra 60,9 %, mind az óvodapedagógusokra 61,9 %, mind pedig a tanár szakosokra 78%.

A fiatalokra a passzív azonosulási szint, az előző szintekhez képest kevésbé jellemző (összeségében 4,7 %), a tanár szakosoknál 7,3 %-ban az óvodapedagógusoknál 4,8 %-ban fordul elő. Pályaelutasító, ellenálló mindössze egy tanár szakos hallgató volt, aki amint tud más munkakörbe lép.

Ez a helyzetkép a pedagógusok részéről a szakmához való tisztességes hozzáállást mutatja, mely pozitív helyzetkép a kárpátaljai magyar pályakezdő-pedagógustársadalom számára.

### Pályán tartó motívumok

A pályán tartó motívumok sorát két csoportba sorolhatjuk, a belső (intrinzik) és a külső (extrinzik) motívumokra.

Az elsőbe a *szakma izgalmas változatossága, a gyerekek fejlődésének elősegítése, a nevelés eredményességébe, ezáltal az emberek jobbításába vetett hit, a szakma fontosságának tudata, a szakszerűség, a gyermekek hálája, szeretete ill. a hivatás szeretete, szépsége* tartoznak.

A külső motívumok csoportjába sorolhatók, a *társadalom megbecsülése, a viszonylagos biztonságot nyújtó közalkalmazotti státusz, a pénzkereseti megélhetési forrás, a továbbképzési önművelődési lehetőségek, a szakmai tudás szakmatársak előtti bizonyítása, a hosszabb nyári szabadság, a kedvezőbb részben kötött munkaidő, és a jó munkahelyi légkör.*

Láthatjuk, hogy szinte a belső motívumsorok a legerősebbek (a 6. táblázatban kövérített betűikkel jelölve). A rangsor szerint a *gyermekek hálája szeretete* került a kimagasló eredményű első helyre. A további sorrendből látható, hogy a *gyermekek fejlődésének, tanulmányi eredményességének elősegítése, a nevelés eredményességébe vetett hit, majd a négyes mezőben a szakma fontosságának tudata, a szakszerű tanítás, a hivatás szeretete, szépsége.*

6. táblázat: Pályán tartó motívumok erőssége

Motívumsor	5	4	3	2	1
<b>1</b> Pr A szakma izgalmas változatossága, az újabb kihívások	12,1	22,4	23,4	13,1	7,5
<b>2</b> H A társadalom megbecsülése	5,6	12,1	29,0	19,6	12,1
<b>3</b> H, Pr A gyermekek fejlődésének, tanulmányi eredményességének elősegítése	<b>40,0</b>	<b>28,0</b>	<b>9,3</b>	<b>0,9</b>	<b>0</b>
<b>4</b> F A viszonylagos biztonságot nyújtó közalkalmazotti státusz	6,5	19,6	28,0	15,0	9,3
<b>5</b> Pr A tanítás, oktatás szakszerű művelése	<b>18,7</b>	<b>32,7</b>	<b>20,6</b>	<b>6,5</b>	<b>0</b>
<b>6</b> H A nevelés eredményességébe, ezáltal az ember jobbításába vetett hit	<b>29,0</b>	<b>27,1</b>	<b>22,4</b>	<b>0</b>	<b>0,9</b>
<b>7</b> Pr A szakma fontosságának tudata	<b>18,7</b>	<b>36,4</b>	<b>15,9</b>	<b>5,6</b>	<b>1,9</b>
<b>8</b> F Pénzkereset, megélhetési forrás	8,4	21,5	18,7	13,1	15,9
<b>9</b> Pr A továbbképzési, önművelődési lehetőség	15,0	29,9	25,2	3,7	3,7
<b>10</b> Pr Lehetőség van a korszerű szakmai tudás bizonyítására szakmatársaim előtt	3,7	23,4	19,6	16,8	14,0
<b>11</b> F A hosszabb nyári szabadság	6,5	10,3	11,2	17,8	32,7
<b>12</b> H A gyermekek hálája, szeretete	<b>43,9</b>	<b>13,1</b>	<b>8,4</b>	<b>6,5</b>	<b>7,5</b>
<b>13</b> F A kedvezőbb részben kötött munkaidő	5,6	16,8	33,6	15,9	5,6
<b>14</b> H A hivatás szeretete, szépsége	<b>15,0</b>	<b>31,8</b>	<b>19,6</b>	<b>12,1</b>	<b>0</b>
<b>15</b> F Jó munkahelyi légkör	15,9	18,7	27,1	9,3	6,5

5 legerősebb motívum, %

4 erős motívum, %

3 közepes motívum, %

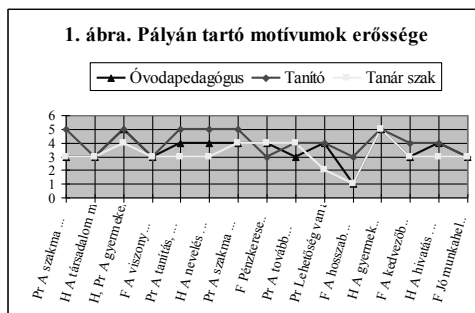
2 gyenge motívum, %

1 leggyengébb motívum, %

Ezen értékekhez képest gyakoriságuk szerint szinte lényegtelen a *pénzkereseti lehetőség, a társadalmi megbecsültség*. Közepes erősséggel hatottak a külső motívumok: a *részben kötött munkaidő, az önművelődési lehetőség, a jó munkahelyi légkör.*



## Szakmacsoportok:



Mindhárom szakmacsoport hasonló véleményen volt a *gyermek hálája, szeretet (a legmagasabb öitös értéket kapta), a társadalom megbecsülése, a jó munkahelyi légkör, a viszonylag biztonságot nyújtó közalkalmazotti státusz (hármásra értékelték), hosszabb nyári szabadság (a legkevésbé motiváló tényező)* terén.

A szakmacsoportok közül a tanítók voltak azok, akik szinte valamennyi motívumot magasabbra értékelték pályatársaikhoz képest. Maximális értéket kapott: a *szakma izgalmas változatossága, a tanítás, oktatás szakszerű művelése, a nevelés eredményességébe, s ezáltal az ember jobbitásába vetett hit, a szakma fontosságának tudata, a megélhetési forrás és a kedvezőbb, részben kötött munkaidő*, ami egy jeggyel alacsonyabb, mint az előzőek, de még mindig kimagasló a többiekhez képest. A *gyermek fejlődésének, tanulmányi eredményességének elősegítése*, akárcsak az óvodapedagógusoknál hatalmas motiváló erőnek számít. A tanítók és az óvodapedagógusok egyformán úgy érzik, hogy lehetőségük van *korszerű szakmai tudásuk bizonyítására szakmatársaik előtt*, és ez egy „értékkel” jobban is motiválja őket a tanár szakosokhoz képest, akárcsak a *hivatásszeretet szépsége*. Míg a *továbbképzési és önművelődési lehetőségek* sokkal inkább ösztönzik a pályánmaradásra a tanárokat és a tanítókat, mint az óvodapedagógusokat.

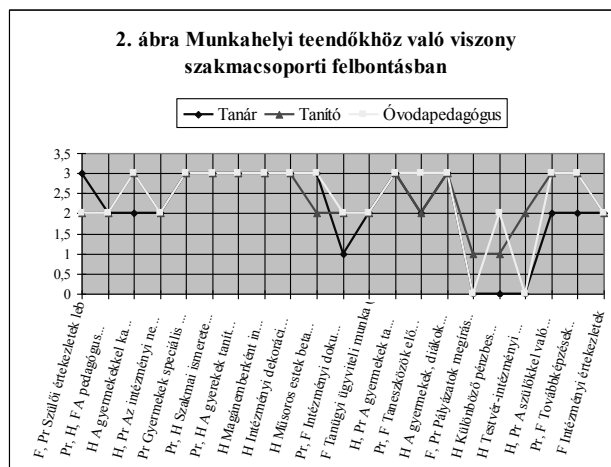
Mindhárom szakmacsoportnál elmondható, hogy a belső motiváló erőikben jobban bíznak, viszont ezen a téren is sokkal kimagaslóbb a tanítók intrinzik motívuma. A *pályán tartó motívumok* egy másik jellegzetessége, hogy a legerősebbre értékelték szinte mindegyike a pedagóguspályához való elhivatottságukat, *hivatástudatukat tükrözik*. Szakmacsoporti felbontásban már megváltozik ez a kép: a tanítók megmaradnak a hivatástudatot erősítő motívumok mellett, az óvodapedagógusok és a tanár szakosok választott motívumai sokkal inkább a professzionalitást, vagyis a szakma professzionális szintű művelését jellemzik.

### Munkahelyi feladatok

Az 1970-es Ferge és munkatársai valamint az 1996/97-es Nagy Mária által szervezett országos méretű reprezentatív vizsgálat több kérdésben próbálta feltárni, hogy a tanárok mennyire szívesen végeznek különböző szakmai tevékenységeket. Minkét vizsgálat eredménye igazolta, hogy a tanárok számára *a szakma gyakorlása, a szaktudás hasznosítása* rendkívül fontos tevékenységek.

Egy pedagógusnak a hagyományos pedagógiai feladatok mellett egyre több újabb természetű feladattal kell foglalkoznia, melyeket sokszor terhes- és fölöslegesnek érzett munkahelyi teendőnek tartanak. Ezzel is magyarázható az a tény, hogy minden olyan tevékenység, ami nem az oktatás-nevelés konkrét feladata, a válaszok tükrében, szinte valamennyi a *kötelességtudattal ellátott* csoporthoz tartozik.

Megvizsgálva a szívesen végzett munkahelyi feladatokat (2. ábra) a szakmacsoportok pedagóguspályához való viszonyának tekintetében ismét beigazolódnak azon feltevésem, hogy a tanár szakosok sokkal inkább professziónak, szakmának tekintik a pedagóguspályát, szemben a tanítókkal és az óvodapedagógusokkal, akik hivatástudattal végzik azt.



### Következtetések

Kérdőíves felmérésem kapott eredményeinél, a szakmacsoportok tekintetében, nem annyira a különbségek, mint inkább a hasonlóságok dominálnak.

Napjainkban a pályakezdő pedagógusok *hívástudata csökkent*. Sokkal inkább tekintik munkájukat egyfajta szakmának, mintsem élethivatásnak. Azonban pozitív helyzetképet mutatnak a pedagóguspályán a csekély számú passzív azonosulók és ellenállók.

Pályára kerülésük motívumai között a legerősebb hatást a gyermekekkel való foglalkozás szeretete és a szaktárgy vonzása adja. Az óvodapedagógusokat és a tanítókat a gyermek iránti szeretet, míg a tanár szakosokat a szaktárgy vonzza leginkább a pedagóguspálya irányába. A pályára kerüléskor már beigazolódt az azon feltevésem, hogy a tanítók és az óvodapedagógusok érzelmi indíttatású pályaválasztók, elhivatottságuk alapján választanak maguknak szakirányt. A tanárokat sokkal inkább a szaktudományos ismeretek művelése vezeti a pedagóguspálya-választás felé.

A pályán tartó motívumok közül a belső motiváló erőiben jobban bíznak. A gyermekek hálája, szeretete került a kiemelkedő első helyre. A pályakezdők számára a humán értékek létrehozásába vetett hit jelenti a legjelentősebb belső motiváló hatást. A szakmacsoportok közül a tanítók szinte valamennyi motívumot magasabbra értékelték pályatársaikhoz képest.

A pedagógusoknak a hagyományos pedagógiai feladatok mellett egyre több újabb természetű feladattal kell foglalkozniuk. Ezzel is magyarázható, hogy minden olyan tevékenység, ami nem az oktatás-nevelés konkrét feladata, a válaszok tükrében, szinte valamennyi a kötelességtudattal ellátott csoporthoz tartozik.

### Felhasznált irodalom

- FERGE ZSUZSA ÉS MITSAI (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutatóintézet (Kutatási beszámoló).
- HOMONAI, VASIL (1997): Egy születésnap ürügyén. *Kárpáti Igaz Szó*, 1997. november 29.
- KÉRINÉ SÓS JÚLIA (1969): *Tanárok élete és munkája*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- KOZMA TAMÁS (1985): Pedagógustársadalmunk a nyolcvanas években. In: *Köznevelésünk évkönyve 1985*. Tankönyvkiadó, 207-216. p.
- MÁTÓNÉ SZABÓ CSILLA (2007): A pályakezdő pedagógus. In: BÁBOSIK I. – TORGYIK J.: *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- NAGY MÁRIA (1998): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/1997*. Budapest, Okker Kiadó.
- NAGY SÁNDOR (1978): *Pedagógiai lexikon*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- PAPP JÁNOS (2000): *Tanári pálya és társadalom*. Habilitációs disszertáció (DE BTK). Kézirat. Debrecen.

BAJUSZ BERNADETT – BIHARI ILDIKÓ

### **Hogyan alakul a végzett hallgatók pályaképe?**

A tanulmányban a pályakövetés jelenlegi helyzetének, ezen belül is a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Szociológia és Szociálpolitika Tanszék és a Neveléstudományi Tanszék (jelenleg Neveléstudományok Intézete) képzésében végzett hallgatók pályaképeinek bemutatására törekszünk. A nemzetközi és a hazai gyakorlatban is egyre inkább előtérbe kerül annak vizsgálata, hogy az átalakuló felsőoktatásban a képzési irányok hogyan illeszkednek a munkaerő-piaci elvárásokhoz. A témával kapcsolatban a következő kérdések merülnek fel: Mit is jelent valójában a pályakövetés, és ez hogyan valósul meg a gyakorlatban? Milyen közvetett és közvetlen céljai vannak? A szűk terjedelmi keretek miatt csupán három dimenzió (a tanultak hasznosítása, az elégedettség, valamint az elismertség) eredményeit vázoljuk.

A pályakövetés technikájával a felsőoktatási intézményeknek lehetőségük nyílik arra, hogy információt szerezzenek a végzett hallgatók szakmai fejlődéséről, a képzéssel kapcsolatos nehézségeikről, benyomásaikról és a munkaerő-piaci helyzetükről. Tájékoztatást kapnak arra vonatkozóan, hogy az oktatás keretében megszerzett tudás segítséget jelentett-e az álláskeresésben, az elsődleges munkaerő-piacon való sikeres elhelyezkedésben, illetve a munkahely megtartásában. A vizsgálat révén az intézmények visszajelzést kapnak képzésük minőségéről, megítéléséről, az adott képzés keretében elsajátított ismeretek és készségek munkaerő-piaci hasznosíthatóságáról. Az eredményeket felhasználva lehetőségük nyílik oktatási rendszerük fejlesztésére, ezen belül a munkaerő-piaci elvárásokhoz jobban illeszkedő felkészítésre. Az eredmények egyfelől minősítik, rangsorolják a képzést, a szakot, tágabb értelemben az intézményt; másrészt lehetővé teszik a végzett hallgatók szakmai életútjának az ismeretét. Az eredmény ugyanakkor jelzésértékű a jelenlegi és leendő hallgatók; illetve munkaerő-piaci szereplők számára is.

A legtöbb országban a pályakövetési gyakorlatoknak 20-30 éves múltja van, Magyarországon azonban 2-5 éve kezdett elterjedni. Az elvek és a célok közel azonosak, a gyakorlati megvalósítás azonban eltérő. Az egyetemek, főiskolák érdekeltségükből adódóan szervesen részt vesznek a kutatásokban, akár technikai lebonyolítóként, akár kezdeményezőként is. A több éves vizsgálat ellenére azonban az eredmények nem jutnak el a szervezeti egységek felé; ezáltal visszacsatolást csupán a felvételizők száma, és a munkaerő-piacon elhelyezkedők köre ad.

A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Szociológia és Szociálpolitika Tanszéken 2007-ben a szociológia, szociálpolitika és szociális munka szakon végzett hallgatókat, illetve 2008-ban az akkori Neveléstudományi Tanszéken diplomát szerzett hallgatókat kérdőíves módszerrel vizsgálták. A felmérés célja a végzett hallgatók szakmai életútjának a feltérképezése volt.

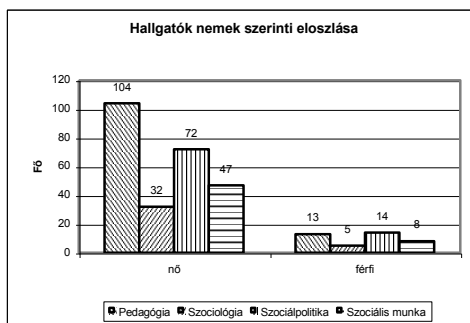
A kérdőívek tartalmilag a képzés-diploma-munkahely kérdéskörének hármasságát képezte: az alábbi dimenziók említésével: általános szocio- és demográfiai adatok, munkabér/jövedelem, munkahely, elégedettség. A két szakra vonatkozó kutatási eredményeket diagramokkal kívánjuk szemléletesebbé tenni. A már említett két tanszéken elvégzett hasonló felépítésű felmérés lehetővé tette a vizsgálatok, eredmények összehasonlítását is.

A Szociológia és Szociálpolitika Tanszék esetében a kérdőívek postai úton jutottak el az egykori hallgatókhoz, ugyanakkor az on-line kitöltésre is volt példa. A Neveléstudományi Tanszéken ellenben a személyes megkeresésen alapult a lekérdezés. Összességében a Szociológia és Szociálpolitika Tanszéken 152 db értékelhető kérdőív került feldolgozásra, amelyből 38 fő szociológus, 86 fő szociálpolitikusként, míg 55 fő szociális munkásként végzett (van olyan személy, aki több szakon is végzett).

A Neveléstudományi Tanszéken közel azonos mennyiségű, azaz 117 darab kérdőív került feldolgozásra. A mintában résztvevők több mint 70%-a 2000 után szerezte a diplomáját (szociológia 76,5%, szociálpolitika 72,5%, szociális munka 65,4%, pedagógia 79,6%), vagyis a százalékos eloszlásból adódóan a válaszadók többsége a megszerzett szakmában friss diplomásnak számít. Fontos figyelembe venni a végzés dátumát, mert a munkaerőpiac folyamatos változásából adódóan más-más időszakban eltérő lehetőség adódik az álláskereső, a munkavállaló számára.

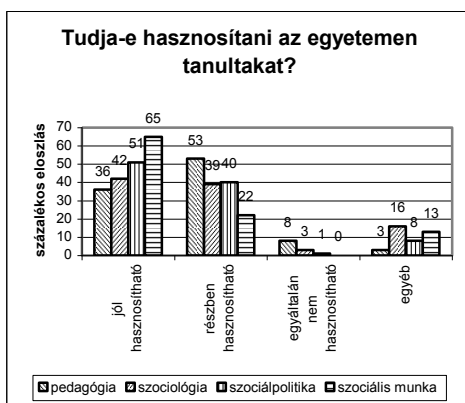
A hallgatói adatok valós képet tükröznek, hiszen statisztikai adatok támasztják alá, hogy a Bölcsészettudományi Karon, és ezen belül is az említett szakokon a női nem aránya a domináns. (1. számú ábra) A női válaszadók aránya meghaladja a 80%-ot (84% a szociológia, 84% a szociálpolitika, 85% a szociális munka, illetve 89% a pedagógia szakot végzettek között), míg a férfiak aránya 11-16% között mozog.

1. számú ábra



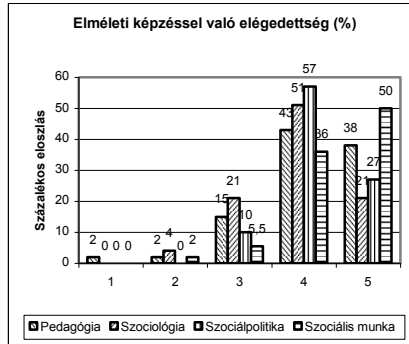
A munkaerőpiac gyors változása, a foglalkozási helyzet alakulása társadalmi, gazdasági problémát jelent; ebből adódóan nagy hangsúly kerül a hasznosítható tudás elsajátítására a képzés keretein belül, illetve annak a gyakorlatban való alkalmazhatóságára. A 2. számú ábra szemlélteti az egyetemi képzés keretében tanultak hasznosíthatóságát. A százalékos eloszlás alapján a hallgatók túlnyomó többsége a képzés segítségével a megszerzett tudást, ismereteket a gyakorlatban, munkájuk során hasznosítani tudja.

2. számú ábra



A lelegegedettebbek a levelező képzésben részt vett szociális munkások (65%), míg a pedagógia szakon végzettek 36%-a ítélte jól hasznosíthatónak a tanultakat. Miből adódhat az eltérés? A különbségek egyrészt az elméleti és gyakorlati képzés megítélésével magyarázhatóak. A szociológia és a pedagógia szakos képzés inkább elméletinek mondható; ezzel szemben a szociálpolitika és szociális munka szakok esetében a kötelező óraszámából adódóan is a gyakorlati képzésre nagyobb hangsúly helyeződik. A különbségeket az is valószínűsíti, hogy a szociális munkás szakon, közel 40% a gyakorlati képzés kerete. Másrészt a levelező képzésben részt vett szociális munkás, szociálpolitikus hallgatók többsége már a szakmában dolgozott, vagyis az elméleti és a gyakorlati képzés keretein belül tanultakat közvetlenül alkalmazni tudta a munkájában. A feltételezést alátámasztják a diagramokban is szereplő arányszámok (3. és 4. számú ábra).

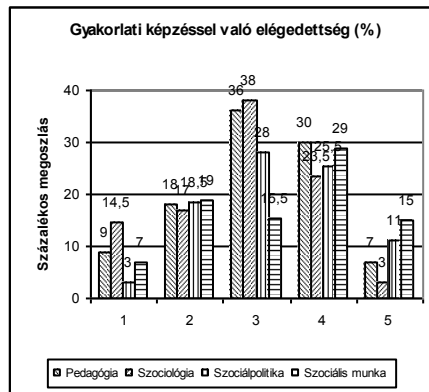
3. számú ábra



A pedagógia szakot végzettek nagyon elégedettek az elméleti képzéssel, emellett a gyakorlati képzést már csak közepes erősségűnek ítélik. Ugyanakkor a szociális munka szakon végzettek mind az elméleti képzés mennyiségét, mind annak színvonalát tekintve a leginkább elégedettek. Második helyen szerepelnek a szociálpolitika, harmadik helyen pedig a szociológia szakon végzett hallgatók. Összességben az elméleti képzést illetően a szociális munkások állnak az első helyen, majd követik a szociálpolitikusok, pedagógia szakosok és végül a szociológia szakot végzettek zárják a sort.

A gyakorlati képzés mennyiségét és színvonalát hiányolták leginkább a szociológia szakon végzett hallgatók, de nem sokkal jobbak a mutatók a pedagógia szakon végzett hallgatók körében sem. A szociálpolitika és a szociális munkás szakon végzett hallgatóknál azonban emelkedő tendencia figyelhető meg. Megállapítható, hogy a négy vizsgált szak végzett hallgatói az ötfokozatú skálán hármassal értékelik a gyakorlati oktatást (4. számú ábra). Mindez arra utal, hogy a képzésben résztvevők nagyobb gyakorlatot igényelnének, akár az elméleti képzés rovására is. A bölcsészettudomány azonban akadémiai tudomány, ahol az elméleti képzésre helyeződik a hangsúly. A gyakorlati képzések megszervezése, finanszírozása nehézségekbe ütközik, valamint a gyakorlati képzés folyamata is kevésbé kidolgozott. Ebből adódik, hogy a hallgatók hiányolják a gyakorlati órák mennyiségét és minőségét, és az ötfokú skálán is csak hármassal értékelik.

4. számú ábra

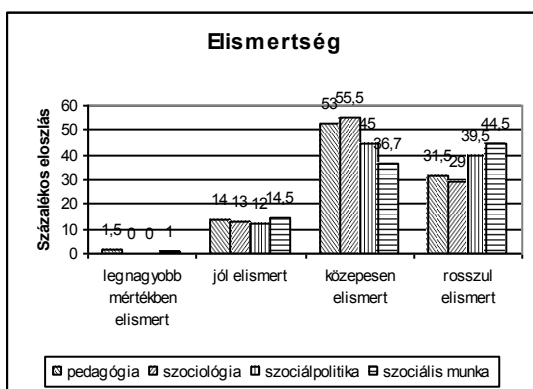


A képzéssel kapcsolatos véleményt befolyásolja az egyén és az őt körülvevő környezet képzésével, szakjával kapcsolatos elismerése. A vizsgált végzett hallgatók összességében mind anyagilag, mind erkölcsileg közepesnek gondolják a szakma elismertségét, ami viszont nem a diplomának, hanem az általános szakmaképnek köszönhető. Az anyagi és az erkölcsi elismertség összefüggésben áll egymással, hiszen minél jobban fizetett állással/szakmával rendelkezik az egyén, annál inkább elismeri a környezetet (5. számú ábra). A korábban magas presztízt és elismertséget magának tudó pedagógiai pálya már a múlté.

Anyagilag és erkölcsileg is közel került egymáshoz, mivel a jövedelem mértéke befolyásolja az erkölcsi elismertséget. Az eredmények is azt igazolják, hogy a vizsgált (pedagógia, szociológia, szociálpolitika, szociális munka) szakmával rendelkezők nem versenyképes fizetéssel rendelkeznek. Többségük közalkalmazotti jogviszonyban áll, a törvény által előírt bérezésben részesül; míg a versenyszférában, piaci körülmények között jelentősen többet keresnek.

De melyek lehetnek azok a tényezők, amelyek mégis az említett szakok/képzések elvégzésére ösztönözték a hallgatókat? A motivációk különbözőek lehetnek, a leggyakrabban az empátia, a segítőkészség, a szakma iránti kötődés és az elhivatottság jelenik meg magyarázatként. A Fónai - Pattyán - Szoboszlai által végzett kutatási eredmények is megerősítik, hogy az egyénnél a szociális szakma választásakor elsődleges szempontként nem a pénz, a sikerélmény és a társadalmi megbecsülés jelenik meg, hanem hogy segítő szándékkal emberekkel foglalkozhasson. Ugyanakkor az egyén tulajdonságai is hatással vannak a képzés választásakor. Fontos, hogy a hallgató empatikus, talpraesett, kreatív legyen, és kizáró tulajdonságok között említik a másság elutasítását, az érzéketlenséget, a merev gondolkodást. Miután a szociális szakma beágyazódott az egyéb diplomás foglalkozások közé; és a szakma a jellegéből kifolyólag megköveteli az egyéb (diplomás) szakmabelivel való együttműködést, így többek között a pedagógus végzettségűekkel is. A kutatás eredményeiből kiderül, hogy a szociális munkás hasonlít a tanár foglalkozáshoz, és a két szakma jobban együtt tudna működni a jövőben. (Fónai - Pattyán – Szoboszlai)

5. számú ábra



Az elismertség, elégedettség vizsgálata a már említett tényezőkön kívül a tandíj szempontjából is meghatározó. A nemzetközi verseny erősödése, a demográfiai hullám, a felsőoktatási expanzió meghatározza az adott felsőoktatási intézménybe jelentkezők számát. A társadalom igénye a felsőoktatási intézmények felé megváltozott. Egyre több család, egyre hosszabb időre akarja gyermekeit tovább taníttatni. A szakirodalom ezt nevezi a felsőoktatás tömegesedésének, amelyet sokszor a felsőoktatás expanziójával kötnek össze. Feltehetőleg azért, mert nem tudni, hogy azért tárgult e a felsőoktatás hálózata mert többen szeretnének oda járnak, vagy azért akarnak a fiatalok egyetemre járnak, mert könnyebb bejutni. (Kozma) A költségterítés (tandíj) fizetése esetén pedig az egyén megfontolja, hogy a pénzét mibe fekteti, amiért cserébe megfelelő szintű szolgáltatást vár. Másrészt az eredményeket befolyásolja a munkaerő-piaci státusz, a munkahelyen eltöltött évek száma, a pozíció és a jövedelem. A Bölcsészettudományi Karon végzetek később találnak állást, és alacsonyabb presztízsű munkát vállalnak, mint más képzésben végzetek (pl. műszaki, mérnök); ugyanakkor a tapasztalatok azt mutatják, hogy a Bölcsészettudományi Karon belül a szociális végzettségűek rendelkeznek a legjobb piaci pozícióval.

A két tanszéken összeállított kérdőív különbségéből adódóan csak az előzőekben bemutatott adatok összehasonlítására nyílt lehetőségünk. Természetesen az utánkövetéses vizsgálatok ettől több eredményt szolgáltatnak, amelyek bemutatása azonban meghaladja a jelen elemzés kereteit.

A pályakövetés széles körben lehetőséget biztosíthatna a visszajelzésre, ezért a módszer és a tartalom fokozatos összehangolására van szükség a kívánt cél és minőség elérése érdekében. Továbbá a

felsőoktatási intézmény akkor kaphat teljes és valós képet, ha ismétlődve, azonos módszertani feltételek mellett végez vizsgálatokat, nemcsak egyszeri alkalommal. Érdekes kutatási területként szolgálhat majd a bolognai folyamatban végzetek és a korábbi rendszerben végzett hallgatók összehasonlítása.

#### **Bibliográfia:**

- DOBSZAY János: Diplomások az utcán: csak mítosz *HVG*, 2005. 17. (8-11. p.)
- FÓNAI Mihály – PATTYÁN László – SZOBOSZLAI Katalin: Szociális munkások pályaképének néhány eleme. *Esély*, 2001. 6. (89 – 109. p.)
- GALASI Péter: Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek* 2004/3.
- GALASI Péter – VARGA Júlia: *Munkaerőpiac és oktatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 2005.
- KERTESI Gábor – KÖLLŐ János: Felsőoktatási expanzió „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, Budapest, LIII. Évf. 2006. március, (201-226. p.)
- KOZMA Tamás: *Kié az egyetem?* Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2004.
- POLÓNYI István: *A munkaerő-piacra orientált felsőoktatási minőség – biztosítás szereplői, szervezeti elemei, indikátorai*
- POLÓNYI István: *Az oktatás és gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- POLÓNYI István – Tímár János: Gondolatok az oktatáspolitikáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 9. (3-26. p.)

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ – BAJUSZ BERNADETT

*A pedagógia alapszak és hallgatói a Debreceni Egyetem és a  
Nyíregyházi Főiskola vonzáskörzetében*

A bölcsész szakok választékának sajátos eleme a pedagógia szak, amely számos európai és azon kívüli ország felsőoktatási kínálatából hiányzik, de több mint 60 éve jelen van a hazai szakkánonban.

A szak keresettségének ellentmondásos a története. Viszonylag kevés nappali, annál több levelező és másoddiplomás szerzett oklevelet ilyen szak megjelöléssel.

A 90-es évektől növekvő trendet mutat a hallgatók létszáma a nappali képzésben. Kis szakkból középszak lett a bölcsész- és pedagógusképző karokon. A bolognai-rendszerben a pedagógia BA a főiskolákon, egyetemi karokon egyaránt jelen van.

2007-ben 11 intézmény hirdett pedagógia BA szakot nappali és levelező formában: DE BTK, EKF TKTK, ELTE PPK, KJF, ME BTK, NYF PKK, NYMSE MNSK, PE BTK Pápa, PTE BTK, SZTE BTK, WJLF. Államilag finanszírozott, illetve költségterítéses helyekre lehet pályázni. A meghirdetett helyek irányzáma valamennyi intézmény, képzési hely és képzési forma szerint összesen: 815 fő. A meghirdetéskor tervezett minimális létszám ugyancsak mindösszesen: 226 fő.

A szakra a 2007/08. tanévben felvett pedagógia alapszakosok száma a FIR 2007. felvételi adatai alapján 355 fő. Az összes (1464 fő) jelentkező 24%-a.

Ez a létszám nagyságrendileg közel áll a politológia (380), a romanisztika (366) szakhoz, nagyobb létszámú, mint a sportszervező (282), a rendészeti igazgatási (271), illetve a szlavisztika (246). Mintegy 100 fővel alacsonyabb, mint a szociológia (446), és fele akkora létszámú, mint a pszichológia /viselkedéselemző/ (753).

A tanulmányokat folytató pedagógia alapszakosok két bolognai évfolyama összesen 841 fő.

A felsőoktatás bolognai rendszerében megvan a pedagógiai tanulmányok e speciális szakjának a helye. Az alapszak a bölcsész szakokon belül a pszichológiával és az andragógiával önálló képzési ágat alkot. A neveléstudományi MA-n folytathatók a szakos tanulmányok. Emellett neveléstudományi doktori iskolák állnak a tudományos kvalifikáció során a diplomások rendelkezésére.

A pedagógia szak tehát egy élő, bolognai értelemben is jó eséllyel induló és a korábbi pozícióját megőrző, sikeres túlélő szaknak számít. Érdekes megvizsgálni, kik keresik ezt a szakot. Milyen a jelentkezők összetétele? Mire lehet számítani a mesterképzés és a tudományos képzés utánpótlását illetően.

A kérdések megválaszolásához a FIR adatbázisát hívtuk segítségül. Azonban nem a teljes populációt elemeztük, hanem a tágabb értelemben vett Észak-alföldi régió adatait vizsgáltuk. Ebben a térségben két egyetem (Debreceni Egyetem, Miskolci Egyetem) és két főiskola (Eszterházy Károly Főiskola és Nyíregyházi Főiskola) vállalkozik pedagógia alapszakos képzésre. Képzési előzménnyel leginkább a Debreceni Egyetem rendelkezik, a legfrissebb akkreditációja a Miskolci Egyetemnek van erre a képzésre.

Ebben az összefüggésben egy – a most bemutatathatónál részletesebb – elemzésre azért érdemes vállalkozni, mert a ma divattá vált piaci konkurencia modell mellett elképzelhetőnek tartjuk az együttműködés és a profilkeresés megoldását is. A képzési bevételek szempontja szerinti mérlegeléssel szemben fölrendelt értéknek tekintjük, hogy a bolognai rendszer valamennyi szintjén és ciklusában biztosított legyen a megfelelő hallgatói utánpótlás, mennyiségi és minőségi értelemben.

Ebben a szellemben vizsgálva – és még tovább szűkítve – a térségben jelen lévő intézmények beiskolázásának és vonzásának a mutatóit, külön figyelmet fordítottunk a Debreceni Egyetem és Nyíregyházi Főiskola pedagógia szakosainak összetételére, a 2006, 2007, 2008-as évekre vonatkozóan. Nem kívánjuk tagadni, hogy a témaválasztásnak vannak szakmai és személyes indokai is.

A tanulmány keretei között mindenképp a beiskolázás, pontosabban a jelentkezések területi megoszlására figyeltünk. A számításba vett négy intézmény mindegyike országos beiskolázási körzettel számol elvileg, de egyértelmű, hogy valamennyi esetben a saját és a szomszédos megyék adják – más szakokat is beleértve – a jelentkezők többségét. Ilyen szempontból sajátos a helyzet az, hogy az észak-alföldi régióban egymáshoz földrajzilag viszonylag közeli képzőhelyek kínálnak azonos szakon tanulmányi lehetőséget. Közismert továbbá, de témánk szempontjából jelentős az a körülmény is, hogy a régió a hátrányos helyzetű



térsegek közé tartozik. Különösen Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye az, ahol munkanélküliség és az alacsony iskolázottság mutatói együttesen és az országos átlagot jelentősen meghaladó mértékben kumulálódnak.

A felsőoktatásba és a szakokra jelentkezésben ezek a tényezők a diákok oldaláról nézve komoly nehézséget jelentenek. Mégsem mondhatjuk, hogy a felvételi jelentkezések csupán a személyes motivációk eredményeit, belőlük fakadó döntéseket mutatnak kizárólag. Egyre erőteljesebben élnek az intézmények a reklámozás, a direkt toborzás, a marketing és a PR legkülönbözőbb technikáival. Ha tehát azt tapasztaljuk, hogy egyik vagy másik intézményben növekszik a városban vagy éppen a falun élő fiatalok hányada, akkor arra is gondolnunk kell, hogy „megszólítják” őket a tájékoztatás és a kedvező intézményi feltételek hangsúlyozásával.

A diagramokba sűrített (1-3. ábra) néhány adatot a FELVI adatbázisából merítettük. Lehetőségünk volt a három évre vonatkozóan megvizsgálni, hogy milyen településekről, illetve, milyen középiskola-típusokból érkeznek a pedagógia alapszakra jelentkező diákok.

Az első összefüggés, amit elemezni kívánunk, az a szakra *jelentkező diákok lakóhely szerinti megoszlása.*

*Falusiak és nem falusiak* címmel készült összegzés Kiss Paszkál tollából<sup>70</sup> (Educatio KHT, 2008), amelyben a szerző a FELVI országos adatai alapján részletesen elemzi, hogy – a mi szavaikkal élve – a vidékiek, közelebbről a községekben élő fiatalok hogyan jelennek meg a felsőoktatási statisztikákban.

Két megállapítás ide kívánczik a tanulmányból, amelyek a településszerkezetből adódó hátrányok statisztikai jellegére utalnak, és amelyek szerinti trendet a pedagógia alapszak jelentkezői körében magunk is érzékelünk.

A KSH 2005 mikrocenzus adatai alapján, a 18-25 éves korosztályban a falusiak 39,7 %-a rendelkezi érettségivel, a többi településtípuson ez az arány 61,1%.

„Mindez azt mutatja, hogy a jelentős küszöb alakul ki a településtípus szerint a felsőoktatásba való bejutásnál, még mielőtt a felvételi verseny elindulhatna.”

1. táblázat: A szakra jelentkezők létszáma 2006-2008. évben

Év	Debreceni Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Eszterházy Károly Főiskola	Miskolci Egyetem
2006	99	185	241	na.
2007	125	316	284	na.
2008	118	168	183	144

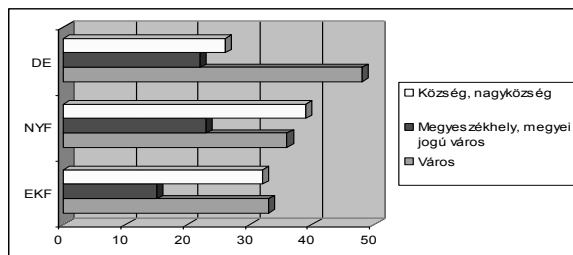
A jelentkezők számát tekintve (1. táblázat) megfigyelhető, hogy 2006-hoz viszonyítva, 2007-ben nőtt a Debreceni Egyetemre, a Nyíregyházi Főiskolára, és az Eszterházy Főiskolára jelentkezők száma egyaránt. A legnagyobb számú és arányú növekedést a Nyíregyházi Főiskola tudhatta magáénak a maga 316 főjével, a korábbi 185 fővel szemben. 2008-ban azonban csökkent mind a három intézménybe jelentkezők száma. Ez a visszaesés nemcsak a demográfiai hullámvölgy elméletével magyarázható, hanem minden bizonnyal a Miskolci Egyetem újonnan induló alapszakja is közrejátszott abban, hogy csökken a főiskolákra jelentkezők száma. Visszaesés figyelhető meg ugyan a Debreceni Egyetem esetében is, de a két főiskolához viszonyítva ez a visszaesés eltörpül. A kisebb mértékű visszaesés, valószínűleg, egyetemi rangjának köszönhető.

2006-ban a Debreceni Egyetem hallgatói (1. ábra) főleg a megyei és az egyéb városokból rekrutálódnak (22%+48%=70%). A Nyíregyházi Főiskola hallgatói is főleg városiak (23%+36%=59%), de nagyobb arányban vonzanak hallgatókat a községekből (31%+8%=39%)<sup>71</sup>, mint a Debreceni Egyetem (19%+7%=26%).

<sup>70</sup> In: Modern iskola 2008/1. teljesebben: Felsőoktatási Műhely 2008/1.

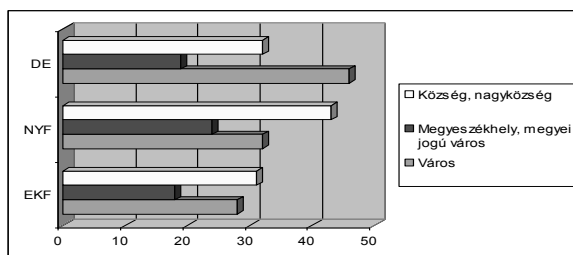
<sup>71</sup> A községek és a nagyközségek a szövegben külön-külön, a diagramban összesítve szerepelnek.

1. ábra: Vonzáskörzetek %-os megoszlása 2006-ban az, a és a Debreceni Egyetem, az Eszterházy Károly Főiskola és a Nyíregyházi Főiskola esetében



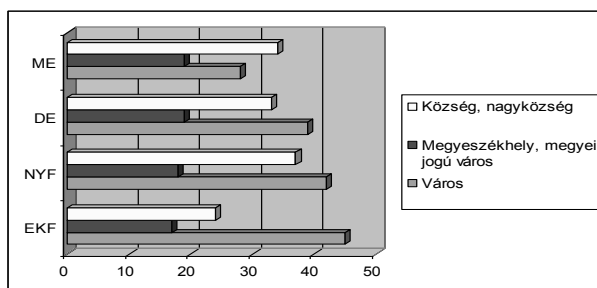
2007-ben, mindkét intézmény felé nagyobb hányadban fordulnak (2. ábra) a községben élők (DE 26%+6%=32%) (NyF 36%+7%=43%) és csökken a városiak részesedése (DE 19%+46%=65%) (NyF 24%+32%=56%).

2. ábra: Vonzáskörzetek %-os megoszlása 2007-ben a Debreceni Egyetem, az Eszterházy Károly Főiskola és a Nyíregyházi Főiskola esetében



2008-ban (3. ábra) az Eszterházy Károly Főiskolára jelentkezők között legmagasabb a városokból érkezők aránya. Ez esetben a 40%-ot is meghaladja, amíg az egyetemek tekintetében ez az arány 30% alatt marad. A községekből, nagyközségekből érkezők aránya továbbra is a Nyíregyházi Főiskola esetében a legmagasabb, viszont a egri főiskola esetében a legkisebb arányban érkeznek ebből a településtípusból.<sup>72</sup>

3. ábra: Vonzáskörzetek %-os megoszlása 2008-ban a Miskolci Egyetem, a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és az Eszterházy Károly Főiskola esetében



Részletesebb elemzés és adatolás nélkül is érdemes felsorolni azokat a településeket, amelyek a pedagógia alapszakra Debrecenbe, Egerbe és Nyíregyházára jelentkezettek között a leggyakrabban szerepelnek. Ezek azok a kistérségek, ahonnan az említett képzőhelyek a leginkább vonzzák a szakra pályázókat.

<sup>72</sup> 2008. július 10-ig lehetőségük volt a hallgatóknak, hogy a korábban, írásban jelzett felvételi sorrendet megváltoztassák. Ezért, valamennyi intézmény esetében a 2008. évre vonatkozó adatok csak viszonyításként szolgálnak, de ennek ellenére nem feltételezzük, hogy nagyobb létszámmozgással kellene számolnunk.

*Debreceni Egyetem:* Debrecen, Nyíregyháza, Miskolc, Szolnok, Gyöngyös, Cegléd, Tiszavasvári, Fehérgyarmat, Mátészalka, Püspökladány, Nagykálló, Berettyóújfalú.

*Eszterházy Károly Főiskola:* Eger, Miskolc, Salgótarján, Gyöngyös, Hatvan, Kecskemét, Sátoraljaújhely, Tiszafüred, Mezőkövesd.

*Nyíregyházi Főiskola:* Nyíregyháza, Szolnok, Miskolc, Debrecen, Vásárosnamény, Ózd, Kisvárd, Tiszavasvári, Nyírbátor, Edelény, Encs, Mátészalka, Nagykálló, Szikszó, Szerencs.

A tágabb értelemben vett térség nagy iskolavárosai többnyire mindhárom intézmény vonzáskörzetében megjelennek, de érezhetően megvan a földrajzi közelségből magyarázható sajátos vonzása is a szakot indító szakmai műhelyeknek.

Érdemes megfigyelni a *hátrányos helyzetű hallgatók* számának változásait is az említett intézmények esetében.<sup>73</sup>

2006-ban a Debreceni Egyetemre jelentkezők közül hátrányos helyzetűnek minősült öt fő, az Eszterházy Károly Főiskolára jelentkezők közül egy, míg a Nyíregyházi Főiskolára jelentkezők közül két fő. 2007-ben ez a szám a Debreceni Egyetem esetében huszonkettőre, az Eszterházy Károly Főiskola esetében tizennégyre, a Nyíregyházi Főiskola esetében ötven főre emelkedett. 2008-ban csak az Eszterházy Károly Főiskolán nőtt a hátrányos helyzetű jelentkezők száma, huszonkettőre, a Debreceni Egyetem, és a Nyíregyházi Főiskola esetében csökkenés figyelhető meg. (DE 16 fő, Nyíregyházi Főiskola 30 fő).

Ha a *jelentkezők iskolatípusonkénti és tanulmányi eredményessége* szerint vizsgáljuk, akkor arra a megállapításra juthatunk, hogy bár érvényesül az az országos trend, amely szerint a főiskolai karokra inkább a szakközépiskolából jelentkeznek, mint a gimnáziumokból, azért azt is tapasztalhatjuk, hogy az egyetemek is igyekeznek hallgatónak megnyerni az egyéb intézménytípusokban érettségizetteket. Ha a motivációkat közelebbről elemezni tudnánk, az sem lenne meglepő eredmény, ha kiderülne, hogy sokan már nem tekintik az egyetemeket sem „bevehetetlen erődnek” a tanulmányaik szempontjából. Az intézményi felvételi vizsgák korábbi pszichológiai szűrő hatása – ismereteink szerint – nem kevés fiatal tartott távol a tekintélyesebb felsőoktatási intézményektől. Az intézményi kompetenciák „közelebb kerülése” az alapképzésben, vagyis, hogy BA végzettség főiskolán és egyetemen egyaránt szereshető, bizonyára átrendezi az intézményválasztás motívumrendszerét. A jelentkezéskor a különböző helyzetű diákcsoportok számára az elérhetőség, a költségek, a campus szolgáltatásai és hasonló szempontok előtérbe kerülhetnek. Azt intézmény részéről ugyanezek a hangsúlyozása máris jól érzékelhetően jelen vannak a nyílt napok, a hirdetések, a diáktoborzó rendezvények információiban.

A vizsgált főiskolák és egyetemek esetében és az elemzett tanévek tekintetében kirajzolódni látszanak azok a hallgatói célcsoportok, amelyek megszólíthatóak a BA képzés számára. Természetesen további vizsgálatok és elemzések szükségesek, de ezen adatok ismeretében is érdemes végiggondolni az intézményi profilok kialakításának lehetőségeit. A Debreceni Egyetem esetében pl. azért, hogy ne ‘csak’ egyetemi rangja, – bár ez nem elvetendő – hanem színvonala, képzési kínálata tegye vonzóvá az ország második legnagyobb egyetemét, míg a Nyíregyházi Főiskola és az Eszterházy Károly Főiskola esetében azért is, hogy reagálni tudjon a Miskolci Egyetemnek képzési kínálatára az észak-magyarországi térségben. A marketing rövid idő alatt és a pedagógia alapszak esetében is fontos részévé lett a hallgatói létszámutánpótlás biztosításának. A jelentkezők meggyőzésén túl fontosnak ítéljük, hogy a mennyiségi, a sikeres beiskolázási mutatók biztosítása, a felvételi „számháború” ne fedje el a valóságos szakmai célok és a felsőoktatás küldetésének szempontját, azt ugyanis, hogy a bolognai rendszer keretében mind a főiskolák, mind az egyetemek tekintetében színvonalas képzés valósuljon meg. Olyan alapképzés, amely a közvetlen foglalkoztatási igények kielégítése mellett szolgálja a mester szintű, illetve a doktori képzés hallgatói utánpótlását, a szakterület igényes és arányos fejlődését.

---

<sup>73</sup> Hátrányos helyzetűnek tekintjük azokat, akik az adatbázis szerint, azaz a FELVI adatai alapján ebbe a kategóriába tartoznak. Mivel lehetőség van az e kategóriába tartozóknak plusz pontokat gyűjteni, valószínű, hogy a ‘hátrányos helyzetűek’ fogalmi rendszere változáson esik majd át.

*Narratív pszichológia és a pedagógus személyisége*

Napjainkban igen sokat tudunk már a pedagógus személyiségéről.

A tanárokkal és munkájuk minőségével kapcsolatos kutatások tárháza sokoldalú és sokszínű.

Az értelmiségi pályák közül talán a tanári lét mégis a legalacsonyabb értékű, amelynek háttérben sokoldalú probléma húzódik meg. A társadalom értelmiségi rétegének vesztesei lehetnek ők, akik magukra veszik csoportjuk viszonylagos leértékelésének pszichológiai terhét, amely rontja a csoport tagjainak egyéni életérzését és önértékelését, illetve a saját csoport hatékony érdekérvényesítésének gátja lehet. Örök érvényű értékek közvetítésének lehetősége válik kérdésessé.

Vizsgálatomban a ma oly divatos kvalitatív kutatási módszerrel szeretném azokat a már ismert összefüggéseket felismerni, amelyekről előttem más elismert kutatók és tudósok előzőleg részletesen beszámoltak, hagyományos vagy más jellegű eljárásokat alkalmazva.

A tanárjelöltek és a több éve a pályán dolgozó tanárok történeteit szeretném vizsgálni, amelyek elemzése sok érdekes új és már ismert jelenségre világíthat rá.

Napjainkban a legtöbb izgalmas elmélet valamiképpen összekapcsolódik a számítógépekkel. Metaforaalkotásunknak egy új forrása. Daniel C. Denneth elmélete, amelyet az én narratív felfogásaként szoktunk emlegetni, azt mondja, hogy mindent úgy értelmezzünk a világban, hogy áttesszük egy belső elbeszéléssé. Ugyanezt tesszük magunkkal; mindenből elbeszélést csinálunk, így megkonstruáljuk magát az író is. Denneth egész elbeszélő metaforájának is központi mozzanata a számítógép. Szerinte úgy kell elképzelnünk önmagunk állandó megkonstruálásának folyamatát, mint a szövegszerkesztést. Miben segíthetnek a számítógépek, amikor történetekkel akarok foglalkozni? Azokat a matematikai modelleket, amelyek által alkalmazni tudjuk a számítógép adta lehetőségeket, sokan életidegennek gondolják. Napjainkig a társadalomtudományi kutatásokban a számítógép adta lehetőségeket csupán töredékében sikerült kiaknázni és felhasználni, pedig könnyen kezelhető elemző eszközöket képes biztosítani ismeretlen minták és összefüggések keresésében, a teljes adatbázis alapján. Így a kutatáshoz a szöveg az alapanyag.

Mi a történet vagy élettörténet? A sokszínű meghatározások közül néhányat emelek ki.

Az élettörténetek elemzéséből olyan társadalmi tényezők is kidomborodhatnak (játszmák), amelyeknek jelentős szerepük lehet abban, hogy az adott személy kinek vallja magát, és hogyan cselekszik [Szász, 2002.]. A narratívum vizsgálatát azért tartom fontosnak, mert a szakirodalmi háttér szerint "az ember jövőbeli cselekedeteit legjobban múltbeli cselekedetei jelzik előre" [O'Neil-Drillings, 1999.]. Utalni szeretnék a szociálpszichológia kétféle identitás koncepciójára, amelyből az egyik az Erikson nevével fémjelzett ún. személyes identitás, amely pszichoanalitikus indíttatású. A másik az ún. szociális identitás elmélet, amely csoportlélektani meghatározottságú. A szociális identitás elmélete szerint, minden embernek van énfogalma, amely két részből áll. Az egyik a személyes identitás, a másik a szociális identitás, amely szociális identifikációk összegeként írható le. Tehát magában foglalja az egyén öndefiníciójának aspektusait, amely egy észlelt szociális kategóriához való pszichológiai odatartozás terminusaiban fejeződik ki. Az identitás elemek relatív súlyát a kulturális normák is befolyásolják [László, 2005.]. Ez a szellemi azonosságtudat a tanári szerep átéléséhez nélkülözhetetlen. Az általános éni-entitás magában foglalja a foglalkozási identitást is. Az éni-entitás az egyén viselkedésébe beépülő társadalmi szabályok, elvárások, életcélok, értékrend választásának és érvényesülésének szabályozója. Mindez különösen fontos a hátrányos helyzetű gyermekek nevelését-oktatását vállaló pedagógusok esetén.

Napjaink magyar társadalmában egyre nagyobb figyelmet kell szentelnünk a leszakadó rétegeknek, a hátrányos helyzetűeknek, a speciális nevelési igényű gyermekeknek és fiataloknak. Már nemcsak az oktatott gyermekek közt kell figyelnünk rájuk, hanem a tanárjelöltek között is szép számmal jelennek meg a problematikus háttérű fiatalok. Vajon az ő lelki egészségük vagy éppen lelki zavarai hogyan befolyásolják majd neveltjeik, a jövő generációinak identitásalakulását?

Ahogy a tanár személyiségét sokféleképpen vizsgálták, úgy az identitás kérdéskörét is alaposan körüljárta már a pszichológia. Lasch mondja, hogy a „szocializáció folyamatában elsősorban a család, másodlagosan pedig az iskola és a jellemfőmálás egyéb közvetítői révén az emberi természet módosul, hogy

hozzáidomulhasson az uralkodó társadalmi normákhoz” [Lasch, 1978]. A pszichoanalitikus Lasch másik elgondolkodtató megállapítása, mely szerint a narcizmus inkább vélhető egyetemes emberi tulajdonságnak, mint önzésnek. Az individualizmus erősödésével a narcizmus is terjed, amely az egyén elszigeteltségével és a társadalmi hagyományos normák lazulásával párosul. Az a személyiség, aki inkább az egyéni boldogulását helyezi előtérbe, képtelen azzal a történelmi folyamattal azonosulni, amelynek éppen részese. Az emberek hétköznapi életében is a legnagyobb feszültség a vágyaik és a rájuk települő, társadalmi és kulturális szabályok rendszere közti feszültség. Ebben a világban a tünetek – sokan úgy értelmezik Freud üzenetét – valójában segélykiáltások az elnyomott emberi vágyak, és szabadság felől nézve. Freud követői és a harmincas évek amerikai behavioristái is ugyanezt hangsúlyozzák; hogy csökkentenünk kell a kudarcokat; az emberek azért rosszak, mert korlátok között élnek és sok kudarc éri őket. Egy rádióinterjúban Pléh Csaba így fogalmaz: „A pszichoanalízis szerint a korlátok valamiképpen beépített korlátok, a társadalmi szempontú szerzők szerint ezek külső korlátok. De mind a kettőnek volt egy olyan naív üzenete a társadalomszervezésnek: csökkenteni kell a korlátokat, liberálisabban kell nevelni; minél kevesebb akadállyal kelljen a gyerekeknek és az embereknek általában szembenézni, és akkor mindenki boldogabb lesz, és mivel kevesebb kudarc lesz, csökkenni fog az agresszió, és csökkenni fog az önmagunkkal szembeni kegyetlenség, ill. az ilyen elfojtásokból fakadó betegségek száma. Társadalmi vetületében ez nyilvánvalóan nem működött. Ugyan nem tudunk a múltban kérdőíveket kitöltetni, de a rossz közérzet a kultúrában, hogy Freud kedvenc kifejezését használjam, ma ugyanúgy megvan, mint a századforduló világában. Nem hiszem, hogy az emberi boldogtalanság mennyisége a liberális neveléssel és az ösztönöket, a vágyakat szabadjára engedni hivatott attitűddel csökkent volna.”

Az abszolút értelemben csökkentett frusztráció körülményei között az emberek továbbra is képesek destruktív magatartást tanúsítani egymás iránt. Az individualizmus kedvez a narcisztikus magatartásnak. A társadalmi hagyományos normák helyét az egyének élményei illetve élménykeresési motívumai veszik át. A determináltság korlátait igyekszik az egyén magáról levetni, nem is próbálva magát beleélni mások helyzetébe, mert valahogy a magával való foglalkozás úgy is meghozza eredményét.

Vajda Zsuzsanna szerint - idézve német szerzőket -, a „posztmodern” korszakban az egyén öndefiníciója változik meg [Vajda 1996]. A hagyományos társadalmi értékek átalakulnak, helyenként elvesztik értékjellegüket, amelyek mélyen befolyásolják például a pedagógus önmagához és a fiatalokhoz való viszonyát. Ez megnyilvánulhat abban, hogy nem érzi magát felelősnek az utána következő generációk boldogulásáért.

A tanulásemélet szerint [Thorndike 1913.] a gyermekek fejleszhetőségének egyik kiemelt jelentőségű dimenziója a nevelő modell szerepe. Különösen fontos a pedagógus személyiségének kongruenciája, amely egyben hitelességet is kölcsönöz az egyén megnyilvánulásainak, amit magatartásával közvetít. Magyarországon végzett kutatások eredményeként kimondhatjuk, hogy a felejtethetlen tanár képe sokszor nem a sokoldalúan tehetséges tudóst, hanem a melegszívű, érző embert állítja elénk, az emberi erőnyeket hangsúlyozva [Horányi, 2000.].

Milyen modell közvetítése kívánatos a ma iskolájában, ahová a megváltozott, posztmodern világban szocializálódott gyermekek és fiatalok lépnek be? Milyen normák és értékek relevánsak napjainkban? A téma további vizsgálódást érdemel.

Mit is jelent az erkölcsi személyiség? A kérdés megválaszolása Gordon Allport (1937.) munkássága óta foglalkoztatja a pszichológusokat.

Egy újabb elmélet bemutatásával keresem a választ.

Az elmúlt 25 évben a narratív elmélet felélénkítette a személyiségpszichológia iránti tudományos érdeklődést, új lehetőséget kínálva a személyiség vizsgálatára. Új eszközöket és eljárásokat biztosítva a kultúrához, nemekhez, társadalmi rétegekhez, etnikumokhoz tartozás hatásának, dinamikájának vizsgálatához.

Dan McAdams mint személyiség-elmélettel foglalkozó tudós kívánja bemutatni, hogy a narratív pszichológia milyen élénkítő hatással van az e területen folyó kutatásokra és a tudósok szellemi küldetésének kiteljesítésére [McAdams, 2006.]. A narratív elmélet hozzásegít az emberi viselkedés és az emberi létezés különböző magatartásformákban megnyilvánuló megértéséhez.

Néhány gondolat a narrativitás hatásáról: Freud írt az álmok jelentőségéről, Jung az univerzális mítoszokról, Adler vizsgálta a narratív összegzést a koragyermekkori emlékekről, Murray módszere (TAT) félmerte a motívumok erősségének narratív (elbeszélő) fantázián keresztül történő megnyilvánulásait. A 20. század végén bizonyosan a század egyik legsokoldalúbb társadalomtudósa, Paul Ricoeur a fenomenológiai alapozású hermeneutika távlatából átfogó magyarázatokkal szolgált a társadalmi jelenségek összefüggéseire.

Mégis azt mondhatjuk, hogy a 20. század elején egyetlen személyiséglélektannal foglalkozó kutató sem gondolta, hogy az ember történetmondó lény vagy hogy az ember élete történetekben elmondható. Az amerikai tudományos világban a narratív elmélet az 1970-es évek végén és az 1980-as évek elején állt össze. Tomkins (1979) a forgatókönyv-elméletet javasolja, amelyet úgy képzelt el, mint amikor az individuum fejlődése egy színjáték, amelyben az érzelmi fejlődés visszatérő jelenetekbe szerveződik. Valamelyest hasonlóan fogalmazta meg McAdams is saját elméletét, amikor azt az identitás élettörténet-modelljének nevezi. Az identitás kialakulása a késő kamaszkorra és a fiatal felnőttkorra tehető, amelyeknek létrejöttét koherens történetek segítik. A történetek magukba foglalják az egyén által rekonstruált múltat, az elképzelt jövőt, amelyek egységbe rendezve célokat jelölnek ki a fiatalok számára. McAdams szerint az emberek közti különbségek a történeteikben megjelenő tematikus eltérésekben, – mint narratív identitás – jelennek meg. A személyiség koherenciáját és konzisztenciáját a történetekben és a forgatókönyvekben érhetjük tetten – a tudatos és a tudattalan hatása alatt – amelyeket az egyének saját életükről alkotnak.

McAdams 15 év kutatásait összegzi, amelyeket olyan amerikai felnőttekkel végzett, akik ebben az életkorban magas generativitást mutattak. Amellett érvel, hogy a magas generativitást mutató felnőttek élettörténeteiben központi helyet foglal el a jóvátétel vagy helyrehozás (redempció), mint elengedhetetlen erény a felnőtt ember életében. Kvantitatív és kvalitatív vizsgálatokkal kimutatta, hogy az amerikai magas generativitást mutató felnőttek az élettörténeteikben gyakrabban használnak olyan kifejezéseket, amelyekkel a múltban történt negatív hatású eseményeket átfordítják pozitívvá, jóváteszik azt. A személyes narratívumok gyakrabban épülnek a következő hat téma köré:

1. Korai áldás: mint gyermek, szereplő valamiféle kalandban, kiemelkedő helyzete van a többiekhez képest;
2. Mások szenvedése iránti érzékenység;
3. Erkölcsi állhatatosság: már serdülőkorban kialakulnak azok a mély erkölcsi normák, amelyek a történet végéig változatlanok maradnak;
4. A jóvátétel sorrendje: valamiféle negatív élmény, akár szenvedés az interpretációban pozitívvá fordul át;
5. Konfliktus az erő, hatalom és a szeretet között: a történet szereplője erősnek és szabadnak akarja magát érezni, de a többiekkel való kapcsolatában mindig valami frusztrációt kell elszenvednie;
6. Szociális célok elérése a jövőben: a szereplő reménytelen tekint a jövőbe, bízva abban, hogy a tettei és tervei kibontakoznak, és értékesek lesznek majd a jövő generációja számára.

A fenti témákat összeillesztve nevezte McAdams redemptív-szelfnek az élettörténetekben megjelenő különleges szelfet. A redempció a felnőtt, produktív élet értelmezésekor jelenik meg.

A történetmondó számára a redemptív-szelf az élet nehézségeit segít elviselni azzal, hogy az egyénben kiválasztottság-érzés keletkezik. Úgy érzi, hogy tehetségét, adottságait környezete, illetve a jövő generációi javára tudja fordítani. A történet a mesélő személyiségének részévé válik függetlenül a személyiség diszpozíciójától és karakterétől.

A legtöbb ember számára a redemptív-szelf az élettörténet forgatókönyvszerűségét adja, amely lehet félelmetes és nagyszerű is. A történetek individuális szintjén megjelenő redempció biztosítja az egyén csoportokhoz vagy társadalomhoz tartozását. Mégis a morális erő és pozitívitás mellett van sötét oldala is a redemptív-szelfnek, hiszen az ilyen típusú szövegeket az önteltség meséinek is felfoghatjuk. Minden személyiség a kultúra terméke is egyben, nem mentes a csoportok hatásaitól. A jelentésadás folyamata társadalmi csoportok által meghatározott.

Milyen kapcsolat áll fenn a kultúra és a szelf között? Az amerikai emberek többsége szerint alig van kapcsolat közöttük, hiszen az amerikai társadalom az individualizmust támogatja. Az egyén azzá válhat, amivé csak akar. A szülők, szerelmek, barátok, tanárok és néhány más fontos személy befolyásolja azt, hogy idővel mivé váljanak. Az életút sikerességét az erőfeszítések befolyásolják. Látnunk kell, hogy e tekintetben párhuzamot állíthatunk a magyar társadalom és az amerikai közt, amennyiben az individualizmust emeljük ki, ugyanis mi is feladni látszunk a hagyományos értékeinket, ahogy arról korábban szóltam.

Az életek vagy sorsok egyszerre szövegek is, amelyek időről-időre újraíródnak. De mi a szöveg? A szöveg csupán szavakból, képekből, jelekből és más reprezentációból áll. A szövegeknek, legyen az akár irodalmi, nincs inherenciájuk és stabil jelentésük, mert az elmondás és olvasás adott pillanata, annak körülményei határozzák meg a jelentést. Ha az élet szövegszerű, akkor azt az ember diskurzusokban vagy beszélgetések során osztja meg másokkal. Tehát a narratív identitás a történetmondás által alakul ki, ám a történetmondás szabályait a posztmodern társadalom kínálja fel az egyén számára.

Az antropológusok és szociológusok szerint azonban bonyolult kapcsolatrendszer van a kultúra és a benne élő személyek között. Az amerikai antropológus, Ruth Benedict (1887-1948) szerint a „személy azon kultúra mikrokozmosza, amelyben él, és a kultúra maga a legszélesebb értelemben vett személyiség...” A pszichológia iránt érzékeny antropológusok napjainkban is hangsúlyozzák, hogy a kultúra nem véletlenszerű csoportok együttese, hanem az adott kultúrában a csoportok koherenciát és szervezethez mutatnak.

A narratív elmélet olyan kulcs a posztmodern gondolkodók kezében, amellyel a társadalomtudományok tovább gazdagodhatnak, bővíthetnek.

Térjünk vissza az iskola világába. A tanárság is polgári foglalkozás, amelyhez az egyén, aki tanár lesz, érteni akar, tehát szakértelmet kíván szerezni. Azonban ennek a foglalkozásnak van egy nem objektív oldala is, a személyes hatás oldala. A szakértelem akkor képes megmutatkozni, ha a személyes hatás is elég erős, amellyel az adott közösséget a tanár irányítani tudja. A személyes hatás a tanár mindennapi magatartásában nyilvánul meg, amelyhez önismeretre van szükség.

Szövegelemzések alapján arra a következtetésre jutottam, hogy bizonyos forgatókönyvek jelennek meg a tanárok esetében is, akik sokszor azért választották foglalkozásukat, mert azt a bizonyos személyes hatást kívánták elérni az életben. Hatással lenni a másikra annyit jelent, mint nyomot hagyni a világban, vagyis a generativitásra való törekvés megnyilvánulása. Feltűnő gyakorisággal jelennek meg a szövegekben azonos és ismétlődő sorseseemények, amelyek a pedagógusi pálya felé orientálnak. Azok a tanárok, akik sikeresnek érzik magukat, mert hatást képesek gyakorolni a fiatalokra, gyakran beszélnek gyermekkori nehézségekről, melyek nyomán a redempció is megjelenik. Érdekes kapcsolatot vélek felfedezni az amerikai és a magyar társadalomban élők kultúrája közt, amely további vizsgálódás elindítója lehet.

Az általam készített interjúk egyikéből csupán egy szövegrészlet bemutatásával szeretnék az olvasóknak ízelítőt adni egy érett személyiségű tanár gondolataiból, és a redempció működéséről.

### **„Gondolataim, melyeket az önvallomás keltett bennem:**

Nagyon érdekesnek találtam ezt a feladatot. Elsősorban azért, mert eddig még soha nem kerültem olyan helyzetbe, hogy a saját eddigi életemet, szakmai pályafutásomat elemeztem volna. Másrésztől azért, mert a koromnál fogva az utóbbi időben szeretek számvetést készíteni, hová jutottam, mit hoztam létre eddigi életem során. Mi volt az értelme a munkámnak, kapcsolataimnak, tevékenységemnek (Erikson). Mi és mikor indított erre az útra, amit járok?

Mindig is biztos voltam abban, hogy nagyon jól választottam hivatást, mert olyan személyiségjegyeim vannak, amiket csak ezáltal tudtam érvényre juttatni, mondhatnám nélküle boldogtalan lettem volna. Ha nem élhettem volna ki a bennem túltengő adni vágyást, ölelést, simogatást, az érzelmi túlfűtöttséget, játékoságot. Ma is ilyen vagyok, szeretem az embereket megérinteni, rendkívüli módon érdekelnek engem, szórakoztatnak, szeretem figyelni, magamban elemezni őket és tanulni tőlük.

Másrésztől pedig abban is biztos vagyok, hogy bármilyen más foglalkozást is ugyanilyen lelkesedéssel tudtam volna végezni. Nagyon sok dolog érdekel és szinte mindegy, hogy milyen területen találtam volna meg a helyemet, azt is ilyen vehemenciával tudtam volna és még ma is tudnám csinálni. Ehhez az is hozzájárul, hogy többször váltottam munkahelyet (kényszerűségből) és mindannyiszor rengeteg hasznos tapasztalattal lettem gazdagabb, barátokat, szakmai kapcsolatokat találtam és új nézőpontokból láttam a világot. Persze az újrakezdés (mert minden váltás azzal jár) rengeteg energiát igényelt tőlem, ugyanakkor megvédett az elszürkületől és kiégéstől. Tudom, hogy nincsenek nagyon véletlenek az életünkben és a legtöbb dolgot én „hívom be” magamnak, de úgy érzem nagyon sok pozitív dolog történt velem (az is lehet, hogy csak én látom annak), amit örömmel adok vissza másoknak. Nekem ez a legfontosabb és az szinte mindegy, hogy a társadalmi létben, munkamegosztásban éppen milyen szerepet töltek be.” (W.ZS.)

#### **Felhasznált irodalom:**

Bagdy Emőke (szerk.): A pedagógus hivatásszemélyisége. KLTE 1997.

Horányi Gábor: A tehetséges tanár. <http://www.c3.hu-tandem/cikkek/20000109.html>

Lasch, C.: Az önimádat társadalma. Európa Kiadó. 1978.

László János: A történetek tudománya. ÚMK. 2005.

McAdams, P. D. (2006): The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry* 16. 11-18 pp.

O’Neil-Drillings (szerk.): Motiváció, elmélet és kutatás. Vince Kiadó. 1999.

Tomkins, S. S. (1979): Script theory. Nebraska symposium on motivation. Vol. 26, University of Nebraska Press

Szasz T. S.: Az elmebetegség mítosza. Akadémiai Kiadó. 2002. 237-251. pp.

Thorndike, E.: Educational psychology. The psychology of learning. New York, 1913.

Vajda Zsuzsanna: Az identitás külső és belső forrásai. In: Eröss Ferenc (szerk.): Azonosság és különbözőség. Scientia Humana. Bp. 1996.



ÉLES CSABA

*Eszményi diákok és ideális professzorok  
Belső elvárások és kritikai hangok az újkori európai egyetemeken*

A diákoknak az egyetemen elfoglalt helyét, s megfordítva: az univerzitásnak az ifjúság életében betöltött szerepét meglehetősen részletességgel és tisztelettel érdemlő emelkedettséggel közelítették meg a német felvilágosodás főbb képviselői. Herder úgy látta, hogy a diplomásoknak életük végéig a felsőfokú tanulmányok éveit lesznek a legkedvesebbek. „Évről évre cserélődnek ezek az egyetemi diákok; vándormadarak csapataként érkeznek, elragadják az oktató szavát, és elrepülnek vele a saját országukba. Mily nagy és *figyelemre méltó közönség!* ... A diáknak élete fogytáig a főiskolán töltött esztendőket a legkedvesebbek; amit ott a friss lelkesedés tüzeiben örömmel és élvezettel sajátított el a tudományokból mint a tudás zsákmányát, a gyakorlat szabályát, nem ismerve még vagy ifjonti bátorsággal megvetve az élet terheit és akadályait, az az ő számára vígan szerzett kincs, szent szabály marad, hosszan vagy mindörökre.”<sup>74</sup>

Fichte úgy gondolta, hogy „a tanulás tulajdonképpen csak az egyetemi évek után kezdődik.” Mit kell akkor tehát megtanulnia a diákoknak az egyetemen? Mivelhogya „a későbbiekben még csak sejtelve sem lesz a tudomány méltóságáról annak az ifjúnak, akibe az egyetemen legalább a tudomány szentségének tisztelete nem ivódott bele, ott ne tanulta volna meg legalább azt, hogy oly mértékben tisztelje saját személyét, hogy az ne szenvedjen károsodást az említett magas meghatározás szempontjából; az az ember, aki ezt nem tanulta meg, bármivel foglalkozzék is később az életben, azt közönséges mesterségként üzi, a zsoldos lelkiületével, akinek munkája során csak a fizetség lebeg szeme előtt, amelyet munkájáért kap.”<sup>75</sup>

A vízvázalásztó tehát tulajdonképpen morális jellegű: „a tudomány szentségének”, s ezen keresztül önmagának mint diáknak, leendő értelmiséginek, mint művelt és értelmes embernek a tisztelete. Vízvázalásztó azért, mert korántsem mindegy, hogy választott tudományterületének valaki „közönséges zsoldosa” – avagy elkötelezett lelkiületű „szabadságharcosa” lesz. A szenvedélyesség és az emelkedettség a tudomány lokálpatriótájának kettős stílusfegyvere.

Milyen ifjúságot várnak az egyetemeken? Humboldt válasza az, hogy olyan fiatalokat, akik minden tekintetben érettek, de a legérettebb bennük mégis az a vágyódás, pontosabban az adekvát és szilárd lelki ráhangolódás arra, hogy megmásszák a tudomány meredek hegyoldalait. Azoknak az ifjaknak szabad csak „bepöccölniük” az egyetem falai közé, akik meg tudnak és meg is akarnak félni az ottani magasabb színvonalnak és követelményeknek.

Kimondható, hogy „az áttérés az iskoláról az egyetemre oly fejezet a fiatal életében, melybe siker esetén az iskola oly tisztán juttatja a növendéket, hogy az fizikailag, erkölcsileg és intellektuálisan egyaránt érettnek számít már a szabadságra és az önálló tevékenységre, és a kényszertől megszabadulván nem henyélésre vagy a gyakorlati életre adja a fejét, hanem vágyódnia fog arra, hogy felemelkedjék a tudományhoz, melyet eddig csak messziről mutattak neki.”<sup>76</sup>

Ami összekapcsolja Humboldtot Schleiermacherrel, az a berlini egyetem megalapításával összefüggő – főként a tudomány fejlődésére és intézményeire koncentrált – elméleti gondolkodás. Utóbbi is válogatott ifjakat vár az egyetemre, hiszen a professzoroknak mint „mestereknek” már nem „inasokra”, hanem „segédekre” van, illetve lesz szükségük. „Az egyetemnek az a feladata, hogy azokban a nemesebb lelkű ifjakban, akik rendelkeznek már bizonyos ismeretekkel, fölébresszék a tudomány eszméjét, segítsék őket abban, hogy birtokba vehessék az ismereteknek azt a területét, amelynek szívesen szentelnék magukat, úgy, hogy az a természetüké váljon, hogy mindent a tudomány szemszögéből szemléljenek, és ne külön-külön nézzék az egyes adatokat, hanem azokat a közvetlen tudományos összefüggésekbe

<sup>74</sup> Herder, J. G.: *Levelek a humanitás előmozdítására*. In *Eszmék...* Bp., 1978, 512.

<sup>75</sup> Fichte, J. G.: *A tudás emberének lényegéről s ennek megjelenéséről a szabadság területén*. In *Az erkölcesstan rendszere*. Bp., 1976, 547. és 548.

<sup>76</sup> Humboldt, W.: *A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetéről*. In -- *írásai*. Bp., 1985, 258.

helyezzék el, és az ismereteket építsék be a nagy összefüggésbe, és folyamatosan vegyék figyelembe a megismerés egységét és egyetemességét, és tanulják meg, hogy minden gondolkodási folyamatban tudatossá kell tenniük a tudomány alaptörvényeit, és éppen ezáltal váljanak fokozatosan képessé arra, hogy saját maguk kutassanak, fölfedezéseket tegyenek és ezeket be is mutassák. ... Rossz az, ha az egyetemnek a maguk részéről igazolják ezt a feltételezést, és valóban csupán az iskola folytatásai, ahol idő előtt bemutatják ugyan az akadémiák működését, és mint egy melegházban akarják fölnevelni a kész tudósokat, azzal, hogy egyre mélyebbre vezetik őket a tudomány részletkérdéseibe, de elhanyagolják a tényleges feladatukat, azt, hogy föl kellene kelteniük a diákokban az általános tudományos szellemet, és azt, hogy egy bizonyos irányba indítsák el őket.<sup>77</sup>

Az eddigi idézetekben az a közös elem, hogy féltik a felsőfokú intézményeket a szellemi, erkölcsi és lelki értelemben alkalmatlanoktól. Az egyetemeket sem önmagukért, hanem a tudományos-kulturális hagyományok és továbblépések érdekében „féltik”. A megőrzés és a haladás tehát korántsem szűk intézményi érdek és belügy, hanem az adott nemzet, sőt az egész emberiség összérdeke. Paradoxonnak tűnik, de mégis igaz, hogy ebbe a felvételt nem nyert fiatalok érdeke is beletartozik.

Amit a nagy német tudósok és bölcselek, nevezetesen Herder, Fichte, Humboldt és Schleiermacher az egyetem mint intézmény oldaláról fogalmaztak meg kívánalomként, sőt követelményként a diákokkal szemben, azt Newman 1845-ben Dublinban a hallgató aspektusából volt képes láttatni. Az egyetemen szereshető tudásból mint „kínálatból” a diák szemszögéből értelmezett „kereslet” vált. Nem úgy vetődik fel immár a kérdés, hogy az egyetem mit kíván-követel a diákjaitól, hanem úgy, hogy ez utóbbi mit kérhet és kaphat ott. A német teoretikusok az egyetemről indultak el a diákhöz – Newman viszont a diák felől közelíti meg az egyetemet. Az út azonban, amelyen egyfelől Herder és honfitársai, másfelől Newman és nemzetbelijeit indultak el, az iránytól függetlenül mégis ugyanaz. Ha pedig ugyanaz, akkor valahol középtájon – és ami fontos: lényegében egyetértőleg – találkozniuk is kell. Amit ugyanis Herder a végzős diákok tarisznyájában – egyfajta szellemi bőségszarujában – „a tudás zsákmányának” nevezett, azt Newman a diplomások „bölcseleti magatartásaként” aposztrofálja.

„Az egyes tanároktól független szellemi hagyomány gazdagítja a hallgatót, kalauzolja a tárgyak közti választásában, és idővel értelmezi számára a kiválasztottakat. Így fogja föl a hallgató a tudás alapvonalait, meghatározó alapelveit, részeinek rendjét, világosabb és homályosabb árnyalatait, fontosabb és kevésbé fontos pontjait, minthogy máskülönben nem foghatja föl őket. ... Gondolkodásmód alakul ki így, mely kitart egy életen át, és jellemzői: a szabadság, méltányosság, nyugalom, mérséklet és bölcsesség; másként szólva bölcseleti magatartás. ... Ezt tartom én az egyetemi nevelés sajátos gyümölcsének, szemben azzal, amit az oktatás egyéb helyei és módjai nyújtanak. A hallgatókkal való bánásmódjában ez az egyetem fő célja.”<sup>78</sup>

Amikor tanulmányunk eddigi részének Herder-, Fichte-, Humboldt- és Schleiermacher-idézeteiben a diákokkal kapcsolatos kívánalmaikat-elvárásaikat olvastuk, okkal minősíthetjük azt – mai szemmel – maximalizmusként. Szavaik hiteleségét és még inkább jóhiszeműségét azonban nemcsak a korszellem vagy a korabeli német értelmiségi közszellem támasztja alá; hanem legalább annyira az az alábbiakban illusztrálandó tény, hogy tí ugyanilyen, illetve – mutatis mutandis – még magasabb követelményeket támasztottak a professzorokkal, kvázi önmagukkal szemben is.

„Ügyeljünk arra, hogy egyetemeken az ismert mondáshoz tartsuk magunkat: Bizonyítsd be!” – írta Comenius az egyik összegző művében (*Panorthosia*).<sup>79</sup> Ez azt jelenti, hogy rosszul értelmezi szerepét az a professzor, aki a katedrát olyan emelvénynek tekinti, ahonnan jogosan „*ex cathedra*” kijelentéseket tehet. Erre a kétes értékű kiváltságra még a skolasztika legjobb filozófusai sem tartottak igényt; s különösen nem azok az újkori gondolkodók, akik többnyire a protestáns szellemiségű országokban fejtették ki nézeteiket. A protestáns felekezetek történelmi sorsából, nevezetesen születési körülményeikből és

<sup>77</sup>. Schleiermacher, F.: *Alkalmi gondolatok a német módra elképzelt egyetemekről*. In *Az európai egyetem funkcióváltásai*. Bp., 2001, 208-209. és 211.

<sup>78</sup>. Newman, J. H.: *Az egyetem eszméje a tudás célja önmaga*. In Lásd 6. jegyzet, 216.

<sup>79</sup>. Idézi Kratochvíl, M.: *Comenius élete*. Bp., 1979, 238.

társadalmi szerepük formálódásából egyenesen következnek a vitakozása és a versengésre való fokozott hajlam és készség. Így volt ez már Luther korában, sőt 14-15. századi előfutárai esetében is. (Hangsúlyozandó, hogy az előbb is említett Comenius személyisége és szellemisége, élete és gondolkodása elválaszthatatlan egyfelől a humanizmustól, másfelől a protestantizmustól.) Herder határozottan úgy foglalt állást, hogy a protestáns egyetemek ezen karakterisztikumának a jövőben elterjedtebbé, még szélesebb érvényűvé és erőteljesebbé kell válnia.

„Az egykori kötekedő szektaszellem helyett több egyetem helyesebb törekvéseket kezdeményezett, igyekezett *tudós társasággá, püthagoreus iskolává* lenni, ahol a legkiválóbb fiatalok nem diktátumok elsajátítására készülnek fel, hanem a tudományra, életük és mesterségük gyakorlatára és művészetére. Mily nagyszerű a közönség, ha a tanító érzi fáradozásainak értelmét! ...a reformáció mindmáig nem maradt abba az egyetemeken semmilyen tudományágban, egyetlen fakultáson és oktatási területen sem, nem is maradhat abba, amíg csak egyetemek léteznek. Egy-egy fakultás oktatói, a fakultások, az egyetemek valamennyien versengenek egymással; ennek a versenynek az évek során nem szabad csökkennie – fokozódnia kell.”<sup>80</sup>

A valódi vitázó – tehát aki mentes a pedantériától, akitől távol áll az öncélú kötözködés – mindenekelőtt a gondolatok: az érvek és ellenérvek, s ezzel együtt a szavak, a mondatfűzések, tehát az adekvát retorikai stílus mestere. Az egyetemi tanár a kisebb-nagyobb audítóriumokban olyan „előadóművész”, akinek két alapvető motívója a tudományterjesztés és a hallgatóság szeretete. (Párhuzamosan a pódium művészeivel, akiknél ugyanez a két orientáló tényező a szépirodalom adott műfaja és a befogadó közönség.) Hozzátehetjük: olyan előadóművész, aki óráinak rendezője, sőt dramaturgja és komponistája is. „Produkciója” akkor mondható ideálisnak, ha több „felvonásos” folyamatában egyszerre jellemzi elvont gondolatiság és életközeli gyakorlatiasság, humanista szenvedélyesség és szellemes humor, szemléletesség és szemléltetés. Nagyon komolyan veendő szerepkör ez, amelyben – úgy tűnik – Fichte (Goethehez hasonlóan) a színészek egyetlen hibáját sem bocsátja meg a professzoroknak.<sup>81</sup>

„Minden szóban, amelyet az egyetemi tanár hivatásának gyakorlása során kiejt, a tudománynak kell megnyilatkoznia, azzal a kívánságával együtt, hogy terjessze a tudományt, minden szavából a hallgatói iránt érzett legbensőségesebb szeretetnek kell kihallatszania – bár őket nem hallgatókként, hanem a tudomány eljövendő szolgálóiként kell szeretnie. A tudománynak, s a tudomány érthetővé tételére irányuló eleven kívánságnak, nem pedig a tanármak kell beszélnie. Nem méltó az emberhez, legkevésbé pedig a tudomány méltóságát a jövőbeli nemzedékek előtt képviselő egyetemi tanárhoz, hogy azért kívánjon beszélni, hogy beszéljen, azért beszéljen szépen, hogy szépen beszéljen, s a többiek tudják is ezt; nem méltó hozzá, hogy szavakat, mégpedig szép szavakat keressen, mikor pedig az ügy hallgat.” A tudóst „csak hivatásának és a tudománynak a szeretete ösztönözheti”, s egyáltalában nem a hallgatók előtti népszerűség!<sup>82</sup>

A tudományfejlődés és a hallgatók érdeke az is, hogy az egyetemi tanárok könyvek és különféle sajtókiadványok révén is terjesszék tudásukat, új rendszerezéseiket és kutatási eredményeiket. Kézenfekvő tehát, hogy Fichte összeveti egymással a professzort mint szerzőt és a professzionális írókat. Az íráskészség, az írói stílus az egyetemi tanár tehetségének és tudásának erőpróbája. Nyilvánvaló, hogy a tudós tanármak – mivel az előadóművészet volt az első – ez az írói szerep már a második megkettőződése.

„Az író megteheti, hogy eszméjének csak *egyetlen* formáját birtokolja; ha e forma tökéletes, eleget tett kötelességének: az egyetemi tanárnak viszont végtelen számú formával kell bírnia, s az ő feladata nem az, hogy a tökéletes, hanem hogy minden összefüggésben az odaillő formát találja meg. A jó egyetemi tanárnak – mihelyt így kívánja – képesnek kell lennie arra, hogy jó író váljék belőle; megfordítva viszont nem igaz, hogy akár a jó író is jó egyetemi tanár lenne. Az említett készségnek és jártasságnak

<sup>80</sup> L. 1. jegyzet, 513.

<sup>81</sup> „Az ember minden hibáját megbocsátom a színésznek, a színész egyetlen hibáját sem bocsátom meg az embernek.” (Goethe, J. W.: *Wilhelm Meister tanulóévei*. Bp., 1983, 491.)

<sup>82</sup> L. 2. jegyzet, 575. és 574.

mégiscsak fokozatai vannak, és az egyetemi hivatáshoz való jogot nem vonhatjuk meg mindenkitől csupán azért, mert nem a legnagyobb mértékben rendelkezik a készségekkel.”<sup>83</sup>

Miközben az egyetemi tanár szerepe kétszeresen megnehezül azáltal, hogy óráin „előadóművészé”, publikációiban pedig „íróvá” kell emelkednie – a gimnáziumi tanárhoz képest meg is könnyebbül, vagy legalábbis lényegesen megváltozik. Az egyetemi hallgató ugyanis elsősorban nem neveltje, hanem többé-kevésbé aktív „alkotótársa” tanárának. Amíg ugyanis a középiskolai diák megformált tudásanyagokat „fogyaszt”, addig egyetemi társa a formálódó tudomány elvileg egyre aktívabb szemlélője, majd közreműködője. A tanárok és diákok ebből következő szerepváltását szemléletesen fejtegette ki Humboldt.

„A felsőbb tudományos intézmények sajátossága továbbá az, hogy a tudományt mindig úgy kezelik, mint egészen meg nem oldott problémát, és ezért az állandó kutatás állapotában vannak, ellentétben az iskolával, melynek csupán a kész és befejezett ismeretekkel van dolga, s csak ilyeneket tanít. Ezért a tanár és tanuló viszonya is egészen más lesz, mint addig. Az előbbi nem az utóbbiakért van, hanem mindketten a tudományért; a tanár munkája részben a tanítványok jelenlététől is függ, mert enélkül tevékenysége nem folyhatnék oly eredményesen; ha ők nem gyűlnének önként köréje, maga keresné meg őket, hogy céljához közelebb jusson, a gyakorlottabb, ám éppen ezért könnyebben egyoldalsúságra hajló és már kevésbé eleven erőt kötve össze így a gyengébb és még elfogulatlanabban minden irányban bátrabban törekvővel.”<sup>84</sup>

Humboldt csupán az egyetemi tanárok és diákok közötti kézenfekvő korkülönbség kihatásáról beszél. Goethe azonban már az egyetemi oktatók korosztálybeli különbözőségére és az ebből fakadó konzekvenciákra irányítja a figyelmet. Más szavakkal: Humboldt elfödi, Goethe viszont kidomborítja a korkülönbségekből eredő virtuális konfrontációt; vagy legalábbis azt a „kellemetlenséget”, amitől az egyetemi ifjak „sokat szenvednek”. A szemelvény először a fiatalabbak és idősebbek egyaránt problematikus alternatíváját látta kritikus hangnemben, de a végére hagyott „harmadik út” kompenzálja az élő és értékes tudásra szomjázó diákok elbizonytalanodását, sőt rosszabb esetben kétségbeesését.

„A professzorok, éppúgy, mint más hivatalos személyek, nem lehetnek valamennyien egykorúak; ám a fiatalabbak voltaképp csak azért tanítanak, hogy tanuljanak, azon felül meg, ha jó fejűek, még meg is előzik konukat, és így tudásukat mindenképp hallgatóik rovására szerzik meg, mivel emezek nem azt tanulják, amire szükségük lenne, hanem azt, amit a tanár a maga számára ki akar dolgozni. Az idősebb professzorok közt ezzel szemben sokan vannak, akik már jó ideje megálltak; az egésztől már csak megrögzött nézeteket tanítanak, s a részletekről sok olyat, amiről az idők múlásával bebizonyult, hogy téves vagy haszontalan. E kettősségből siralmas konfliktus származik, mely ide-oda ráncigálja a fiatal elméket, s ezt az ellentétet csak nehezen egyenlíti ki az a néhány javakorabeli tanár, ki már maga is eléggé képzett és művelt, de még él benne a tudásra, gondolkodásra való tevékeny törekvés.”<sup>85</sup>

Goethe az egyetemi ifjúság önkéntes szószólója. Úgy látja, hogy az egyetemeken sajnálatosan kevés az olyan professzor, akiktől a diákok valóban mély, időtálló és átfogó tudásanyagot kaphatnak. Humboldt viszont a továbbiakban sem foglalkozik az egyetemi oktatók és hallgatók valós vagy vélt érdekvitájával, Goethe szavával éve: „siralmas konfliktusával”. Humboldt a professzorok és diákjaik együttesében speciális lehetőségeket rejtő munkacsoportot látott; amely mindenekelelt dinamizmusával és pezsgésével, permanens ingerhullámszállásával, vibráló bipolaritásával és termékeny kölcsönhatásaival különbözik az akadémiai társaságtól és a magányos dolgozószobák remetelakától.

„Ha úgy foglalkunk állást, hogy az egyetem csak a tudomány oktatására és terjesztésére, az akadémia pedig e kettő bővítésére van hivatva, nyilvánvalóan igazságtalanok vagyunk az előbbivel szemben. . . . Mert a hallgatók előtt tartott szabad szóbeli előadás, s e hallgatók között kétségtelenül mindig szép számmal akadnak az előadóval önállóan együtt gondolkodó elmék, bizonyosan éppen oly lelkesítő hatással van arra, aki egyszer már hozzászólt a stúdiumnak ehhez a módjához, mint amilyen az írói élet magányos zavartalansága, vagy az akadémiai társaság laza közössége. Nyilvánvaló, hogy a tudomány

<sup>83</sup> Uo. 572-573.

<sup>84</sup> L. 3. jegyzet, 250-251.

<sup>85</sup> Goethe, J. W.: *Költészet és valóság*. Bp., 1982, 222-223.

gyorsabban és élénkebben fejlődik az egyetemen, ahol friss és élénk elmék sokaságának a részvételével vitáznak róla szüntelenül.<sup>86</sup>

Humboldt és Schleiermacher munkakapcsolatának, egyszerre egyetempolitikai és egyetemelméleti együttgondolkodásának, egyfajta kvázi „akadémikus” kontaktusának tudható be, hogy utóbbi ebben a kérdésben is hasonló konzekvenciára jutott, mint most idézett kollégája.

„Az akadémikus magányosan gondolkodva mérlegeli az összes rendelkezésére álló eredményt, felhasznál minden utalást, és így segíti elő az új fölfedezéseket, s az egyetemi oktató is mindig ugyanabban a körben forogva él a tudásvágytól fűtött ifjúság körében, és minden módon ösztönzi őket; ez pedig természetesen kétféle tevékenység: de hogy az egyik átnézzen a másik feje fölött, mintha a másik sokkal jelentéktelenebb volna – erre csak az képes, aki egyáltalán nem kapcsolja össze a kétféle tevékenységet. És ez semmiképp sem fordulhat elő a legkitűnőbb tudósokkal. Ugyanis a legcsöndesebb, szorgalmas tudós is vágyik arra a legboldogabb pillanataiban, amikor valamit felfedezett – ez ugyanis mindig oda vezet, hogy új, elevenebb képet alkothassunk az Egészről –, hogy élénken és lelkesen tegye közzé a fölfedezését, és vágyik arra is, hogy találkozhasson az ifjak szellemével.”<sup>87</sup>

Goethe a diákság rövidebb távú és óvatosabb, bizonyosabban bekövetkező tanári – Humboldt viszont hosszabb távú és merészebb, bizonytalanabban eljövendő tudói érdekére fókuszál. E két érdek azonban közeli rokonságban állhat egymással; feltéve, hogy egy magasabb igényű értelmiségi hivatás két araként fogjuk föl. Bizonyítékként is értelmezhetjük ezzel kapcsolatban Emerson elvárásait. „Az egyetemeknek megvan a maguk nélkülözhetetlen funkciója – az alapismeretek átadása. De igazán csak akkor lehetnek szolgálatunkra, ha nem szó szerinti bevésésre kényszerítenek, hanem alkotásra buzdítanak, ha a génusz értelmének fényét a világ minden tájáról hívogató csamokaikba gyűjtik, hogy e fénysugarakkal saját fiaik lelkét lobbantsák lángra.”<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> L. 3. jegyzet, 259-260.

<sup>87</sup> L. 4. jegyzet, 212.

<sup>88</sup> Emerson, R. W.: *Az amerikai tudós*. In *A filozófus az amerikai életben*. Pécs-Szeged, 1995, 14.

ERŐS PÉTER

*A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben  
– egy kvantitatív kutatás néhány eredménye*

**Bevezetés**

A nyolcvanas évek végén az önmagát szakkollégiumként definiáló szervezetek száma nem haladta meg a tízet sem (*Stumpf 1988*), napjainkban számuk már az ötvenhez közelít. Bár a szakkollégium intézménye több tudományág, így a történettudomány, a pedagógia, a politológia, vagy a szociológia vizsgálatának tárgya is lehet, eddig mégsem született átfogó tanulmány a szakkollégiumok rendszerváltás utáni megváltozott szerepéről. Tanulmányomban e hiány pótlásának első lépéseit szeretném megtenni.

A szakkollégiumot társadalomkutatóként sokféleképpen értelmezhetjük: a hetvenes – nyolcvanas évek szervezeteit társadalmi reformszervezeteknek, vagy politikai mozgalmak bölcsőinek is tekinthetjük, de egy szakkollégium ugyanúgy lehet civil szervezet, mint a felsőoktatási képzést kiegészítő alternatív intézmény, a jövő társadalmi elítjének bázisa, szocializációs közeg, vagy együtt élő, hasonló érdeklődésű fiatalok közössége. A sokféle nézőpont természetesen sokféle kutatói megközelítéshez vezethet; tanulmányomban a szakkollégiumokat mint a felsőoktatásban működő tehetséggondozó intézményeket kívánom vizsgálni.

**Történeti áttekintés**

Az első – mai értelemben vett – szakkollégium a Rajk László Szakkollégium volt, melyet a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem hallgatói és fiatal oktatói alapítottak 1970-ben<sup>89</sup>. A Rajk a régi Eötvös Collegium, a népi kollégiumok, illetve az angol college-ok hagyományaiból építkezett, így vált a szakkollégiumi modell alapjává az együttlakás, a kiscsoportos képzés, az elitképzés – mely kezdetben a munkás és paraszt származású első generációs értelmiségiek kinevelését jelentette, a társadalmi érzékenység és az önkormányzatiság. A rendszerváltásig a magas színvonalú tudományos képzés mellett a szakkollégiumok a politikai ellenzékiesség színterei is voltak.

Az első szakkollégiumok közös sajátossága volt, hogy a tagok gondolkodása túlmutatott az egyetemi képzés tartalmi és ideológiai korlátain. A nagy fővárosi kollégiumok hatására vidéken is több szakkollégium alakult a nyolcvanas években, de egy részük nem tudott fennmaradni, feltehetően azért, mert az egyetemen belül túl erős ellenállásba ütköztek ezek a kezdeményezések.

A szakkollégiumok történetében a rendszerváltás komoly fordulatot hozott: egyrészt az aktív politizálás kikerült a kollégiumokból, másrészt a kilencvenes években több új felsőoktatási intézmény, sok új kar és szak került akkreditálásra, és ezzel együtt a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma is megsokszorozódott (*Jelentés a magyar közoktatásról 2006*). Az oktatási expanzió hatására számos új szakkollégium jött létre, melyek feladata a tömegessé váló felsőoktatás hiányosságainak kitöltése volt. Emellett természetesen a szakkollégiumok megőrizték korábbi, az együttlakáson alapuló közösségi jellegüket is. A kilencvenes évek első felében jelentek meg a felsőoktatási intézményektől független, egyházi és alapítványi szakkollégiumok (*Seres 2001*). A rendszerváltás utáni évek szakkollégium-alapítási hulláma a határon túli magyar egyetemekre is hatással volt. Itt a szakkollégiumok intézményesülése még komolyabb nehézségekbe ütközött, ezért határon túli szakkollégiumok többsége „láthatatlan kollégiumként” működik (*Erdei*).

**A kutatás bemutatása**

Mivel napjainkban sok, egymástól meglehetősen különböző intézmény nevezi magát szakkollégiumnak, kutatásomban azokat a szervezeteket vizsgáltam, melyek megfelelnek – a hozzávetőleg hét évig tartó viták és egyeztetések után – az ország szakkollégiumai által megalkotott *Szakkollégiumi Charta* kitételeinek. A

<sup>89</sup> A szakkollégium kifejezést először az Eötvös Kollégium kapcsán használták az 1958-as igazgatóváltásnál, de ahogy arra Varga Viktor is rámutat, míg az Eötvös egy hosszú folyamat eredményeképpen vált szakkollégiummá, a Rajkot tudatosan szakkollégiumként hozták létre (Varga 2008).

Charta azért is jelentheti a legalkalmasabb kiindulópontot, mert ez szolgált a későbbi meghatározások – így például a 2005-ös Felsőoktatásról szóló CXXXIX törvény tehetséggondozásra vonatkozó 66.§ – alapjául. A Charta szerint a szakkollégiumok fő feladata a „felkészült, széles látókörű értelmiség képzése”, mely a felsőoktatási intézmények képzéséhez kapcsolódó, a tagok igényeihez igazodó szakmai - tudományos munka keretében valósul meg. A közös munka alapja az együttműködés lehetősége által kialakult közösség, a belső működésében és értékrendben a demokratikus szemlélet és az értékek pluralizmusa jelenik meg.

A szakkollégiumok sokszínűségét egy összehasonlító kutatásban nem lehetett figyelmen kívül hagyni. A vizsgált szakkollégiumok különbözők lehetnek működési formájukban (kollégium, egyesület, alapítvány), a felsőoktatási intézménnyel való kapcsolat szempontjából (aluról vagy felülről szerveződő; a felsőoktatási intézményhez szorosan vagy informálisan kötődő, esetleg attól függetlenül működő), a szakkollégium képzésének tudományterülete szerint (természettudományos, társadalomtudományos, műszaki, stb.) és a tudományosság heterogenitása szerint is (egy adott tudományterület, társtudományok, interdiszciplináris, vegyes). Ez a sokszínűség felveti azt a kérdést, hogy milyen feltételekkel lehetséges egyáltalán a szakkollégisták vagy a szakkollégiumok összehasonlítása. A szakkollégiumok évkönyvei és más dokumentumai (Alapszabály, Szervezeti és működési szabályzat, stb.) alapján összegeztem azokat az általános jellemzőket, amelyek már a rendszerváltás előtti szakkollégiumokba is jelen voltak, és minden napjainkban működő kollégium közös ismérvei. Ezek a közös tulajdonságok, funkciók alkották kutatásom tárgyát.

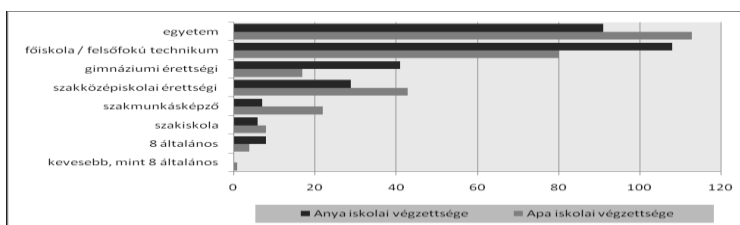
2007 februárjában végeztem on-line kérdőíves felmérést a magyarországi szakkollégisták körében. Kérdőívemet 287 szakkollégista töltött ki az ország harminc szakkollégiumából. A szakkollégisták véleménye alapján hasonlítottam össze fővárosi és vidéki<sup>90</sup> szakkollégiumok szakmai képzését és a tagságának összetételét.

1. táblázat. A minta megoszlása a szakkollégium helye szerint

	Fővárosi szakkollégiumok	Vidéki szakkollégiumok	Összesen
A kategóriába tartozó szakkollégiumok száma a mintában	17	13	30
A kategóriába tartozó szakkollégisták száma és százalékos aránya a mintában	210 (73,2%)	77 (26,8%)	287 (100%)

### A szakkollégisták társadalmi helyzete

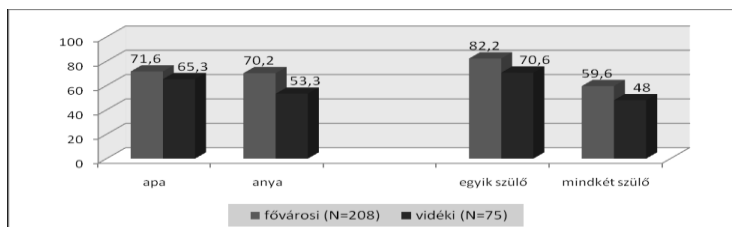
Az első szakkollégiumok egyik legfontosabb törekvése – mely a népi kollégiumok örökségének is tekinthető – az első generációs értelmiségiek felkarolása, tehetséggondozása volt. Kutatásomban megvizsgáltam, hogy milyen családi háttérből jönnek napjaink szakkollégistái. Jaky Béla és Nagy Ildikó (*Jaky és Nagy 1995*) a Rajk László Szakkollégium huszonöt évének statisztikáit elemezve arról számolnak be, hogy a szakkollégisták szüleinek iskolai végzettségében jelentős változások történtek. A kilencvenes évek közepére többszörösére nőtt azon hallgatók aránya, akiknek szülei közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. Ezt a Rajk kapcsán regisztrált tendenciát kutatásom eredményei is igazolták az országos mintán.



<sup>90</sup> Tanulmányomban „vidéki szakkollégium” alatt a nem fővárosi szakkollégiumokat értem.

1. Ábra. A szülők iskolai végzettségének esetszámok szerinti megoszlása (N=283)

A válaszadó szakkollégisták többségének (57,0%) édesapja felsőfokú végzettségű, és mindössze 1,7% (5 válaszadó) azok aránya, akiknek édesapja 8 általánost, vagy annál kevesebbet végzett. Az egyetemi végzettségénél az apák aránya, a főiskolai és középiskolai végzettségénél pedig az anyák aránya magasabb. A megkérdezettek 83,7%-nak legalább az egyik szülője végzett egyetemet, főiskolát, vagy felsőfokú technikumot, 56,6%-ának pedig mindkét szülője felsőfokú végzettséggel rendelkezik.



2. ábra. A felsőfokú végzettségű szülők százalékos megoszlás a fővárosi és vidéki almintában

A vidéki szakkollégisták 70,6%-ának legalább egyik, 48%-ának pedig mindkét szülője felsőfokú végzettségű. A fővárosi szakkollégisták körében ezek az arányok: 82,2% (legalább az egyik szülő) és 59,6% (mindkét szülő).

A fővárosi és a vidéki szakkollégisták között csak az apák iskolai végzettségében mutatott szignifikáns különbséget a Mann-Whitney próba (Mann-Whitney U=6135;  $p < 0,05$ ): a budapesti almintában lényegesen magasabb az egyetemet végzett apák aránya (43,3%), mint a vidéki társaiknál (28,0%).

A magyarországi egyetemeken a kilencvenes évektől tapasztalható tendencia, az egyetemista populáció középosztályosodása (Gábor és Dudik 2001) a fenti eredmények alapján szakkollégiumok tagságára is érvényes. A hetvenes – nyolcvanas évek célkitűzése, az első generációs értelmiségiek kinevelése gyakorlatilag megszűnt. A középosztályosodási tendenciát alátámasztja a megkérdezettek társadalmi struktúrában elfoglalt helyzetének szubjektív megítélése: a többség alsó középosztálybelinek (55%), illetve felső középosztálybelinek (38,8%) vallotta magát.

Kérdőívemben további három, a társadalmi státusszal összefüggő ismérvre is rákérdeztem: a hallgató általános és/vagy középiskolai tanulmányai alatt járt-e valamilyen különórára, folytatott-e tanulmányokat külföldön és tervez-e posztgraduális tanulmányokat.

Az iskolán kívüli különórák a művészeti nevelés és a célzott szaktárgyi felkészítés formáiként egy magasabb szintű felüli műveltség alapját jelentik. A tantárgyi felkészítők, előkészítők, különórák növelik a tanulók továbbtanulási esélyeit (Andor és Liskó 1997). A külföldi tanulmányok már önmagukban feltételezik egy idegen nyelv magas szintű ismeretét, és a tanuláson túl lehetősége nyílik a hallgatónak, hogy az adott ország kultúráját megismerje. Egy külföldi ösztöndíj háttérében állhat a nyelv még jobb elsajátításának igénye, tudományos ambíció, vagy a fogadó ország megismerésének vágya. A posztgraduális tanulmányok jelenthetik az első lépést a tudományos pálya felé, vagy egyértelmű előnyt a munkaerőpiacon. Összességében tehát mindhárom mutató elsősorban a felfelé mobil, magasabb státusú rétegek jellemzője.

A mintába került szakkollégisták 91,1%-a járt valamilyen különórára, melyek a válaszadók többségénél nyelvórák, tantárgyi szakkörök, fakultációk valamint zenei különórák voltak. Külföldi tanulmányokat a megkérdezettek 28,1%-a folytatott, és a szakkollégisták 70%-a tervezi tudományos fokozat megszerzését. Figyelembe véve azt a tényt, hogy egyes pályák (például gazdasági, műszaki) esetében a piaci szférában magasabbak a jövedelmek, mint az akadémiai szférában, a posztgraduális tanulmányok nem feltétlenül életpálya-választást jelentenek, hanem egy magasabb társadalmi státusz megszerzésére is irányulhatnak. A fenti három ismérvt tekintetében nem volt szignifikáns különbség a fővárosi és vidéki szakkollégisták között.



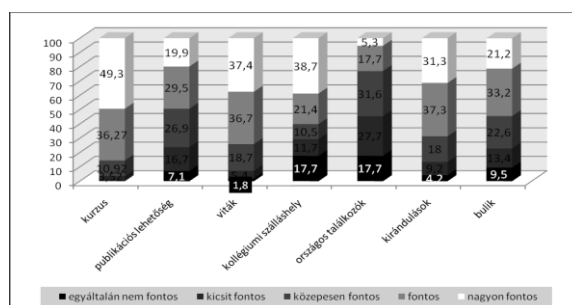
Kutatásom eredményei azt mutatták, hogy a szakkollégiumok tagjai többségében olyan középosztálybeli fiatalok, akik társadalmi helyzetük és ambícióik révén a magyar társadalom szakmai-tudományos elitjébe kerülhetnek.

A továbbiakban azt kívánom megvizsgálni, hogy a szakkollégiumok képzése milyen segítséget nyújthatnak ezekhez a törekvésekhez.

### A szakkollégiumi képzés formái

„A színvonalas munka követelménye természetes módon jelent meg már kezdetben, s ez talán az az alapérték, amely a legkevésbé változott a negyedszázad alatt. ... A rendszerváltás óta ez az érték különösképpen előtérbe került (azzal, hogy a kollégium politikai tevékenysége háttérbe szorult), sokak számára már-már egyedüli vagy mindent elsöprő módon jelentkezik.” – írja Chikán Attila a Rajk László Szakkollégium egyik évkönyvében (Chikán 1995. 4-5 o.).

A szakmai-tudományos képzés elsődleges szinterei a tagok igényeihez igazodó kurzusok, a publikációs lehetőségek, a szakmai viták és a kollégisták szakirányú fejlődését segítő tutori rendszer<sup>91</sup>. A 3. ábrán a szakkollégiumok nyújtotta szakmai-tudományos, illetve közösségcentrikus lehetőségek megítélését hasonlítottam össze.



3. ábra. A szakkollégiumok nyújtotta lehetőségek- százalékos megoszlás

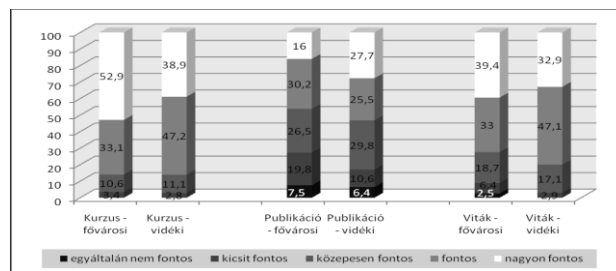
Az eredmények azt mutatták, hogy kurzusok nyújtotta szakmai képzés a szakkollégiumosság elsődleges alapja. A szakkollégisták 85,6%-a tartotta „fontosnak” vagy „nagyon fontosnak” a kurzusokat, és egyetlen válaszadó sem tagadta fontosságukat.

A szakkollégiumi képzéshez tartoznak a szakmai-tudományos viták, melyek, mint az egymástól való tanulás interaktív formái szinte teljesen hiányoznak a magyar felsőoktatási rendszert pedagógiai eszköztárából. A viták segítik szakmai kommunikáció kialakulását, mások álláspontjának megértését és tolerálását, és egy probléma komplexitásának megismerését.

A viták a szakmaiság korábban bemutatott más kritériumaihoz hasonlóan nagy mértékben elismertek: 37,4% szerint „nagyon fontosak”, 36,7% szerint pedig „fontosak”. Mindössze a válaszadók 1,8% (5 válaszadó) nyilatkozott úgy, hogy számukra a vita lehetősége „egyáltalán nem fontos”.

A publikációs lehetőségek jó motivációt jelenthetnek a tudományos elmélyülésre, kutatómunkára. Több kollégium rendszeresen ad ki olyan tanulmányköteteket, melyben a tagok írásai kapnak helyet – többségükben ezek nem egyéni munkák, hanem egy kurzuson feldolgozott téma anyagának továbbgondolásai. A publikációs lehetőség nem általános, többségében azok a szakkollégiumok jelentenek meg tanulmányköteteket, ahol kiemelkedő tudományos munka folyik, és ennek közlésére megvannak az anyagi források. A publikációs lehetőségeket megítélését ezért csak 22 szervezet 153 válaszadója körében tudtam vizsgálni. A többség „közepesen fontosnak” vagy „fontosnak” tartotta ezt a lehetőséget.

<sup>91</sup> Tutori képzés csak néhány szakkollégiumban működik, ezért ezt bővebben nem vizsgáltam.

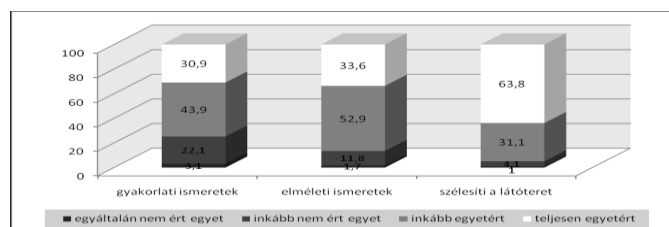


4. ábra. A szakmai munka egyes dimenzióinak megítélése a fővárosi és vidéki almintában  
(százalékos megoszlások)

A szakmai munka egyes dimenzióiban nem volt szignifikáns különbség a fővárosi és vidéki szakkollégiumok között, tehát a fővárosi és vidéki hallgatók egyaránt fontosnak ítélték meg a tudományos képzés formáit.

#### A szakkollégiumi képzés tartalmi dimenziói

A Rajk László Szakkollégiumban fogalmazták meg szakkollégiumiság mai napig érvényes fő pilléreit: a szakmaiságot, a közösséget és a társadalmi érzékenységet. A szakkollégiumok tehát egyrészt a tudományterületekhez kapcsolódó szakmai ismereteket nyújtanak, másrészt pedig szélesítik a tagok látóterét a társadalom általános kérdéseivel kapcsolatban.



5. ábra. Az egyetértés mértéke a szakkollégiumi képzés tartalmi dimenzióiról

Kutatásomban a szakkollégiumok tudásátadásának elméleti és gyakorlati összetevőit egyaránt vizsgáltam. Eredményeim azt mutatták, hogy mindkét tudástípus jelen van a szakkollégiumok munkájában. Az elméleti és gyakorlati tudás egymáshoz viszonyított aránya nagy mértékben függ az adott szakkollégium sajátosságaitól: a tagság tudományágak szerinti homogenitásától, és attól, hogy szakkollégium milyen tudományterület köré szerveződik.

Nagyon fontos feladata a szakkollégiumoknak, hogy a konkrét szaktudáson túl általános társadalmi kérdésekkel kapcsolatban is szélesítse a tagok látóterét, hiszen csak így valósulhat meg a Chartában foglalt elitképzés – ezt a tartalmi dimenziót válaszadó szakkollégisták 94,9%-a igazolta.

#### Konklúzió

A szakkollégium funkciói részben megváltoztak a rendszerváltás után: bár korábbi, az alsóbb társadalmi csoportokból jövő hallgatók társadalmi mobilitását elősegítő jellege háttérbe szorult, képzése adekvát választ jelent az eltömegesedő – és ezzel párhuzamosan minőségéből is veszítő – felsőoktatás problémáira. Kutatásom eredményei nem mutattak különbséget a fővárosi és vidéki szakkollégiumok között sem a tagság társadalmi összetétele szerint, sem pedig a szakkollégiumok tudományos munkájának megítélésében, tehát a vidéki szakkollégiumoknak komoly szerepe lehet a lokális értelmiség kinevelésében. Természetesen vannak különbségek a szakkollégiumok között, de ezek nem a földrajzi elhelyezkedésből fakadnak, hanem sokkal inkább a szervezetek korábban már bemutatott különbözőségeiből és az eltérő anyagi lehetőségektől.

## Irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- Chikán Attila (1995): Profil – huszonöt év tükrében. In: *25 éves a Rajk László Szakkollégium*. Jubileumi kiadvány. Budapest. 3 – 21.
- Eranus Eliza - Láng Sarolta – Máth András – Rácz Attila (2005): A kérdőíves adatfelvétel újabb módszerei: telefonos, számítógéppel támogatott interjú (CAPI, CATI) és internetes adatgyűjtés. In: Letenyei László (szerk.): *Településkutatás. Szöveggyűjtemény*. L'Harmattan és a Ráció Kiadó közös kiadása, Budapest.
- Erdei Itala: *Határon túli magyar szakkollégiumok. Az elitképzés alternatív formái a Kárpát-medencében*. Forrás: <http://www.martonaron.hu/htof/szakmaia/felsookt/okt.htm>
- Gábor Kálmán – Dudik Éva (2000): A középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. In: *Educatio* 2000/1. 95 – 114.
- Janky Béla – Nagy Ildikó (1995): Felvételizők és újoncok. In: *25 éves a Rajk László Szakkollégium*. Jubileumi kiadvány. Budapest, 1995. 151 – 165.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2006. (Halász Gábor szerk.) OKI, Budapest, 2006.
- Majzik Katalin(1991): *Kollégium – szakkollégium. Egy kis történelem*. OFKB Füzetek 1. Budapest, 1991.
- Pütkösti Árpád (2005): Szepkötelen fogantatás. Népszabadság RT. Budapest.
- Seres Tamás (2001): Egyházi szakkollégiumok a porondon. In: *N + 1. típusú találkozások. Bemutatkozik a szakkollégiumi mozgalom*. Rajk László Szakkollégium Budapest.
- Stumpf István (1998): Szakkollégiumok – negyven év múltán. In: *Új Ifjúsági Szemle* 1988/1. 54 – 68.
- Varga Viktor (2008): Gesta Collegium Professio. In: Jánossy Ferenc Emlékkonferencia 2008 – konferenciakötet. Jánossy Ferenc Szakkollégium, Budapest. 197 – 208.

FEHÉR ILONA

### *Moldvai értékrend*

#### **Önkéntes pedagógusok véleménye a női értékrendről, csángó környezetben**

*A céloom három földrajzi régióban feltárni a női szerep értékeinek az átörökítését az édesanya-lánya kapcsolatban. Ezen a témakörön belül - egy részcelként került sor a Moldvai látogatásra, ahol a csángómagyarok iskoláiban tanítókkal készültek interjúk. A vizsgálat eredménye egy ellentmondásosan szép, de nehéz világot tárt fel. Következtetésül elmondható, hogy egyrészt nagyon mély pedagógus hivatástudattal, és kemény emberi tartással találkoztam. Másrészt megfigyelhető, hogy a csángómagyarok értelmiségi rétege kezd kialakulni. A Csángómagyarok Szövetsége ugyanis már több éve támogatja a magyaroktatást és a tehetséggondozást. Ennek „melléktermékeként” a nők önértékelése is nagy változatosságot mutat: a középkori függőség és a modern nő eszménye együtt van jelen.*

#### **1. A téma jelentősége, aktualitása**

Egy új évezred hajnalán egyre sürgetőbb igény van a gyors értékrend változásának figyelésére, kezelésére. Kevés nevelésszociológiai megfigyelés áll a rendelkezésünkre az értékrend gyors változásáról. „A nőnevelés története a nevelés ányoldala, a Hold másik oldalán helyezkedik el.” (Pukánszky, 2002. 131. o.) A női nevelés reális képének a kialakításához három földrajzi környezetben kutatok: polgári közegben, viszonylag zárt régióban és erősen vallásos befolyású környezetben.

#### **A kutatás fő célja:**

Három generációnak a női szerepről szóló belső, rejtett elemeit, nézeteit és az édesanya-lánya kapcsolat nevelésszociológiai hátterét tárom fel. Összehasonlítom több földrajzi régióban, és különböző kulturális közegben a női szerep értékeinek az átörökítését. Az ötvenes évektől napjainkig a változást kívánom feltárni. Ezen belül Moldvában végeztem terepmunkát, ahol viszonylag zárt földrajzi közegben vizsgáloztam.

**A minta** kiválasztásában a hozzáférésen alapuló, önkényes stratégia dominált, a hólabdaszerű mintavételt is igénybe vettem. A vizsgálat alatt a nyitottságra és a rugalmasságra törekedtem, miközben minden egyes személyre a külön rá kellett hangolódni, a bizalmát kiérdemelni, hogy megnyíljon.

**A módszerek** közül a legalkalmasabbnak a narratív interjú, a megfigyelés, és az irányított csoportbeszélgetés bizonyult a legalkalmasabbnak.

#### **2. A nőnevelés és értékrend**

##### *A nőnevelés évezredei*

**Pukánszky Béla** (2002) A nőnevelés évezredei című munkájában a lányok neveléséről alkotott nézeteket mutatja be. A megállapításai szerint a nők nevelése évezredek óta különböztek a fiúkétól, mégis szinte kizárólag a fiúk neveléséről szóló írások jelentek meg. A férfiakat készítették föl a társadalmi szerepre, míg a nőnevelés története, a függőség története. A nők emberi méltóságra neveléséről ma is mozaikszerű ismereteink vannak

*Az ókori kelet* nem volt egységes e tekintetben. Míg Mezopotámiában a nő a férfi tulajdona volt, addig Egyiptomban a lány ugyanannyit örökölt, mint a fiú, gazdaságilag független volt. A görög, a spártai és a római városállamok szerint „a férfi természeténél fogva inkább vezetésre való, mint a nő” (Pukánszky, 2002, 136). A férfi tudtával, és kíséretében jelenhetett meg nyilvános helyen. A lány nevelése az édesanya feladata volt, de férjhez az apa adta. Az apai függőség alól átkerült a férje teljhatalma alá.

A korai kereszténység szerint a nő épp olyan értékes ember, mint a férfi, egyenlő minden ember (Gal. 3 28.). *A középkorban* a házasságtörés miatt kizárólag a nő felelt. Ez a státusz jellemezte a nőt, egészen a 19 századig. Előítélet kísérte: a nő a bűnre különösen fogékony, erkölcsileg kikezeshető, szellemileg alacsonyabb képességű, gyengébb a fizikuma. A lányok oktatása kizárólag a házas érenyekre korlátozódott. Az egyetemek a 13. században sorra alakultak, de a nők kiszorultak az oktatásból. A virágzó középkorban nagy divattá vált a kultúra támogatása a nemes nők főúri udvartartásában. A 18-19 századra

a nagyvilági hölgyek szalonjaiban aktív írói, költői tevékenység folyt. Mindezek ellenére a humanizmus és a reformáció szabadság-eszméinek csak a töredéke hatott a nőkép gyakorlatára. Európában abvivalens szabadságot kaptak a nők, egyszerre társa legyen a férjének a hivatásában, de szent kötelessége a gyerekszülés, a nevelés, keresztyén szellemben.

### **Csángósors**

Csángó népnév eredetéről **Tánczos Vilmos** ír. (Tánczos, 2005. 7. o.). „A Moldvában élő katolikusokat csángó néven tartja számon a köztudat és a tudomány is.” A csángó szóból származik, amelynek a „kószál”, „csavarog”, vándorol, elkóborol a jelentése. A „csáng” ige -eszerint - a csángók költöző, telepes mivoltára utal. Ez a szó a köznépeknek azt jelenti, hogy se ide, se oda nem tartozik.

Ha bárkitől kérdeztem utam során, hogy – „Tud magyarul?” „Nem tudok. *En csángó vagyok. Csak csángósan tudok!*”-válaszolják, és szégyellik többnyire.

Halász Péter szerint „abból a 19 századi nagy történelmi folyamatból kimaradt a moldvai magyarság, amely a polgári magyar társadalmat megteremtette. A nyelvújítás, a reformkor, az értelmiséget létrehozó kulturális folyamatok mind érintetlenül hagyták, így nem is vált a magyar nemzet részévé. A polgári nemzetekre jellemzőnek tartott legfontosabb egységesítési tényezőkkel (nemzettudat, és a saját értelmiségi réteg) a moldvai csángóság nem rendelkezik. Ezért aztán a nyelvcsere, az asszimilációt sem élük meg tragikus veszteségként.” (Halász, 2005, 24. o.).

### **A csángó erkölcsi értékrend:**

Az idős generáció látásmódját írja le **Kotics József**, aki a Tatros menti településeken töltött néhány hetet. Azt vizsgálta, hogy a moldvai falvakban az erkölcsi értékrend mely részei hangsúlyosak. Hogyan viszonyul a helyi társadalom azokhoz, akik nem tartották be a közösségi normákat. Átala használt kategóriák: külső tekintély, belső szégyen, lelkiismeret. Segítségével értelmezte a lokális kultúra erkölcsi rendszerét. „Ez az erkölcsi normarendszer a társadalmi kontrollmechanizmusként működik a falvakban, és szélsőségesen elnyomó, és ellenőrző modellt képvisel, a közvélemény erőiesen fellép a normasértőkkel szemben.” (Kotics, 2005. 55. o.) A falusi közvélemény eszköztára széles, az önbíráskodástól a kiközösítésig a konform viselkedés kikényszerítése a cél.

Bűnök a falu szemében mindazok, amit a falu elítél. Az idősebb lakosságot Tánczos Vilmos így jellemezte: „A felvilágosodás racionalizmusa körükben teljesen ismeretlen. Még ma is a középkori erkölcs és értékrend a meghatározó az idősebb korosztály körében. A világméretű statikussá szervezi az isteni bizonyosság, és a földi dolgoknak a földöntúli vonatkozásban van valódi értékük. Az élet itt még nem veszítette el a metafizikai távlatait.” Az élet célja, ezekben a falvakban az üdvösség elérése. Ez határozza meg egész életüket. Erkölcsi pluralitásnak is helyet ad a lelkiismeret személyes felelősségét hirdetve.

A moldvai falvakban a normák és mércék különbözőek a két nemnek. A házasságtörés, káromkodás és az iszákosság a nőknél óriási bűn. A lányokra ez fokozottan érvényes. A központi jelentőségű tulajdonság a becsület. „a tiszta ember böcsüje nagy” – mondják. (az ember: Szép háza derék lova van, a lány: „megőrezze magát a nyagyjány, legyen tiszta.”) Munkaközpontú az életvilága a csángó embernek. Az iszákosság a csökkent munkavégző-képesség miatt elítélendő, különben kis bűn, ha a férfi iszákos. Azokat a nőket, akik nem látják el teendőiket az elvárt szinten, (tisza ház, rátermett háztartás) azt Pusztinán „dög”-nek nevezik. „Add meg uram, rágd es meg”. – csúfolták. Lopás a saját faluban nagy bűn, de a másik faluból nem akkora. Ha a kollektív tulajdonból loptak, az erénynek számított. A féslett lányokat a pap kiprédikálta, nehezen tudtak férjhez menni. A lányanyát kiközösítették, és gyermekét a szülei nevelték fel. A közösség permére szorultak azok is akik nem találtak házastársat.

A szégyen rituáléi előírták a normaszegőknek, hogyan hozzák helyre a bűnüket. Megszégyenítő büntetés volt a nyilvánosság előtt. A ritualizált megszégyenítést az egyház kezdeményezte többnyire. Ilyen a gyertyatartás, kereszttartás, kiprédikálás, kiátkozás, pl. a megesett leány a legénnyel, és utána el kellett vennie feleségül. Maga a közösség büntette meg őket. A cél viszont az integráció volt. Néhány évtizede ez a gyakorlat már megszűnt, de a kiprédikálást nem tudják elkerülni, hacsak, pénzzel elkerülhetik a kiprédikálást.

A normák pluralitása és a társadalmi kontroll. Szentanúi vagyunk az értékrend változásának: nem gyengült, hanem pluralizálódott. A fiatalok és városba járók polgárosultabb értékrendet képviselnek. A válások is megjelentek az utóbbi években, a csángó fálvakban, ami korábban szakrális alapon állt. Tradicionális feltételek között a nők válása szinte teljesen reménytelen volt. Hiszen férje családjából kiválva reménytelen egzisztenciális helyzetbe került. A falu elhagyására kényszerült. Amikor kiszakadtak a nők a hagyományos munkamegosztásból, és bért kaptak, függetlenekké váltak. Ma egyre kevésbé érzi a közvélemény jogosultnak magát, hogy beleszóljon az egyén privát életébe.

Ma a fálvakban a túlzott alkoholfogyasztás komoly problémát jelent. Nemcsak a férfiak, hanem a nők és az idősek is rendszeres alkoholfogyasztók. A közösség azonban már nem lép fel, elvesztette a beleszólás jogát. 1989 után az egyház kontrollszerepe megnőtt. A mindennapi élet legapróbb mozzanataiba is beleszól. Egyházi szolgáltatások megvonásával hat az egyénre. A külső tekintélyhez való alkalmazkodás a faluban már nem erkölcsi kötelesség, hanem pluralizált hozzáállással nem tartják kötelezőnek magukra nézve. A privát szféra intimmé vált, kizárólag a pap feladatának tekintik a beleszólást.

A vizsgált fálvakban a mai napig egy kifinomult társadalmi ellenőrzőrendszer működik, aminek hatékonyságát csökkenti a családi elzárkózás.

### 3. A vizsgálat bemutatása:

A csángók Románia keleti részén találhatók, az egykori Etelköz nyugati peremén. Számukat 250-300 ezerre becsülik a néprajztudósok. A félkeresett fálvak: Pusztina, Klézse, Csík, Diószén, Pokolpatak, a Szeret folyó partján helyezkednek el.

A moldvai magyar etnikum sem történeti, sem nyelvi szempontból nem egységes, különböznek a földrajzi elhelyezkedésben, etnikai tagozódásban egyaránt. Általánosan elfogadott nézet, hogy a csángók ősei a 14. században érkeztek ide, és szervezett településeket létesítettek. Egyes források szerint a Szamos mellől érkeztek, és a Felső-Tisza vidékével is rokonságba hozzák. A 16 századra a városiasodás következtében elindult a polgári fejlődés. A tatár-kozák hadjáratok súlyossága miatt végleg felszámolódott az addig kialakult gazdag iparos, és a kereskedő réteg. A fálvak „lánc” több helyen megszakadt. A moldvai csángóság középkori eredetű utódai ma két nyelvszigeten élnek: Románvásárnál az *északi csángók*, és Bako környékén a *déli csángók* (Pl. Diószén, a meglátogatott falu is ide tartozik.) A *székely csángók* a 18 század végétől több hullámban érkeztek. (Első hullám pl. Pusztina, a másik meglátogatott falu.) A 19 században folyamatosan szivárogtak be. A Szeret mellett több település létesült: (A második hullám Pl. Klézse, Pokolpatak, Külsőrekecsin, Csík, a harmadik meglátogatott falu). A 19 század végén, harmadik hullámban beszivárgó székely csángók már csak a hegyi patakok mentén találtak legelőket állataik számára.

Ma az anyanyelvüket megőrző moldvai katolikusok 80 %-a a székely csángó réteghez tartozik. A legidősebb generáció még beszél magyarul, a középső csak érti, de a gyerekeket románul tanítják. Ma a szülők a tágabb társadalmi elvárásoknak megfelelően nevelik a gyerekeiket. Főleg az idősebb nők őrzik a magyar nyelvet, mert a társadalmi mobilitással rendelkező férfiak gyakran elhagyták a zárt falut. Az asszimiláció felgyorsult, a paraszti kultúrához köthető zárt életterek megszűnnek, a globalizálódás tetten érhető.



Forrás: Csángósors (2005) Szerk.: Pozsonyi Ferenc

### ***A moldvai csángó program***

A Moldvai Csángómagyarok Szövetségét 2000-ben Hegyeli Attila alapította. Az alapítvány fő célja a magyar nyelv oktatása, emellett a tehetséges gyerekek továbbtanulását is támogatja. Kezdetben szélmalomharcnak tűnt a magyar nyelvű oktatás újraindítása, és a célok elérése, vagyis a csángó oktatási program megvalósítása. A tanárok most is nagyon mostoha körülmények között tevékenykednek. Eközben átadják a magyar nyelven kívül a csángó táncokat, énekeket, stb. Mivel ők többgyerekes családok, és vallásosak, ezért az imádságot is magyarul tanítják. Közösségteremtő tevékenységük a falvakban az oly gyenge csángó öntudatot erősítik.

### ***Az adatok bemutatása és elemzése***

**Pusztina** a legfiatalabb székelycsángó település Tázló partján, a 18. században keletkezett. A szájhagyomány szerint pusztá helyet találtak itt az elsőnek érkezők, és erről kapta a Pusztina nevet. A magyar iskolában tanító tanárok közül Szabó Lászlót és Vajda Évát ismertük meg.

Találkoztunk Nyisztor Tinkával, és László Dzsettával, akikkel a falubeli nők neveléséről és értékrendjéről beszélgettünk. A falu teljesen zárt volt 1960-ig. „Édesanyám bele volt betegedve, amikor a nővérem másik faluba látogatott vasárnap délután.” (Nyisztor Tinka)

**Csikfalut** négyszáz fő lakja egy csodaszép patak völgyben. A székelycsángók leszármazottjai csak „gödörök” nevezik. Villany van, de semmi egyéb. Az állami iskolának is a szegényes öreg magyar iskola háza ad otthont jelenleg, mert most építik a falu alsó tagozatos iskolaépületét. A magyar iskolában tanít Bende Edit és Ladi Erika, akikkel interjút készítettünk.

*Tanítónők mesélik:* A nők kevés önbizalommal rendelkeznek. A gyerek lányokra korán nagy felelősség nehezedik. „Az anya jobban megérti a gyerekeket, mint az apa. A szülők rendszeresen a mezőre járnak az élelem előállítás miatt. A 10-12 éves lányok nevelik a kisebb testvéreiket, főznek, mosnak, takarítanak. A háztartás vezetéséhez is értenek, gyakran főznek ptyókát, (sok változatát) borst, fűszulykát, málet. Csikborban (üst) naponta főzik a puliszkát, kenyér helyett eszik.

Az állatokat is el kell látniuk, vizet hordanak, fejnek, ha kell, be is tudnak fogni. Az állatok kitarítását a férfiak végzik, de gyakran a nők is ellátják e feladatot. A női munka a mezőn nem különül el: kapálnak, gyomlálnak, kaszálás is gyakori. A szőlőkötözés, műtrágyaszórás is feladatuk. Az erdőbe csak a férfiak járnak a tüzelőért, hellecelnek (ásnak).

### ***Beszélgetés 12-14 éves lányokkal és fiúkkal***

*Erika:* „Milyen asszonyt vennél magadnak, ha megnősülsz?”

*14 éves fiú tanuló:* Takaríjon, mosson, ételt csánnyon, de megverem, ha nem csinálja!”

*Erika:* „Te mit csinálnál, ha megver az urad?”

*14 éves leány tanuló:* „Elszöknék. De aztán visszajönnék, ha megverne is. Enni csak kell adni neki!”

*Tanítónő:* „A férhemépnek (asszonynak) mi a dolga otthon?”

*Fiú tanuló:* „Üjjon hon, oszt csánnyon nekem ételt, takarissa ki a házat, főzzön, amit én mondok.”

*Tanítónő:* „Melyik hol szeretne élni felnőttként?”

*Leányok:* „A városban. . . Én is, . . . én is. . .

*Másik lány:* „A városban nincs ilyen szép világ, mint itt Csikban. A városban is dolgoznak sokat az emberek, és mindenért a piacra mennek.”

*Fű:* „De itt nincsenek utak! Itt nincs semmi!”

*Tanító:* „Kenyeret szoktatok venni?”

*Leány:* „Nem, otthon puliszkát eszünk. Csak akkor sütünk, ha a mezőre megyünk. Tegnap dagasztott és süített anyám.”

*Leány:* „A kenyérhez veszünk búzát, de azt Fundurekecsinben őrlik csak, ez a malom, ami itt van, csak kukoricát őrl.”

**Pokolpatak** székely csángó falu. A magyar iskola épületét bérlik, és most készülnek felújítani, emberi tartózkodásra alkalmassá tenni, mert többen is szeretnének magyarul tanulni. Magyar tanító: Csizsér István.

#### **Beszélgetés a női értékekről Csizsér Istvánnal**

„Az öregasszonyok tudnak csak magyarul. Az unoka csak románul ért, ezért gyakran előfordul, hogy nincs közös kommunikáció. A nagymama korúak (45 évestől) nem jártak itt iskolába, mert akkor nem volt a faluban, onnan pedig nem lehetett kimenni másik településre tanulni. A felső tagozatosok most is másik faluba járnak. Az édesanyák a gyerekekkel románul, de a nagymamával magyarul beszélnek. A férfiak itt általában beszélnek románul, mert a katonaság alatt megtanulták. A fiatal lánnyal szembeni elvárás a férjhez menés előtt az, hogy télen szőjön, lepedőt, fálvédőt, ágyterítőt. Most is tudnak szólni a lányok. Régen nem volt ritka a 10-14 gyerek a családban. Ma már 2-4 gyerek van csak. A nőnek is a dolga, hogy mezei munkát végezzen. A férfi fogja az eke szarvát, a nő vezeti a tehenet. Jellegzetes női, férfimunka nincs. Földet művel mindenki. Fő termény a kukorica. Gyakran csere célra is használják. Asszonymunka a szőlő kötözése, amihez fűzfavesszőt használnak. A télire való szénagyűjtés nagy ceremónia, ismerkedésre ad lehetőséget másik faluból való emberekkel. (szerelem, verekedés, gyilkos is előfordul)”. A mai lányok próbálnak kitörni. Jellemző, hogy 10 osztály után nem tanul szakmát, hanem kimegy Olaszországba. A középkorú asszonyok szabadosabb életet élnek, mint régebben, mert isznak, félre járnak, sok a válás is. A jövőt nehéz elképzelni, de a magyar oktatásban reménykedünk, azt tapasztaltam, hogy lehet hatni rájuk.”

**Diószén** a középkorból ered, és a déli csángó ethnokulturális csoportba tartozik. Az iskola épülete megvásárlás alatt van, a tanító és felesége: **Salak Attila és Kiss Emese** lelkesen tervezik a felújítást. A faluban a nők is és a férfiak is gyakran italozó életmódot folytatnak, de a nők rengeteget dolgoznak a földeken. A férfiak Bakoban kaptak munkát, de a fizetés nagyon alacsony (10-12 órás munkaidő mellett havi 30 ezer Ft-nak megfelelő lej.). Erősen vallásos a lakosság, a papnak nagyon mély bizalmi helyzete van a faluban. A tanítónak el kell titkolni a református hitét, hogy befogadják. A családokat látogatva gyakran kérnek tőle is életvezetési tanácsot a döntéseikhez. Tisztelet övezte otlétünkör. A köszönés a faluban különös: Megyen? Megyek... Megjött? Meg...stb.

#### **4. Következtetés, összegzés**

Kárpát-medencei nézőpontból Moldvában a magyarok körében ma a nők megbecsülése különbözik az Európában szokásostól. Az női értékrend átadása változóban van, egyrészt a feltétel nélküli függőségbe belenevelődnek, másrészt városi, szabadsággal kecsgető mintát látnak a tömegkommunikáció stb. hatására. A fiatal nők körében a legerősebb a kitörési kísérlet. Ez lehetőséget teremt a tehetségesek továbbtanulására, és a helyi értelmiség kialakulására. Erre láttunk példát, amikor a női értékrendet vizsgáltuk a csángó régióban.



## **Irodalom**

**Falus Iván** (1996) Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Bp. Keraban Kiadó

**Halász Péter:** (2005) Új szempontok a moldvai magyarok táji-etnikai tagozódásának vizsgálatához.

In.:Csángósors. (2005) Szerk.: Pozsonyi Ferenc 33-55. o.

**Hegyesi Attila** (2005) Hat nemzetiség egyetlen faluban? In.:Csángósors. Szerk Pozsonyi Ferenc 83-97. o.

**Kotics József** (2005) Erkölcsi értékrend és társadalmi kontroll néhány moldvai csángó faluban

In.:Csángósors. Szerk Pozsonyi Ferenc 55-69. o.

**Pukánszky Béla** (2002) A nőnevelés évezredei.

**Sántha Kálmán:** (2006) Mintavétel a pedagógiai kvalitatív kutatásban. Gondolat Kiadó

**Szabolcs Éva** (2001) Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Kiadó

**Tánczos Vilmos** (2005) A moldvai csángók lélekszámáról. In.:Csángósors. Szerk.: Pozsonyi Ferenc 7-

33. o.

**www.csango.ro**

## **Adatközlők:**

Nyisztor Tinka

László Dzsetta

***Kettő az egyben: oktató és hallgató. Avagy a doktoranduszlét viszonyosságai a debreceni doktoranduszok szemszögéből***

## **Bevezetés**

A tanulmány célja a doktorandusz státusz problémaköreinek elemzése és empirikus vizsgálat alapján annak bemutatása, milyen tevékenységeket végeznek a doktoranduszok az egyetemen eltöltött három év során, illetve milyen problémákkal konfrontálódnak a doktorandusz státusz nem megfelelő szabályozása miatt. Fontos már az elején leszögezni: a doktoranduszok nem alkotnak egységes csoportot, az írásműben vázoltak leginkább a teljes idejű képzést folytató, főként állami ösztöndíjas doktoranduszokra vonatkoznak, hiszen a részidejű képzésben résztvevők általában a kurzusok teljesítéséhez kapcsolódóan jelennek meg rendszeresen a felsőoktatási intézményekben.

### **1. A doktoranduszok státusza**

Az 1960-as évektől a felsőoktatás tömegesedésével és a tudástársadalom kialakulásával megnövekedett a felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók, valamint az akadémiai szektoron kívül tevékenykedő szakértők iránti igény. A hagyományos, egyéni felkészülésen alapuló tudósképzés ezeket a szükségleteket már nem tudta kielégíteni, ezért angolszász mintára egyre több európai országban bevezették a doktori képzés szervezett formáját. Így alakulhatott ki egy korábban ebben a formában nem létező csoport, a doktoranduszok populációja. A doktoranduszlét kettősségét a hallgatói jogviszony (kreditpontokat szerezni meghatározott kurzusok teljesítésével) és a kutatói-oktató tevékenység egymásmellettiége jelenti.

#### *1.1. Nemzetközi tendenciák*

Jelenleg Európa-szerte jelentős problémát képvisel a doktori képzés nem megfelelő hatékonysága. A EURODOC kutatásai szerint (2003, 2004) a vizsgált európai országok jelentős részében a doktori képzést elkezdők többsége soha nem szerez doktori fokozatot. A fokozatszerzési időről csak néhány országban állnak rendelkezésre statisztikák, gyakran csak becslésekre lehet támaszkodni (*1. táblázat*). Az azonban elmondható, hogy az előírt három (esetleg négy) év alatt a doktorjelöltek elenyésző hányada szerez fokozatot, általában 5-6 év szükséges ehhez. Az európai országok egy részében pedig nem is tartják nyilván a lemorzsolódókat, hanem a fokozatátadások számából lehet következtetni a képzés hatékonyságára.

1. táblázat:

*A fokozatszerzéshez szükséges átlagos idő és a fokozatszerzés aránya néhány európai országban (2003-2004)*<sup>92</sup>

	<b>fokozatszerzéshez szükséges idő (év, átlag)</b>	<b>fokozatszerzési arány</b>
Albánia	4,6	n. a.
Ausztria	7,6	na.
Franciaország	4,5	60%
Görögország	4,6	n. a.
Hollandia	6	70%
Lengyelország	4,5	n. a.
Magyarország	5	15-25%
Norvégia	4,5	55%
Németország	n. a.	kevesebb mint 50%
Spanyolország	na.	55%

<sup>92</sup> Forrás: Sadlak 2004 és Eurodoc 2003

A lemorzsolódás háttérében csak ritkán áll a tanulmányi programok nem teljesítése. Általában a disszertáció megírásának orozslánrésze a képzést követő időszakra tevődik át, ekkor azonban a jelölt már nem részesül ösztöndíjban. Vagyis a disszertációt munka mellett kell megírni, ami gyakran nem kivitelezhető.

Ez utóbbi érvelés kapcsán merül fel a kérdés: Minek kell tekinteni a doktori képzést? A tudományos tevékenység első lépcsőjének vagy a felsőfokú tanulmányok utolsó fázisának? Ha erre a kérdésre sikerülne választ találni, akkor a doktoranduszok státusza egyértelmű lenne.

Köhler (2004:5-7) szerint az angolszász típusú PhD képzés bevezetését követően a lemorzsolódással és a képzési idővel kapcsolatos statisztikák nemigen javultak. Ennek háttérében a doktorandusz-státusz nem kielégítő szabályozása állhat. A doktori képzésben résztvevő feladatai, kötelességei és jogai gyakran nincsenek rögzítve, ezért terhelhetőek olyan jellegű tevékenységekkel (tanítás, adminisztráció, kutatásokban való részvétel), amelyek kutatási témájától idegenek. Köhler úgy véli, hogy a problémákat az ösztöndíjrendszer nem képes kezelni, ezért azt javasolja, hogy a PhD képzést a tudományos tevékenység első fázisának kell tekinteni, melynek keretében a doktorjelöltet a felsőoktatási intézmény tudományos (segéd)munkatársi státuszban alkalmazza. Ezt a modellt követi Hollandia, Lengyelország és a skandináv államok többsége.

Ehhez hasonló szemléletmódot képvisel a Kutatók Európai Chartája (2005) azzal, hogy a doktori képzésben résztvevőket fiatal kutatóknak tekinti, akiket diplomás munkaerőként kell alkalmazni és biztosítani a megfelelő bérezési feltételeket és a társadalombiztosítási ellátást. (betegellátás, családalapítás esetén a szülői ellátások, nyugdíjogosultság, munkanélküli segély).

Ezek ismeretében elmondható, hogy a több európai országban alkalmazott PhD ösztöndíj nem felel meg a Charta alapelveinek, holott számos európai ország és felsőoktatási intézmény aláírta a dokumentumot.

### *1.2. Doktoranduszlét Magyarországon*

Bár az 1993-ban bevezetett doktori képzést és a hallgatói ösztöndíjrendszert sikertörténetként szokás említeni, az európai problémák hazánkban is megjelentek. A Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ 2007) szerint a doktori képzést elkezdőknek mindössze harmada szerez fokozatot, a többiek – többnyire az abszolutórium sikeres megszerzését követően – lemorzsolódnak. Jelenleg körülbelül 8000 fő folytat doktori képzést Magyarországon, éves szinten az új belépők száma 2600 fő körül alakul (közülük 950 fő állami ösztöndíjas) és az évenkénti fokozatadáások száma 2001 óta 1000-1200 körül mozog. Ez utóbbi adat tartalmazza a szervezett képzésben nem résztvevő egyéni felkészülöket is.

Róna-Tas (2003) tanulmányában elismeri, hogy a fokozatszerzések alacsony arányának háttérében egyrészt az áll, hogy a képzés során a doktoranduszokat témájához nem kötődő tevékenységekkel terhelik le, másrészt pedig a témavezetés gyakran nem megfelelő: előfordul, hogy a témavezető olyan sok doktorandusszal foglalkozik, ami nem teszi lehetővé az érdemi munkát.

## **2. Doktoranduszok a Debreceni Egyetemen**

Debrecenben 2006-ban 865 fő folytatott doktori tanulmányokat az alábbi szervezeti egységeken: DE Bölcsészettudományi Kar, DE Természettudományi Kar, DE Informatikai Kar, DE Közgazdaságtudományi Kar, DE Agrártudományi Centrum és DE Egészségtudományi Centrum, valamint a DRHE Hittudományi Doktori Iskolája.

A 2006 nyarán készült vizsgálat során minden debreceni doktorandusz postai úton megkapta a komplex kérdőívet, közülük 204 fő töltötte ki és küldte vissza. A kérdőív az általános, demográfiai változók mellett az alábbi témaköröket tartalmazta: tanulmányi pályafutás, eddigi munkaerőpiaci tapasztalatok, anyagi helyzet, szakmai és magánéleti tervek, valamint a doktori képzéssel

kapcsolatos kérdések (motiváció, követelmények, a doktori iskola által nyújtott feltételek, témavezetés, problémák, fokozatszerzési esélyek)<sup>93</sup>.

A következőkben azt kívánom megvizsgálni, hogy milyen körülmények jellemzők a debreceni doktori képzésre, milyen követelményeket kell teljesíteniük a doktoranduszoknak, milyen tevékenységet végeznek a képzés keretében és milyen problémákkal konfrontálódnak a doktori képzés során. Emellett e témakörhöz kapcsolódik a doktoranduszok státusza is: mennyire elégedettek a hallgatói státusszal és mi a véleményük egy esetleges alkalmazotti státuszról.

### 2.1. Tevékenységek, követelmények a doktori képzésben

A kapott adatok alapján a doktoranduszok a doktori képzés keretében hetente átlagosan 4-5 órát töltenek Ph.D. kurzusokon, de az állami ösztöndíjasok és a költségtérítések között rendkívül nagy a szórás. Az állami ösztöndíjasok többnyire heti 4-6 órát oktatnak a graduális képzésben, amelyhez heti 6-10 óras felkészülési idő társul.

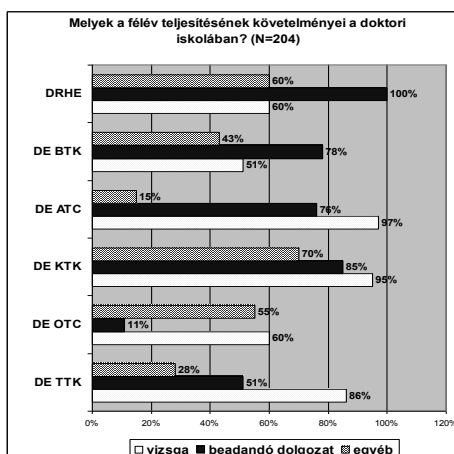
Az állami ösztöndíjasok nagy része részt vesz egy kutatócsoport munkájában (labor, tanszéki kutatások). E tevékenység a természettudományi és orvostudományi területen doktorálók körében heti 30-45 óra, a többiek esetében heti 2-10 óra között mozog. A doktoranduszok tudományterülettől függően hetente 4-10 órát töltenek el szakirodalmi tájékozódással, a humán területen kutatók többet, a reál területen kutatók kevesebbet.

Azt, hogy a doktoranduszok hetente mennyit foglalkoznak kutatási témájukkal, két fontos tényező határozza meg: a képzési forma és a tudományterület. A legkevesebbet a humán területen kutató költségtérítéssel képzésben résztvevők foglalkoznak választott témájukkal (heti 2-5 óra), a legtöbbet pedig a természet- és orvostudományi területen kutató állami ösztöndíjasok (heti 25-40 óra). A doktori iskolához kötődő adminisztrációs munka végzése főként a humán területen doktori képzésben résztvevő állami ösztöndíjas doktoranduszokat érinti (átlagosan heti 3-6 óra).

A tanulmányi kreditpontok megszerzésének módja szintén doktori iskolánként különbözik. A legtöbb doktori iskolában a doktoranduszoknak vizsgáznuk kell, de a bölcsészkaron gyakran egy-egy beadott tanulmány alapján jár a kreditpont. Emellett egyéb kreditszerzési lehetőség is nyílik a doktoranduszok előtt: oktatási, tudományos szervezési tevékenységért vagy publikációért szintén kaphatnak kreditpontokat, ez főként a DE Közgazdaságtudományi Kar, az Orvostudományi Centrum és a Bölcsészettudományi Kar doktori iskoláira jellemző (1. ábra).

1. ábra:

*A kreditpontok megszerzésének követelményei a doktori képzésben a Debreceni Egyetemen és a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen*



<sup>93</sup> A vizsgálat eredményeinek ismertetését lásd: Fináncz 2006, 2007, 2008

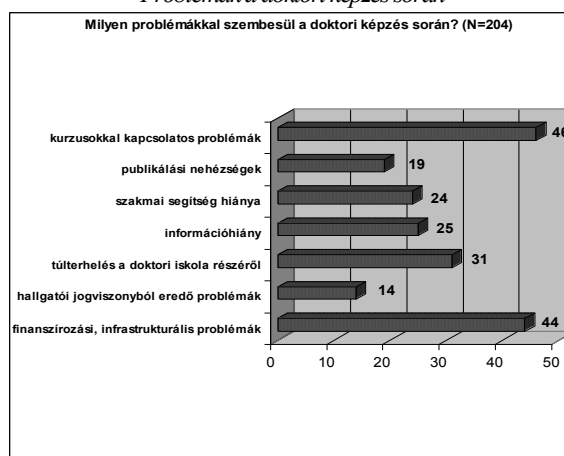
## 2.2. Problémák a doktori képzés során

A doktoranduszok nyitott kérdésre válaszolva szabadon nevezhették meg azokat a problémákat, melyekkel a doktori képzés során szembesültek. Az általuk megnevezett tényezőket az adatok értelmezésének megkönnyítése érdekében hét problémakörbe kódoltam. Egy válaszadó több problémát is megemlíthetett, az eredményeket a 2. ábra mutatja.

Az ábrán látható, hogy a doktoranduszok számára a legnagyobb nehézséget a doktori iskola által szervezett kurzusok jelentik. A költségterítéses képzésben résztvevők arról panaszkodtak, hogy problémát jelent számukra a kötelező kurzusokon való részvétel. Általános vélemény a válaszolók körében, hogy túl soknak tartják a teljesítendő kurzusok számát, úgy gondolják, hogy mindez a doktori témájukban történő elmélyülést akadályozza. Több doktorandusz említette, hogy a doktori kurzusoknak nem látják értelmét, mivel sok közöttük az elméleti jellegű, amelyet akár már a graduális képzésben is hallgattak és a kurzusok színvonalára is többen panaszkodtak.

A kurzusok kapcsán érdemes megemlíteni, hogy a doktoranduszok véleménye összecseng a European University Association (EUA 2005) projektjében megfogalmazódott ajánlással: a doktori képzés során teljesített kurzusok járuljanak hozzá a doktorandusz általános és szakmai készségeinek fejlődéséhez (pl.: kutatómódszertan, idegen nyelvű kurzusok, kutatási etika, projektmenedzsment etc.). Az elméleti kurzusokat már a graduális képzésben el kell sajátítani, illetve ha a doktorandusz más területről érkezett a doktori képzésbe, akkor felvehet ilyen jellegű elméleti kurzust hiánypótlási céllal, de ennek teljesítéséért ne kapjon kreditpontot.

2. ábra:  
*Problémák a doktori képzés során*



A doktoranduszok - főként az állami ösztöndíjasok - másik fontos problémaként a kutatás finanszírozási gondjait jelölték meg: a kísérleti területen sokan említették az alapvető infrastrukturális hiányosságokat, de a könyvtári szakkönyvellátottság elégtelenségére és az idegen nyelvű könyvek hiányára is többen panaszkodtak.

Az állami ösztöndíjasok több mint negyede sérelmezi, hogy a képzés három éve alatt a doktori iskola túlterheli őket és számos olyan tevékenységet kell végezniük, amely nem tartozik doktori témájukhoz (oktatás, tanszéki kutatásokban való részvétel, adminisztráció stb.), így nem látnak esélyt arra, hogy a képzés során elkészítsék disszertációjukat.

Főként a költségterítéses képzésben résztvevő doktoranduszok panaszkodtak a doktori iskolán belüli információáramlás elégtelenségére: későn értesülnek a kurzusok pontos időpontjairól és az egyes kurzusokhoz kapcsolódó követelményekről.

További problémaként említették a válaszadók a szakmai segítség hiányát, főként témavezetőjük részéről. Ez azért is figyelemreméltó, mivel a témavezetői tevékenységre alapvetően kedvező értékeléseket adtak (*Fináncz 2007*).

A költségtérítéssel kapcsolatban résztvevők közül többen panaszkodtak a publikációs lehetőségek hiányára, de az állami ösztöndíjasok közül is többen megemlítették, hogy a doktori iskola gyakran nem tudja finanszírozni konferenciaszereplésüket.

### 2.3. Hallgató vagy alkalmazott? Vélemények a doktoranduszok státuszáról

A hallgatói jogviszonyból eredő problémák főként az ösztöndíjas képzésben résztvevőket érintik, hiszen ők nem vállalhatnak teljes idejű munkát az ösztöndíj mellett. A három évre szóló ösztöndíj adó- és járulékmentes, ami azt jelenti, hogy gyermekvállalás esetén a doktoranduszok nem kaphatnak GYED-et, emellett a kutatómunkával töltött három év nem számít bele a szolgálati időbe és banki hitelt sem tudnak felvenni. A doktoranduszok úgy vélik, hogy bár ugyanolyan értékes munkát végeznek az egyetemen (oktatás, kutatás, adminisztráció), mint alkalmazotti jogviszonnyal rendelkező kollégáik, az élet egyéb területén hallgatói státuszuk hátrányt jelent számukra.

A kérdőívben a doktoranduszok véleményt mondhattak arról, hogy a hallgatói vagy a közalkalmazotti jogállást részesítenék előnyben. A zárt kérdést követő ítemben saját szavaikkal is megindokollhatták válaszaikat, minden második kérdezett élt a lehetőséggel.

A 2. táblázat adatai alapján elmondható, hogy az ösztöndíjasok és a költségtérítések csoportja jelentős eltérést mutat e kérdésben. Az ösztöndíjasok csaknem 40 százaléka elégedett a jelenlegi hallgatói státusszal és valamivel több, mint 50 százaléka úgy gondolja, hogy számára kedvezőbb lenne a közalkalmazotti státusz. Mindössze 10 százalék a nem válaszolók aránya.

2. táblázat:

*Vélemény a doktoranduszok jogállásáról, százalék (N=204)*

	Állami ösztöndíjasok	költségtérítések
<b>Elégedett a jelenlegi hallgatói jogviszonnyal</b>	39,5%	35,4%
<b>Támogatná a közalkalmazotti jogállás kialakítását</b>	50,4%	29,3%
<b>Nem válaszolt</b>	10,1%	35,3%
<b>Összesen</b>	100%	100%

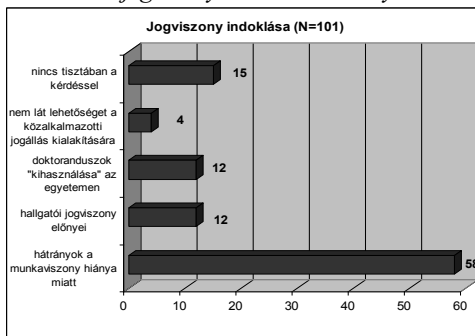
A költségtérítésekkel szemben több, mint 35 százalék nem válaszolt és hasonló arányban elégedettek a hallgatói jogviszonnyal. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy a költségtérítéssel kapcsolatban résztvevők jelentős része munkaviszonnyal – főként közalkalmazotti jogviszonnyal – rendelkezik és a hallgatói jogviszonnyal járó előnyök ehhez adódnak hozzá.

A 3. ábra a doktoranduszok jogállásával kapcsolatos válaszok indoklását mutatja. A nyitott kérdésre 101 fő válaszolt, a kapott válaszokat öt csoportba kódoltam.

A legnagyobb csoport (58 fő) számára az alkalmazotti jogviszony azért volna fontos, mert hallgatóként nincsen munkaviszonya és a doktori ösztöndíj mellett nem vállalhat teljes idejű állást. Ebből fakadóan a doktoranduszok rengeteg szociális és egyéb juttatástól, kedvezményektől esnek el: mintegy 20 fő említette, hogy családalapítás esetén nem kaphat GYED-et, hasonló volt azok száma, akik azt sérelmezték, hogy nem vehetnek fel banki kölcsönt. Mivel túlnyomó többségük húszas éveik közepén-végén vagy harmincas éveik elején jár, érthető, ha lakáshoz szeretnének jutni vagy gyermeket szeretnének vállalni, de az ösztöndíj nem adózó voltából fakadó következmények megnehezítik e célok elérését. A csoport tagjainak többsége emellett megemlítette, hogy ugyanannyit dolgozik, mint bármelyik másik egyetemi alkalmazott (például tanársegéd), de mégis csak ösztöndíjat kap. Többen megjegyezték, hogy 28-30 évesen még mindig „csak” hallgatók, pedig dolgoznak.

3. ábra:

*A doktoranduszok jogviszonyáról szóló vélemények indoklása, fő*



A doktoranduszok informáltságának a hiányára utal, hogy a 204 fő közül csak minden második fejtette ki véleményét ebben a kérdésben és 15 fő leírta, hogy nincs tisztában a lehetőségekkel, illetve négyen megjegyezték, hogy bár jobb lenne az alkalmazotti státusz, nem látnak lehetőséget ennek kialakítására.

További 12 fő úgy vélte, hogy a hallgatói jogviszony legfőbb hátránya az, hogy a doktoranduszokat egy kalap alá veszi a graduális képzésben tanulókkal, az intézmények pedig kihasználják a doktoranduszokat és „ingyen munkaerőként” olyan tevékenységeket kell végezniük, amelyek nem kapcsolódnak kutatási témájukhoz.

Végül 12 fő gondolta úgy, hogy elégedett a hallgatói jogviszonnal, mivel az számos előnnyel kecsegtet: az ösztöndíjasok számára 3 évre biztonságot nyújt, a költségtérítéses képzésben résztvevők pedig a diákigazolvány előnyeit emelték ki.

A témával összefüggésben fontos információ, hogy a Doktoranduszok Országos Szövetsége egy sajátos doktorandusz jogviszony kialakítását javasolja (*Kocsis – Kucsera 2008*). Terveik szerint az új státusz határozott idejű szerződéses munkaviszonyt jelentene (nem közalkalmazotti státuszt), amely adózó jövedelemmel jár és beleszámít a szolgálati időbe, így családalapításkor a doktoranduszok GYED – jogosultsággal rendelkeznének. Ezzel párhuzamosan a doktorandusz vállalná, hogy meghatározott időn belül megszerzi a doktori fokozatot. Az egységes jogviszony orvosolná azt a jelenlegi problémát is, mely szerint a doktorandusz az abszolutórium megszerzése és a fokozatszerzési eljárás elindítása közötti időszakban ún. üres státusszal bír: ugyanis már nincs doktorandusz hallgatói jogviszonya, de még nem rendelkezik doktorjelölti jogviszonnal. Bár az alkalmazotti státus nehezen illeszthető a Bolognai Folyamat elveinek megfelelő háromszintű képzésbe, a szervezet szerint –ahogy azt számos nyugati ország példája mutatja- ez nem jelenthet komoly akadályt

### 3. Tanulságok

Az adatok elemzéséből kiderül, hogy a doktori képzés körülményei tudományterületenként és a képzési formától függően jelentős különbségeket mutatnak. A doktoranduszok a képzés során számos problémával szembesülnek, amely a költségtérítéseket és az ösztöndíjasokat eltérően érinti: a költségtérítéseknek a kurzusokon való részvétel, és a nem megfelelő információáramlás jelenti a legnagyobb problémát, az állami ösztöndíjasoknak pedig az egyetemi infrastruktúra hiányosságai és a kutatási témától idegen tevékenységek végzése.

A doktoranduszok státuszát illetően elmondható, hogy az állami ösztöndíjasok többsége kifejezetten hátrányosnak érzi a hallgatói státuszt, mivel a munkaviszony hiányából fakadóan számos területen akadályokba ütköznek. Ezek közül jelenlegi élethelyzetükben a GYED és a lakásvásárláshoz felvehető banki kölcsön hiánya érinti őket leginkább, ezért a többség azt szeretné, ha az állami ösztöndíjas doktoranduszok alkalmazotti jogviszonnal rendelkeznének.

## **Bibliográfia**

DOSZ 2007 – Statisztikai adatok a doktori képzésről – Forrás: <http://www.phd.hu/phd/down/statisztika.pdf>

EUA 2005: Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004-2005. Brussels: European University Association

EURODOC 2003: Answers the EURODOC 2003 Questionnaire. Forrás: <http://www.eurodoc.net/download.php?lng=en>

EURODOC 2004: Summary of the Findings of the EURODOC 2004 Questionnaire. Forrás: [www.eurodoc.net/questionnaire](http://www.eurodoc.net/questionnaire)

Fináncz Judit 2006: A doktori képzés európai modelljei: az amerikai típusú PhD és a skandináv modell létjogosultsága. In: Tavasz Szél 2006. Konferenciakötet. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége p. 145-149.

Fináncz Judit 2007: Doktori képzés és témavezetés a Debreceni Egyetemen. Képzés és Gyakorlat 2007. 2. szám p. 34-46.

Fináncz Judit 2008: Doktoranduszok szakmai és magánéleti tervei. *Educatio* 2007 ősz p. 487-496.

Kocsis Miklós – Kucsera Tamás Gergely 2008: Doktorandusz önkormányzatok –doktorandusz képviselő. *Acta Doctorandorum* 2008. 1 szám (megjelenés alatt)

Köhler, Gerd 2004: Promovieren mit Perspektive. In: Kupfer, Antonia – Moes, Johannes eds.: Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main

Kutatók Európai Chartája 2005 – Forrás: [http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/kina21620b2c\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/kina21620b2c_hu.pdf)

Róna-Tas András 2003: A magyar doktori iskolák helyzete és jövője. *Magyar Tudomány*, 2003/10

Sadlak, Jan ed. 2004: Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO – CEPES



*Otthon az, ahol a laptopom van – az információs társadalom alapgondolatai*

1. Bevezetés

Üdvözljük a XXI. század hálópolgárait, akik egy olyan világban élnek, amelyet egy globális kommunikációs csatoma teremtett. Mindenki ugyanannak a hálózatnak a része, noha fizikailag a Föld különböző pontjain élünk. Virtuálisan azonban egymás szomszédjai lehetünk, hiszen a világháló küszöbének átlépésével megszűnnek a földrajzi távolságok (Hansen 1997).

„Maga az információ az adatok szervezett halmaza, amelyet kommunikációs célokra formáltak valamilyen osztályozási szempontok szerint (bár eredete olykor homályba vész). A tudás pedig olyan állítások halmaza, amelyek abból a folyamatból születnek, amikor az emberi elmét egy megfigyelhető jelenség megértésére használjuk. Tudományos folyamatokkal tesziunk erre szert, ezeket pedig a tudósok közössége nyilvánítja tudományosnak adott történeti összefüggésben. A bölcsesség és az ítélőképesség az értékelést és a döntéshozatalt teszi lehetővé, amely ugyancsak az emberi elmében játszódik le, és pedig a tudás, a személyes tapasztalat, a kulturális értékek és a szóban forgó bölcsességgel rendelkező s annak alapján ítéletet hozó ember interakciója alapján. A számítógép képtelen saját programjának keretein kívül ítéletet alkotni, bölcsességre pedig egyáltalán nem tehet szert, mivel nincsenek személyes tapasztalatai, sem kulturális értékei vagy személyisége” (Castells-Ince 2006:137-138).

Korunk társadalmának megértésében fontos szerepet játszanak az elektronikai, infokommunikációs eszközök hatásai, azonban a legtanulságosabb maga a társadalmi élet változásainak nyomon követése és megértése.

„Magának az információs társadalomnak a kialakulása – még inkább, mint akár a formális információ elmélet ezzel párhuzamos fejlődése – a figyelmet az információ feldolgozás, a kommunikáció és az irányítás központi jelentőségére irányította, az emberi társadalom és társadalmi viselkedés szinte valamennyi aspektusát tekintve (Beniger, 2004:704)”.

Jelen munkánk célja, hogy némi áttekintést adjunk arról a nagy globális átalakulásról, amelyet információs társadalomnak nevezünk, és amely gyökereiben változtatja meg nem csupán a gazdaságot, a kultúrát és a társadalom általános képét, de az egyéni életvezetésre, a személyközi kommunikációra, a kialakult és kialakulóban lévő kapcsolatainkra is hatást gyakorol. A számítógépes hálózatok és maguk a gépek az egyéni szocializáció részét képezik jelen társadalmunk számára. Az információs társadalom történetét, kezdeteit és főbb elméleti irányvonalát kívánjuk bemutatni, valamint azt az egyszerűen nem mondható folyamatot, amellyel a társadalomtudománynak meg kell küzdenie, amikor a történelmi korszakokat társadalmi korszakokkal kívánja egyesíteni. Mivel egy képlékeny, gyorsan változó folyamatról írunk, amely igen ellentmondásos és még korántsem tekinthető lezártnak, nem egyszerű feladat megragadni azon vezérlő motívumokat, amelyek segítségével biztos utat jelölhetünk ki az olvasó számára az információs társadalmi elméletek sokaságában.

2. Információs kor, Gépkultúra

„A történelem folyamán a legtöbb emberi tevékenység egyidejűsége a szomszédságon, a térbeli közelségen nyugodott. De mi van ma, amikor együttműködhetünk valós időben, fizikailag egymástól mégis távol? Az egyidejűség ugyanaz, de már egészen más térben zajlik, mivel a telekommunikáció és a számítógép egyszerre két vagy több különböző helyen is lehetővé teszi ezt. Ez a tér tehát az áramlások tere: egyfelől ebben zajlanak az elektronikus folyamatok, másfelől azoknak a helyeknek a hálózatát is jelenti, amelyeket egy közös társadalmi tevékenység köt össze elektronikus áramkörökön és a kapcsolódó segédeszközökön keresztül” (Castells – Ince 2006:61).

Információs Korban élünk. Ez a magyarázata annak, hogy az internet képes a társadalmi-gazdasági változások erőteljes motorjaként funkcionálni. Jelen civilizációnk és kultúránk minden lényeges elemének alapja az információ. Egy olyan médium esetében pedig, mint az internet, ami valós

idejű és tartamú információk közlésére és eljuttatására képes korábban elképzelhetetlen távolságokba az időzóna korlátainak áthágásával, nem véletlen a központi szerep.

„Az internet valójában nem csupán egy új technológia kiteljesedése, hanem egy olyan új globális kultúráé, melynél az idő, a tér, a határok, sőt még a személyazonosság fogalmát is radikálisan át kell értelmezni. Egy olyan világban, amely a divat megszállottja, s amelyet a másságtól való félelem és az önmagunktól való elidegenedés jellemez, az internet az emberi létezés alapvető hajtóerőjéhez való visszatérést jelenti: a kommunikációhoz és a közösséghez” (Strangelove 1994: 233).

A XXI. században szinte minden területen az ember, mint legfejlettebb élőlény kezd a háttérbe szorulni a technológiával és gépekkel szemben. A mértéktelen tudásvágy, a kényelem és lustaság minél fejlettebb és fejlettebb technika megalkotására ösztönöz (Forrest 2005). „A fejlődésnek pedig nem lehet gátat szabni, a technika önmagát generálja, félelmetes sebességgel. Ha csupán 50 évet pörgetünk vissza az idő kerekén, láthatjuk, hogy fél évszázadon belül is olyan mértékű változás állt be az életterünkben, hogy szinte el sem lehet hinni. Szüleiink, dédszüleiink csak kapkodják a fejüket, és legyintenek. A mai korosztály már ebbe nőtt bele, ezzel nő fel, számukra ez a természetes. A számítástechnika, a jövőkutatás keresztül-kasul behálózza napjainkat, és egyfajta függőséget okoz számunkra” (Forrest 2005:9).

A jelen század az információ százada. Azt mondhatjuk, hogy az információ tájékoztat és ugyanakkor létre is hoz minket. Az információk életre hívása és terjesztése az ember modern létezése minden elemének irányításához szükséges. A demokrácia, a vallás, a munkahelyi előmenetel, a személyiség, vagy akár a szexualitás is az információáramlástól függ (Dessewffy 2004). Részben kialakult, részben kialakulóban van a digitális információfeldolgozás és jeltovábbítás egész világra kiterjedő hálózata (Komenczi 2002). „A sejtjeink DNS-molekuláiban tárolt genetikai információ hatásmódjának folyamatban lévő megismerése meg fogja változtatni az orvostudományt. Az anyag-, energia- és információs hálózatok alkotják mai világunk infrastrukturális vázát, fenntartják és meghatározzák a globális világgazdaság és a világtársadalom dinamikus fejlődésének ritmusát. A vízcsep, a konnektor és az internet-csatlakozó együtt olyan szimbólumok is, amelyek kifejezik világunk három alapvető entitásának meghatározó szerepét mindennapi életünkben” (Komenczi 2002: 153).

Ennek a nagy globális átalakulásnak a meghatározásakor a társadalomtudományok zavarban vannak. Az információs társadalom napjaink egyik legdivatosabb, legtöbbször használt fogalma. Gyűjtőfogalomként értelmezhető, amelynek Farkas János szerint fogalmi ernyője alá rendkívül különböző dolgok tartoznak<sup>94</sup>:

*Információs gazdaság, Posztipari társadalom, Posztfordizmus, Informatizált ipari társadalom, Tanuló társadalom, Technikai társadalom, Mikroelektronikus társadalom, Ötödik információs-kommunikációs Kontradiéff-ciklus, Információs termelési mód, Szolgáltató társadalom, Technikai fejlődés harmadik hulláma, Kommunikációs társadalom, Tudományos társadalom, Szimbolikus gazdaság és társadalom, Hálózatos társadalom, Globális gazdaság és társadalom, Tudástársadalom* (Farkas 2002). Ezen fogalmak egy jó része mindannyiunk számára ismerősen cseng, más definíciók azonban ritkán, vagy elvétve használatosak és nehezen azonosíthatóak az általunk ismert információs társadalom megfogalmazásokkal.

A társadalomtudományi gondolkodás egyik sajátossága, hogy minél többször használunk egy kifejezést, vagy fogalmat, a jelentése annál gazdagabbá, sokrétűbbé és éppen ezért ködösebbé is válik. További bonyodalom, hogy a szociológiában és egyéb társadalomtudományokban használt fogalmak többnyire a közbeszédben is megjelennek. Az elméletalkotók célja minden esetben, hogy megmagyarázzák és logikus rendbe fűzzék a társadalmi jelenségek bonyolult viszonyokba rendeződött sokaságát (Dessewffy 2004).

A fogalom bonyolultsága ugyanakkor nem retenti el a társadalomtudósokat attól, hogy a napjainkban zajló folyamatokat és ezek magyarázatait az információs társadalom fogalomhalmazába integrálják. Általánosságban az információs társadalom ismérveit a következőképpen foglalhatjuk össze:

<sup>94</sup> Erről bővebben: Farkas János (2002): Információs- vagy tudástársadalom? Infonia-aula Kiadó, Budapest.

- Gyorsan és folyamatosan változó, pillanatnyilag képlékeny társadalmi forma.
- Erős technológiai determinizmus jellemzi. A társadalmi, gazdasági változások motorja az információs és kommunikációs technológiák ugrásszerű fejlődése.
- Az információs társadalom a globális világgazdaság társadalma, amely elsősorban gazdasági globalizációt takar. A termelésben virtualizáció és dematerializáció megy végbe.
- Hálózati társadalom, amely századunk elejének meghatározó működési formája. „A rendszer működésének alapelemei a nyitottság, nyilvánosság, információcseré, reciprocitás és interaktivitás” (Komenczi 2002: 157).
- Tudásalapú és tanuló társadalom, amelyben a humán tőke és erőforrás erős szelekciós tényezővé válik. Felértékelődik a tudás és a kommunikáció.
- Információval telített társadalom. A társadalom mozdítórugója az információ, amelynek mennyisége jelentős mértékben megnövekedett.
- Új típusú tömegtársadalom, planetáris társadalom.
- Digitális szakadék, negyedik világ keletkezése (Komenczi 2002).

Amikor megpróbálunk mélyebbre lenyúlni a korszak-meghatározás és társadalomdefiniálás problematikájában, azt tapasztalhatjuk, hogy a tudósok a kor meghatározó szimbólumait hívják segítségül az értelmezésben. George Ritzer elméleti megközelítésében napjaink társadalmát egy *McDonalízált* világgént írja le. Ritzernél a világszerte ismert gyorsétterem-lánc jelenik meg az információs kor metaforájaként, amelynek négy elem jelenti a fő szervező erejét, amely az étteremlánc filozófiájának is központi eleme:

#### 1. Hatékonyság

Tulajdonképpen a célracionizáltságot jelenti. Bizonyos célok eléréséhez az optimális eszközöket választjuk. Az étteremlánc nyelvén mindez a felszolgáló hiányát jelenti, hiszen kiszolgáló és takarító személyzet hiányában magunknak kell betöltenünk és elsajátítanunk ezeket a funkciókat: sokszor nincs más választásunk, mint megtanulni az új technológia használatát.

#### 2. Kalkulálhatóság

A világ számszerűsítését jelenti, a munkaszervezés és fogyasztás felgyorsulását és hatékonyságát. A számok bűvöletében élünk, maga az információ, melynek továbbító közege a számítógépes hálózat számokra lebontva, kódokban létezik.

#### 3. Előreláthatóság

Mivel ugyanazokat az elemeket akarjuk fogyasztani, nincs idő a lokális sajátosságok feltérképezésére. A globális világfalu kettősségével találkozhatunk itt szembe magunkat, hiszen a világ bármely pontja elérhetővé és élhetővé vált, de biztonságban csupán egy kicsike, saját képünkre formált szelvényben érezzük magunkat. Jellemző hát a nagyfokú univerzalizmus.

#### 4. Ellenőrzés

A kontroll dimenzióját takarja, amelynek elsődleges eszköze az emberi munka gépi erővel történő helyettesítése. Az ember, mint hibalehetőség, végsőkig történő kiiktatása (Keel 2007), (Dessewffy 2004).

### 3. Információs társadalom – A negyedik korszak

Amikor az információs társadalomról gondolkodunk az első felmerülő kérdés a „*mihez képest beszélhetünk információs társadalomról?*” kérdése, amely maga után vonja a történelmi korszakolás problémáját. A bennünket körülvevő világ értelmezési kényszere alapvető antropológiai sajátosság. Az egyén identitását, saját élettörténetét csak a rá jellemző szubjektív idő és a közösségi történelmi idő metszetében alakítja ki. Itt megint csak vissza kell kanyarodunk a már említett „világfalu” problematikához és az egyéni pszichés biztonság kérdéséhez. A társadalmi változások folyamat jellegűek, nem tudjuk teljes bizonyossággal megjósolni a kezdő és végpontjukat. Miközben a társadalom bizonyos területei, egyes csoportok élete átalakul, mások élete akár huzamosabb ideig is változatlan maradhat. Jelen kultúránk a terjeszkedés és a haladás bűvöletében él, minek következtében egyes technológiai újdonságok és vívmányok hatásait hajlamosak vagyunk azonnal kiterjeszteni a teljes emberiségre. Például a Gutenberg-

galaxist emlegetve jobb nem feledni, hogy Magyarország népességének egyharmada az 1900-as években is analfabéta volt, 2004-ben Magyarország lakosságának 70%-a egyáltalán nem használt internetet (Dessewffy 2004).

Talán a legismertebb társadalmi korszakalkotási elmélet Daniel Bell nevéhez fűződik. Bell az emberi társadalmak történetének három nagy korszakát különíti el<sup>95</sup>:

- *Agrár – társadalmak*

Az ilyen társadalmakat az ember természet ellen folytatott küzdelme jellemzi. Elsődleges erőforrás a termőföld és a természet megmunkálásából származó javak. A foglalkoztatási struktúrában elsődleges helyen a mezőgazdasági munka áll.

- *Indusztriális – társadalmak*

A fábrikált természet jelzőjével lehet leginkább illetni. A természet, a gépek elleni küzdelem jellemzi. A munkaeő zömét az ipar szívja el, elsődleges energiaforrás a nyersanyag és az ásványi kincsek.

- *Posztindusztriális – társadalmak*

A társadalmaknak ezt a formáját az ember és ember közötti játszmák uralják. A szolgáltató szektorban dolgozók túlsúlya jellemzi. Elsődleges erőforrása az információ. Azt mondhatjuk. Hogy az USA már az 1960-as évektől posztindusztriális társadalomnak, vagy információs társadalomnak tekinthető. A legjobb példa az információs társadalmak „mintapolgárára” maga Bill Gates, aki a világ egyik leggazdagabb embere, noha a többi társadalmi korszakhoz kapcsolhatóan semmilyen nyersanyaggal, vagy feudális erőforrással, azaz földtulajdonnal nem rendelkezik (Bell 1976), (Dessewffy 2004).

Napjaink társadalomkutatóinak egy része már nem elégedett meg a posztindusztriális társadalom, vagy információs társadalom leírásával mint jelen társadalmi formával, hanem úgy gondolják, hogy már most egy ezt meghaladó társadalomba léptünk.

„Oly sok szót és időt vesztegetünk arra, hogy megvilágítsuk az ipari korszakból a posztindusztriális vagy információs korba való átmenet jelentőségét, hogy közben talán elkerülte a figyelmünket: az információ korának immár vége, átléptünk a posztinformációs korba. Az ipari korszakot, amelyet legtalálóbban az atomok korának nevezhetnénk, a tömeges termelés, a bárhol és bármikor megismételhető módszerek jellemezték. Az óriási méretek az információ és a számítógépek korában is megmaradtak, a tér és az idő szerepe azonban csökkent” (Negroponte 2002: 129).

1956-57 körülre teszik azon gazdasági, társadalmi és politikai változásoknak a kezdetét, amelyek átvezettek az információs társadalom korszakába. Ebben az időszakban haladta meg Amerikában, a világtörténelem folyamán először a fizikai dolgozók számát az információs szektorban dolgozók száma, elkészült az első, tranzistoros számítógép, a szovjetek fellőtték a Szputnyikot, és sikerült feltárni a DNS szerkezetét, amely az ember legelemibb információ-hordozója (Komenczi 2002). Az információs társadalom pontos meghatározásához a technológiai innováció bumm-jához kell időben visszanyúlni. Az információs forradalomként ismert időszak az első szoba méretű elektronikus számítógépektől, a személyi, vagy asztali számítógépek és a tömeges felhasználás lehetőségét megteremtő alkalmazásokon kifejlésésén át az internet megjelenéséig egy folyamatos, ma is tartó innovációs hullám története (Dessewffy 2004).

„Az internet valójában nem csupán egy új technológia kiteljesedése, hanem egy olyan új globális kultúráé, melynél az idő, a tér, a határok, sőt még a személyazonosság fogalmát is radikálisan át kell értelmezni. Egy olyan világban, amely a divat megszállottja, s amelyet a másságtól való félelem és az önmagunktól való elidegenedés jellemez, az internet az emberi létezés alapvető hajtóerőjéhez való visszatérést jelenti: a kommunikációhoz és a közösséghez” (Strangelove 1994: 233).

Az információ tengerében szelektáló egyén és a hálózat által irányított személyiség az információs kor társadalomalakító funkciójának két szegmensét ábrázolja, azonban nem csupán az egyéni

---

<sup>95</sup> Erről bővebben: Bell, Daniel (1976): *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.

életutak változnak az információáramlásnak köszönhetően nagy globális és kis lokális átalakulásoknak lehetünk szemtanúi.

#### 4. Összegzés

Az információs társadalom az öngerjesztő tudásgyapodás társadalma, ahol a tudás a gazdasági és használati érték. Az információs társadalom megváltoztatja a tudás jellegét: transzdiszciplináris, multimédiás, gyakorlatias lesz. A tudás megszerzésének jellemző mintázatai is változásokon mennek át, uralkodóvá válik a „life-long learning”, azaz az egész életen át tartó tanulás, a formális iskolai intézményeket pedig felváltják a „nyitott művelődés virtuális környezetei” (Nyíri 2001).

Mint minden médiumnak az internetnek is megvannak a maga pozitív és negatív pólusai, de összességében nem tartjuk megkérdőjelezhetőnek a létjogosultságát. Ma már kétség sem férhet ahhoz, hogy az internet hasznos mankó nem csupán az információs társadalom újonnan felnövekvő generációi számára, hanem az oktatói-kutatói, társadalomtudományi területeken is lassan megveti a lábát.

„A bitek nem ehetők, nem oldhatják meg a világ élelmészésének problémáját. A számítógépek nem halandók, nem képesek olyan bonyolult problémákkal megbirkózni, mint amilyen az élethez és halálhoz való jog kérdése. Miként a természet erői, a digitális kor sem állítható meg. Végző győzelme négy tényező együttes következménye lesz, ezek: a decentralizáció, a globalizáció, a harmonizáció és az emberi képességek kiterjesztése (Negroponte 2002: 180)”.

Hivatkozott irodalom:

Bell, Daniel (1976): *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.

Beniger, James R. (2004): *Az irányítás forradalma. Az információs társadalom technológiai és gazdasági forrásai*. Gondolat-Infonia Kiadó, Budapest.

Dessewffy Tibor (2004): *Bevezetés a jelenbe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Farkas János (2002): *Információs- vagy tudástársadalom?* Infonia-aula Kiadó, Budapest.

Forrest, Dave (2005): *Barát vagy ellenség? A totális kontroll forgatókönyve*. Focus Kiadó, Budapest.

Hansen, Michael and Rouda (1997): *Netizens*. IEEE Computer Society Press. Los Almitos, California.

Keel, Robert (2007): *The McDonaldization of Society*.  
<http://www.umsl.edu/~rkeel/010/mcdonsoc.html>, (letöltve: 2008. június)

Komenczi Bertalan (2002): *Információ és társadalom*. EKF Líceum Kiadó, Eger.

Manuel Castells és Martin Ince (2006): *A tudás világa. Manuel Castells*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Negroponte, Nicholas (2002): *Digitális létezés*. Typotex Kft. Elektronikus Kiadó, Budapest.

Nyíri Kristóf (2001): *Virtuális Pedagógia. Új Pedagógiai Szemle*. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2001-07-it-nyiri-virtualis.html>, (letöltve: 2005. április)

Strangelove, Michael (1994): *A nélkülözhetetlen Internet*, *Replika* 1994/ 13-14.

***A levelező tagozatos hallgatók neme szerinti megoszlása a Debreceni és a Pécsi Tudományegyetemen***

*A tanulmány egy OTKA kutatás (T047335, Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában) során felvett kérdőívek Debreceni, Pécsi, valamint a Szent István Egyetemre vonatkozó adatbázisának másodelemzésével, felhasználásával, annak további statisztikai elemzésével tesz kísérletet a férfi és nő hallgatók összetételének felvázolására, társadalmi háttérének, tanulmányaikkal kapcsolatos nehézségeiknek megértésére – különös tekintettel a Debreceni és a Pécsi Tudományegyetemre. A változók közötti összefüggések feltárására az SPSS program által elérhető statisztikai módszerek, ill. a két- és háromdimenziós keresztábrák szolgálnak. Az elemzés során betekintést nyerünk pl. a neme intézményenkénti jellemzőibe, választ kapunk többek között arra, hogy a neme között vannak-e különbségek a tanulással/tanulmányokkal kapcsolatos nehézségek/hátráltató tényezők tekintetében. Ez utóbbi kérdéskörrel szoros összefüggésben kiderül pl., hogy a családi állapot, a gyermekek száma hogyan befolyásolja a férfi és nő hallgatók tanulmányaikra vonatkozó motivációit, céljait.*

Mintánkban az érvényes válaszadók neme többségében nő volt. Szintén a felsőoktatásban való női többségi részvételtől árulkodnak a felvételi statisztikák – ld. pl. az Országos Felsőoktatási Információs Központ adatbázisát, mely a 2001. évtől követi nyomon és teszi elérhetővé a felvételi adatokat, elemzéseket, trendeket. A népszámlálási adatokban a befejezett felsőfokú végzettséggel rendelkezők tekintetében a női többség először a 2001-es felvételekben mutatkozik meg.

A vizsgálatba bevont egyetemek tekintetében úgy tűnik, a férfiak nagyobb arányban képviseltetik magukat a Szent István Egyetemen, mint a nők, akik a Debreceni, valamint a Pécsi Tudományegyetemen tanulnak nagyobb arányban.

*1. tábla*

**A válaszadó neme intézményenként (DE, PTE, SZIE)**

*N=1094*

	Debreceni Tudományegyetem	Pécsi Tudományegyetem	Szent István Egyetem	Mindösszesen
Férfi	FŐ92 % 22,7%	124 30,5%	190 46,8%	<b>406</b> <b>100,0%</b>
Nő	FŐ255 % 37,5%	238 35,0%	187 27,5%	<b>680</b> <b>100,0%</b>
Érvénytelen	FŐ2 % 25,0%	2 25,0%	4 50,0%	<b>8</b> <b>100,0%</b>
<b>Mindösszesen</b>	<b>FŐ349</b> <b>% 31,9%</b>	<b>364</b> <b>33,3%</b>	<b>381</b> <b>34,8%</b>	<b>1094</b> <b>100,0%</b>

Ez az egyetemek közötti részvételi megoszlás tükrözheti a karok, szakok férfiak és nők körében nemenként favorizáltabb kínálatát is. Így a Szent István Egyetem, mely 2000. január 1-én jött létre öt felsőoktatási intézmény (Állatorvostudományi Egyetem; Gödöllői Agrártudományi Egyetem; Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem; Jászberényi Tanítóképző Főiskola; Ybl Miklós Műszaki Főiskola) egyesülésével, a férfiak körében kedveltebb képzési területeket nyújt – a fentebb felsorolt hat kar közül ebben a tekintetben csupán a Jászberényi Tanítóképző Főiskola jelenthet kivételt. A karonkénti megoszlás táblák ezt az feltevést javarészt megerősítik. A nők aránya a megkérdezettek körében erősen felülreprezentált az egészségügyi főiskolai karon, továbbá a bölcsészettudományi karon, enyhén felülreprezentált arányuk a gazdasági- és társadalomtudományi karon, valamint a Jászberényi Főiskolán, a természettudományi karon, a FEEK-en, ezenkívül a pedagógia szakon. Továbbra is a férfiak domináns részvétele tapasztalható a műszaki pályákra képző karokon, szakokon, úgy mint a gépészmérnöki karon, az Ybl Miklós Műszaki Főiskolán, illetőleg a Pollack Mihály Műszaki Főiskolán. Mintánkban a férfiak a hagyományos jogász képzésben enyhén felülreprezentáltak a nő hallgatótársaikhoz képest.

Az eredmények alapján, úgy tűnik, hogy a mintavételben szereplő karok/szakok tekintetében a férfiak domináns részvétele kizárólag a műszaki oktatásban maradt fenn. Amennyiben a „hagyományosabb” női foglalkozásokat vesszük számba, akkor mintánk alapján is kirajzolódik, hogy a nők részvételi aránya továbbra is kimagasló az alacsony társadalmi presztízzsel és alacsony javadalmazással bíró tanítói és egészségügyi (főiskolai) oktatásban. A jogász pálya presztízse továbbra is magas, a jogász végzettséget tanúsító oklevél más magasabb presztízű foglalkozásokra való konvertálhatósága szintén vonzerőt jelent mindkét nemnél. A magyar és történelem tárgyakból való felvételi/pontszámok számítása is hozzájárul ahhoz, hogy a reáliáktól idegenkedő - férfi és nő egyaránt – felvételizők is eljussanak a jogász végzettség megszerzéséhez.

Az 1941-1950 között születettek körében közel azonos a levelező képzésben való részvételi arány a nemek között. A PTE-n szintén. A válaszadók születési idejét tekintve megállapítható, hogy az 1951-1960, valamint az 1961-1970 között született nők nagyobb arányban ülnek iskolapadba, mint a hasonló korú férfiak. A PTE-n, szemben a DE válaszadóival, az 1951-1960 között született nők szintén nagyobb arányban vesznek részt a felsőfokú levelező képzésben, mint a korcsoportba tartozó férfiak, ám az 1961-1970 közöttieknél már a férfiak ülnek nagyobb arányban az iskolapadba. Azonban az 1971-1980 között született nők igencsak alulreprezentáltak a levelező képzésben való részvételben, enyhébb arányban szintén kevesebb a nő hallgató az 1981-től születettek körében. Ugyanígy a PTE-n mintában szereplő hallgatóinál. Mindezek egyik nyilvánvaló oka lehet a család biológiai funkciójának betöltése, amelyben jellemzően az 1971-től született nők vesznek részt.

#### 2./A tábla

##### A válaszadó neme születési időszakokként (PTE)

N=364

		1941-1950	1951-1960	1961-1970	1971-1980	1981-	Érvénytelen	Mind-összesen
Férfi	FŐ	1	19	34	62	7	1	124
	%	,8%	15,3%	27,4%	50,0%	5,6%	,8%	100,0%
Nő	FŐ	2	43	61	106	13	13	238
	%	,8%	18,1%	25,6%	44,5%	5,5%	5,5%	100,0%
Érvénytelen	FŐ		1		1			2
	%		50,0%		50,0%			100,0%
Mind-összesen	FŐ	3	63	95	169	20	14	364
	%	,8%	17,3%	26,1%	46,4%	5,5%	3,8%	100,0%

#### 2./B tábla

##### A válaszadó neme születési időszakokként (DE)

N=349

		1941-1950	1951-1960	1961-1970	1971-1980	1981-	Érvénytelen	Mind-összesen
Férfi	FŐ		11	18	49	7	7	92
	%		12,0%	19,6%	53,3%	7,6%	7,6%	100,0%
Nő	FŐ	3	24	66	124	10	28	255
	%	1,2%	9,4%	25,9%	48,6%	3,9%	11,0%	100,0%
Érvénytelen	FŐ			1			1	2
	%			50,0%			50,0%	100,0%
Mind-összesen	FŐ	3	35	85	173	17	36	349
	%	,9%	10,0%	24,4%	49,6%	4,9%	10,3%	100,0%

A család reprodukciós szerepe abban is érezteti hatását, hogy a kettőnél több gyermekkel bíró nők már alulreprezentáltak a levelező felsőoktatási képzésben a férfiakhoz viszonyítva. Az egy gyermekes anyák még nagyobb arányban, a két gyermekes anyák már jóval kisebb arányban, ám még mindig felülreprezentáltak a továbbtanulási részvételben. A gyermekteleneknél azonban a férfiak jóval nagyobb arányban vesznek részt a levelező képzésekben. A PTE-n azonban nagyobb arányban tanulnak a

gyermektelen nők. Ezzel ellentétben a DE levelező képzéseiben a gyermektelen nők alul-, az 1 és 2 gyerekes nők felülreprezentáltak jelennek meg a férfiakhoz képest.

Jól észlelhető az is mintánkban, hogy a családi állapot különbözőképpen ösztönzi a nemeket a tanulmányokhoz köthető társadalmi kapcsolatok megújítására. Az elvált nők esetében jóval nagyobb igény mutatkozik a társadalmi kapcsolatok megújítására – a PTE-n és a DE-n is. Mind a debreceni, mind a pécsi válaszadók közül a hajadonok számára fontosabb ösztönző erő a társadalmi kapcsolatok megújításának igénye, a nőtlen férfiak ennél a motivációnál alulreprezentáltak. A házaspáros, illetve élettársi kapcsolatban élők körében jelentős különbség nem jelentkezik a társadalmi kapcsolatok megújításának igényeinél a nemek között a felsőfokú levelező képzésben való részvétel során. A PTE-n azonban ebben a vonatkozásban a házaspáros nők nagyobb arányban képviseltetik magukat, mint a férfiak; míg a debreceniéknél inkább a házaspáros férfiaknál mutatkozik nagyobb igény a társadalmi kapcsolatok megújítására. Összefüggés mutatkozik a családi állapot és a továbbtanulási motiváció között. Az elváltak körében levelező képzésben való részvételük során nagyobb arányban válik jelentékkennyé a társadalmi kapcsolatok megújításának igénye.

A motivációk tekintetében a férfiak gyakrabban választják a képzést a munkahelyi kötelező képzés keretében, a család-barát-környezet hatására. Az „egyéb” kategóriájú motiváció kivételével az összes többi ösztönzés nagyobb mértékben jelentkezik a női válaszadóknál – kiemelten a kíváncsiság, az egyetemi végzettség szerzése, társadalmi kapcsolatok megújítása, szabadidő hasznos eltöltése. A motivációkat áttekintve azt kell kiemelni, hogy gyakorlatilag nincsen jelentős különbség a nők és férfiak között. Az említett magasabb arányok tendenciaszerűek ugyan, de nem jeleznek szignifikáns eltérést. Kivétel viszont „a társadalmi kapcsolatok megújítása” válasz, ahol – ugyan 10 % alatt – szignifikánsnak mondható az eltérés mértéke. A PTE-n a férfiak még gyakrabban választják a képzést a munkahelyi kötelező képzés keretében, az így még meg tud élni valahogy ösztönzéseképpen, az új diploma szerzésének motiváló erejéből eredően. A DE-n mindezzel ellentétben a nők azok, akiknél erősebb motivációs erő a munkahelyi kötelező továbbképzés keretében történő képzési részvétel, és férfiak azok, akiknél fontosabb ösztönző erő a levelező tagozatos tanulmányaikra vonatkozóan az új munkahely keresésének, valamint az új társadalmi kapcsolatok kialakításának szándéka.

A nők körében több a munkába álló és a bizonytalan, a tervek hiányában lévő, a PTE-n is. Azonban a DE-n a megkérdezett férfiak között vannak nagyobb arányban a végzettség birtokában lévő bizonytalanok. A továbbtanulást közel azonos arányban irányozzák elő a két nem képviselői, a PTE-n a nők - akárcsak a DE-n - nagyobb arányban tervezik. Úgy tűnik, a férfiak mobilabbak a hazai és nemzetközi munkaerő-piacon; a PTE-n tanulók körében viszont a nő levelező képzésben lévő tanulók tűnnek némiképp mobilabbnak.

### 3./A tábla

#### A válaszadó neme és a tervek a végzettség birtokában (PTE)

N=364

		Munkába áll	Eddigi munkaf.	Munkahelyet változtat	Továbbtanul	Külföldre megy	Nem tudja	Egyéb	Érvénytelen	Mindösszesen
Férfi	FŐ	2	99	12	3	1	3		2	122
	%	1,6%	81,1%	9,8%	2,5%	,8%	2,5%		1,6%	100,0%
Nő	FŐ	15	149	33	11	3	18	1	4	234
	%	6,4%	63,7%	14,1%	4,7%	1,3%	7,7%	,4%	1,7%	100,0%
Érvénytelen	FŐ		2							2
	%		100,0%							100,0%
Mindösszesen	FŐ	17	250	45	14	4	21	1	6	358
	%	4,7%	69,8%	12,6%	3,9%	1,1%	5,9%	,3%	1,7%	100,0%



3./B tábla

A válaszadó neme és a tervek a végzettség birtokában (DE)

N=348

		Munkába áll	Eddigi munka f.	Munka-helyet változtat	Tovább-tanul	Külföldre megy	Nem tudja	Egyéb	Érvény-telen	Mind-összesen
Férfi	FŐ	9	50	20	4		6	1	2	92
	%	9,8%	54,3%	21,7%	4,3%		6,5%	1,1%	2,2%	100,0%
Nő	FŐ	47	134	40	13	2	11	7		254
	%	18,5%	52,8%	15,7%	5,1%	,8%	4,3%	2,8%		100,0%
Érvénytelen	FŐ	1	1							2
	%	50,0%	50,0%							100,0%
<b>Mindösszesen</b>	<b>FŐ</b>	<b>57</b>	<b>185</b>	<b>60</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>348</b>
	<b>%</b>	<b>16,4%</b>	<b>53,2%</b>	<b>17,2%</b>	<b>4,9%</b>	<b>,6%</b>	<b>4,9%</b>	<b>2,3%</b>	<b>,6%</b>	<b>100,0%</b>

A válaszadók családjai otthoni környezetükben – a válaszadó saját megítélése alapján – jellemzően a nőknél nagyobb arányban tartoznak az átlagos vagyoni helyzetűekhez, míg a férfiaknál valamivel több a magát az „inkább szegényebb” kategóriába soroló. A PTE-n a hallgatók körében viszont enyhén felülreprezentált a férfiak körében az átlagos vagyoni helyzetű családok. A DE-n az inkább szegényebb a válaszadó családja otthoni környezetben jóval nagyobb arányban fordul elő a nő hallgatók körében, a jómódú és átlagos vagyoni helyzetű válaszadók aránya kiegyenlített. Ezt a megoszlást valószínűleg a realitásokhoz közeliként fogadhatjuk el, hiszen a felnőttként való továbbtanulás kerülőút, amelyet sokszor éppen azok választanak, akik a „királyi utat” társadalmi, gazdasági (vagy személyes) okok miatt nem tudtak haladni.

A válaszadó családjában a férfiaknál felülreprezentált a „diplomával nem rendelkező”, továbbá a „minden családtag diplomás” válasz. A nőknél a „kisebbségben vannak diplomások”, valamint a „többségben vannak a diplomások” válaszok kerültek némiképp túlsúlyba. A PTE-n szintén a férfiak körében jellemző inkább, hogy családjukban nincs diplomás. Szintén a PTE-n tanuló levelezős férfi hallgatókra jellemző, hogy családjukban nagyobb arányban található a „kisebbségben vannak a diplomások”. Ezzel szemben a DE-n a válaszadó nők körében felülreprezentált a diplomával nem rendelkezők aránya, valamint a kisebbségben vannak a diplomások válasz.

A mintánkban szereplő férfiak baráti körében azonban kisebbségben vannak az oklevéllel rendelkezők, míg a nőknél a baráti körben felülreprezentált a többségben diplomával bírók, valamint a mindenki diplomával rendelkezők aránya. A PTE hallgatói körében a nő hallgatókra jellemző nagyobb arányban, hogy baráti körükben „mindenki diplomás”, ill., hogy „többségben vannak a diplomások”. Úgy tűnik a PTE-n tanuló levelezős nő hallgatók családi és baráti körében fontosabbnak bizonyul az oklevél, mint a férfiak esetében, ebből adódóan a felnőttként való egyetemi, főiskolai továbbtanulás erősebb társadalmi korrekciós eszköz, mint a PTE-n tanuló férfiak csoportjaiban. A DE-n sokkal árnyaltabb a diplomával való rendelkezés a baráti körben: a nőkre nagyobb arányban jellemző, hogy nincs baráti körükben diplomás, ill. hogy kisebbségben vannak a diplomások, továbbá az is, hogy mindenki diplomás.

Összegzés

A felsőfokú továbbtanulásnak a felnőttként, munkavállalóként választott módja a társadalmi felemelkedést szolgálja – új társas kapcsolatokat, még ha a válaszolók nem szívesen vallják be maguknak.

A válaszolóknak csak egyötödében nincsen a családban diplomás (a férfiak családjában szignifikánsan gyakrabban fordul elő), de mindkét nemnél ritkaság, hogy a baráti körben ne legyenek diplomások.

A családi, még inkább a választott, a baráti kör jellemzően diplomásokból rekrutálódik. A felnőttként való egyetemi, főiskolai továbbtanulás ebből a szempontból elsősorban társadalmi korrekció – a tágabb családhoz, a választott baráti körhöz való alkalmazkodás – eszköze. Ez a megállapítás mindkét nemre külön-külön is jellemző, a nőkre még inkább, mint a férfiakra.

## I. Bevezetés

A tanulmány alapját a Regionális Egyetem kutatás második fázisában 618 fős reprezentatív mintán készült komplex kérdőíves felmérés képezi.

Az adatfelvételre a 2002-2003-as tanév második félévében került sor Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye negyvenegy középiskolájában (gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák) az érettségi utáni képzésben részt vevő utolsó éves diákok körében.

A kérdőív egymásra épülő kérdésblokkok sorozatából épül fel, segítségével széleskörű képet kaphatunk a megkérdezettek életkörülményeiről, anyagi helyzetéről, iskolai pályafutásáról, továbbtanulási ambícióiról, kulturális mutatóiról, illetve az eredmények különböző összefüggésekre, ok-okozatokra engednek következtetni.

A megkérdezettek nemek szerinti megoszlásáról megállapítható, hogy a válaszadók 54%-a lány, korösszetétel szempontjából a minta 18 és 29 év közötti fiatalokból áll, melyben domináns a 19 - 21 évesek aránya (81%).

## II. Elméleti kereteink

Az általunk vizsgált mintát az érettségi utáni, középfokú és felsőfokú szakképzésben részt vevő fiatalok csoportja alkotja. Az ilyen szakképzésben részt vevők közös tulajdonsága, hogy már rendelkeznek középfokú végzettséggel, és különböző motivációk hatására mélyebb tudást akarnak szerezni valamely szakmában.

A 618 fős minta a képzés szintje alapján két csoportra osztható: 541-en középfokú szakképzésben, 77-en felsőfokú szakképzésben vettek részt. Részletesebb vizsgálattal azonban látszik, hogy az életkor, a korábbi tanulmányi eredmények, a társadalmi háttér, sőt, bizonyos tanulással, élettervezéssel, életvitellel kapcsolatos jellemzők összekötik a minta tagjait.

Az 1990-es évektől kezdve az ifjúságszociológiai szakirodalom egyre több figyelmet fordít a posztadoleszcenszre. E fiatalok életkoruk, anyagi és életvezetési önállóságuk, értékrendjük, családhoz való viszonyuk szempontjából már elhagyták a kamaszkort, de még nem tekinthetők felnőtteknek. Ennek a látszólag köztes, de egyre inkább önálló életszakasznak a megnevezése a szakirodalomban nem egységes, noha jellemzőit megközelítőleg azonosnak tekintik. Bois-Reymond *posztadoleszcensz*eknek és *fiatal felnőttek*nek nevezi ezt a csoportot (Bois-Reymond 2006), Somlai Péter az *új ifjúság* megnevezést használja, és főképpen a felsőoktatásban résztvevőkre alkalmazza a megnevezést (Somlai 2007), Lothar Böhnisch a legegyszerűbb kifejezéssel élve *ifjúságról* ír alapvető fontosságú tanulmányában (Böhnisch 2003). Vaskovics László nevezi meg a legérzékletesebben ezt a csoportot: bevezeti a *nem önálló fiatal felnőttek* kategóriáját (Vaskovics). A magyarázó jellegű terminus jelentése megegyezik a *posztadoleszcensz* jelentésével.

A kérdőívek elemzését megelőzően hipotézisünk az volt, hogy az ilyen, közép- és felsőoktatás között rekedt (vagy oda kis százalékban tudatosan érkező) diákok alig önállósodtak szüleiktől, kevéssé rendelkeznek hosszú távú élettervekkel, és a szakképzésben eltöltött éveket – részben öntudatlanul – átmeneti időszaknak tekintik egy olyan életszakasz felé, amiről még nem rendelkeznek tervekkel.

Konkrét tartalmat a részletesebb elemzéssel nyertek előzetes elképzeléseink, és a szakirodalom tanulmányozásakor vált egyértelművé, hogy egy nemzetközi szinten is ismert jelenséget tanulmányozhatunk testközelből.

Dolgozatunk címe a fent említett ifjúsági réteg életszemléletének rövid összefoglalása. A posztadoleszcensz életszakaszban egymásnak feszül a felnőtté válás vágya, és párhuzamosan a felelősségmentes ifjúság életszakaszának nyújtása a fiatalok részéről, az a társadalmi elvárás, hogy álljanak munkába, alapítsanak családot – ezzel szemben ott van a létbizonytalanság: a posztindusztriális társadalom alig nyújt tervezhető jövőt a fiatalok tömegeinek.

Fontos észrevételünk a fellelt szakirodalom alapján, hogy a posztadoleszcsek vizsgálata jellemzően felsőfokú tanulmányokat folytató vagy már felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatalok körében történt. Jelen empirikus vizsgálatunk így válik még informatívabbá: egy már nem középiskolás, és még nem felsőfokú képzésben részt vevő/munkavállaló közösségről szereztünk információkat.

### III. Leválás

A posztadoleszcens életszakaszban a fiatalok önálló életük kialakításával párhuzamosan élnek meg a leválás folyamatát. A folyamatnak vannak látványos, szimbolikus elemei. Ilyen például a szülői háztól való elköltözés. Ennek a tényezőnek a vizsgálatával kimutatható, hogy a mai fiatalok jóval később költöznek el otthonról, mint a 40-50 évvel ezelőttiek (Bognár 2007), de Somlai Péter hívja fel a figyelmet – igaz, állításai nagyrészt a már megházasodott fiatalokra vonatkoznak –, hogy az elköltözés nem jelent teljes szakítást a szülőkkel: szervezési kérdésekben vagy konkrét anyagi gondok esetén támogatják gyermekeiket (Somlai 2007). A leválási folyamat összetettségét Vaskovics László jellemzi a legrészletesebben.

Hipotézisünk az volt, hogy mivel a középiskolát befejező diákok erősen függenek anyagilag a családjuktól, valószínűleg kevesen engedhetik meg maguknak az önálló lakás fenntartását, a lakóhely és az iskola földrajzi közelsége miatt esetleg a kollégiumban tudnak önálló életvitelt kialakítani a tanulók, aligha áldoznak a családok albérletre. Másrésztől feltételeztük, hogy a leválási szándék valamilyen formában megjelenik a válaszokban, hiszen mégiscsak saját útjukat kereső fiatalokról van szó.

A válaszadók 76,6% a családdal él, ebből 211 helyi, az iskola és a lakóhely azonos településen van, tehát a szülőkkel együtt élni nekik kézenfekvő megoldás. 250-en azonban vidékről járnak az iskolába napi rendszerességgel.

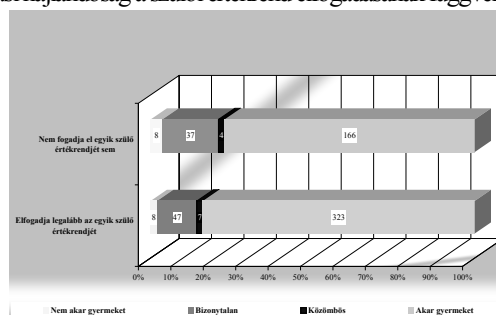
141 tanuló, azaz 23,4% kollégiumban (127 fő) vagy albérletben (14 fő) lakik. Ezek a diákok nem a családjukkal élnek, azaz (kényszerből vagy szabad választás eredményeképpen) elkezdődött számukra a leválás folyamata, a fiatalok több mint három negyedében azonban ez nem történt meg.

Elemzésünkben bevezettük az *értékrendi leválás* fogalmát. A kamaszkortól kezdve egyre erősödhet az a jelenség, hogy a fiatalok kritikával szemlélik szülei értékrendjét, és életvezetésükben igyekeznek más mintákat, utakat követni, mint amiket készen kaptak családjukban. Ezt a jelenséget neveztük el *értékrendi leválásnak*. Ez a leválási dimenziók között a legkevésbé kézzel fogható. A legkevésbé köthető konkrét eseményekhez, nem számszerűsíthető. Ugyanakkor a fiatalok életét alapjaiban határozhatja meg, hogy hogyan vélekednek a szülei által nyújtott mintáról.

Vizsgálatunkban a szülői értékrend elfogadásának függvényében elemeztük a gyermekvállalási hajlandóságot. Az értékrendi leválásra a következő kérdés vonatkozott: „*Megfelel-e elképzelésidnek a szüleid élete?*” Az elemzésben ehhez kapcsolódó kérdés pedig: „*Ha nincsen gyermeked, szeretnél-e?*”

#### 1. Ábra

Gyermekvállalási hajlandóság a szülői értékrend elfogadásának függvényében



Az 1. ábráról leolvasható, hogy milyen mértékben fogadják el válaszadóink szülei értékrendjét, és a két csoport tagjai terveznek-e gyermekvállalást, végső soron családalapítást. Feltételeztük, hogy a szülei életét elutasító fiatalok között többségben lesznek azok, akik nem akarnak családot alapítani.

A válaszadók jelentős arányban (489 megkérdezett, a 600 válaszadó 81,5%-a) gyermekvállalási hajlandóságról számoltak be.

Nincs jelentős különbség a gyermekvállalási kedv területén azok között, akik elfogadják vagy elvetik szülei életét: (83% illetve 77,2%)

Az általunk *Közömbös*-nek nevezett csoport tagjai („A kérdés számomra nem lényeges, ha lesz, lesz, ha nem lesz, nem lesz” választ bejelölők) és a *Bizonytalanok* („A körülményektől függ”) száma hasonló arányban van egymással: a 4 illetve 7 válasz mindkét esetben 2-2%-os arányt jelent

Csupán 8-an számoltak be mindkét csoportban arról, hogy nem akarnak gyermeket.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a gyermekvállalási kedv alig függ a szülők értékrendjéhez való viszonyulástól. Ez számunkra meglepő eredmény, mert akik a szülei életét nem tartják követendőnek, valószínűleg részben a családi élet problémái miatt mondják ezt.

#### IV. Mobilitás

Az előző fejezetben bemutatott leválás, önállósodás előfeltétele és velejárója a mobilitásnak, megalapozza a megkérdezettek térbeli mozgásának vizsgálatát. E fejezet keretei között a mobilitás fogalma alatt a térbeli vagy más néven földrajzi mobilitást vizsgáljuk, a diákok belső, országhatáron belüli vándorlását (migrációját) lakóhely változtatását tárjuk fel a jelenlegi lakóhely az iskola és a majdani otthont adó település hármában.

Napjaink trendje, hogy „egyre többen és egyre magasabb életkorig vesznek részt az iskolarendszerű képzésben”, valamint „egyre későbbi időszakra tolódik a munkaerőpiacra való kilépés időszaka”. (Lukács 1996).

A 90-es évek változásainak köszönhetően – mint a világbanki modell bevezetése – a szakmai specializáció átkerült az érettségi követő időszakra, illetve megváltozott a szakképzés környezete, megjelentek a helyi szempontok, előtérbe kerültek a lokális érdekek, szükségletek.

Az érettségi utáni képzés, legyen szó közép vagy felsőfokon megvalósuló szakmai képzésről eredeti funkcióját tekintve mindkettő az érettségivel rendelkező lemorzsolódott, illetve az elhelyezkedni nem tudó, felsőoktatásba be nem kerülő vagy a tudatosan rövidebb ciklusú képzést választók számára jött létre. E képzési forma iránt tehát ott sűrűsödnek az igények, ahol a lakosságban magas az érettségizők aránya, illetve alacsony a felsőoktatási intézményekbe be nem jutók aránya. Az Észak-alföldi régióban az érettségizők aránya közepes, egyúttal az érettségizés szempontjából legalacsonyabb térségek ékelődnek be. (Kozma 2002)

Gyakorlati tapasztalataink alapján megfogalmazott hipotézisünk volt, hogy a kevésbé tehetsős családból származó tanulók vesznek részt a középfokú és felsőfokú szakképzésben. Ennek okai részben a rövidtávú praktikussággal magyarázhatóak: ez a képzés viszonylag kis anyagi áldozatot kíván a családtól, a képzés esetenként nappali tagozatos, azaz szociális támogatások, utazási kedvezmény, kedvezményes étkeztetés, diákigazolvány, stb. igényelhető. Előzetes feltevéseink szerint olyan tanulókra számítottunk, akik nem kerültek be a felsőoktatási intézményekbe, és középfokú végzettségükkel nem tudtak vagy nem akartak elhelyezkedni. A képzés tartalmát tekintve pedig jó lehetőséget nyújt a diáknak elmélyülni valamely szakterületben, szerencsés szakmaválasztással pedig megalapozhatja a jövőjét a tanuló.

Másrészt olyan diákok részvételére is számítottunk, akik akár tehetsős családokból származnak, és önálló vállalkozás megalapításához, vagy a családi vállalkozásba bekapcsolódáshoz akarnak szakmai tudást szerezni.

Hipotézisünk helytállóan bizonyult. A képzési forma választásának okai között szegmentálva két nagyobb csoportot tudunk elkülöníteni, az elsőbe tartoznak azok, akik a főiskola/ egyetem ellenében választották ezt a harmadfokú képzési formát, ez négy szóval kifejezve: rövid (17%), olcsó (16%), könnyű (15%), gyakorlatiasabb (10%). A második csoportban a továbbtanulási igényekre utaló válaszok találhatók. A második csoportban a továbbtanulási igényekre utaló válaszok találhatók. (Kiss 2003)

A posztsekunder szakképzés lokális, kistérségi szerepkört betöltő képzési forma, tehát kölcsönhatás áll fenn az intézmények és a régió között, illetve a hallgatók rekrutációja a lakóhely és az érettségi adó középiskola közvetlen környezetéből történik. E szakképzési forma azonban nem csak a

szűken értelmezett környezetének képezi a jövő munkavállalóit, hanem a munkaerő mobilitását elősegítve regionális, sőt országos igényeket is képes kielégíteni.

A képzés diákjai körében a földrajzi mobilitás csekély, általában maradnak abban az intézményben, ahol érettségiztek, mely a vizsgált minta esetében is jól körvonalazódik, hiszen a válaszadók 74%-a az érettségit adó középiskolában végezte az érettségi utáni képzést. A válaszadók 76,6% a családdal él, ebből 211 helyi, az iskola és a lakóhely azonos településen van, 250-en azonban vidékről járnak az iskolába napi rendszerességgel.

A jövő, a jelen és a múlt hármas dimenzióját összekapcsolva igyekeztünk a megkérdészetek eddigi, illetve a jövőben várható térbeli mozgását vizsgálni arra a feltételezésre építve, hogy a vizsgált minta közép- és hosszú távú munkavállalási és letelepedési terveinek vizsgálatával jellemezhető földrajzi mobilitásuk.

A földrajzi mobilitás vizsgálatát két egymással összefüggő szempont alapján végeztük el, mely egyrészt az iskolai, másrészt a jövőbeni életpályával kapcsolatos térbeli mozgást írja le. Az iskolai mobilitás jellemző csoportjait a válaszadók eddigi iskolai pályafutását és továbbtanulási terveit megvizsgálva hoztuk létre, a földrajzi vonatkozások (iskola és lakhely távolsága) alapján. A pályamobilitás a válaszadók életkora miatt alig vizsgálható, ez estben a jövőbeli terveikre hagyatkoztunk. E két közelítésnek megfelelően csoportokat képeztünk külön vizsgálva az iskolai pályafutáshoz, és az életpályához (munkavállalás, letelepedés) kötődő elmozdulásokat. Az így létrehozott csoportok betekintést engednek a vizsgált korcsoport, a 19-21 évesek térbeli mozgásának főbb tendenciáiba, a motivációk és választások összefüggéseinek felvázolására.

Az iskolai mobilitás feltárásakor az eddigi térbeli mozgáson kívül (érettségit adó középiskola székhelye, az érettségi utáni képzés középiskolájának székhelye) a jövőbeni, továbbtanuláshoz kötődő tervek is helyet kaptak.

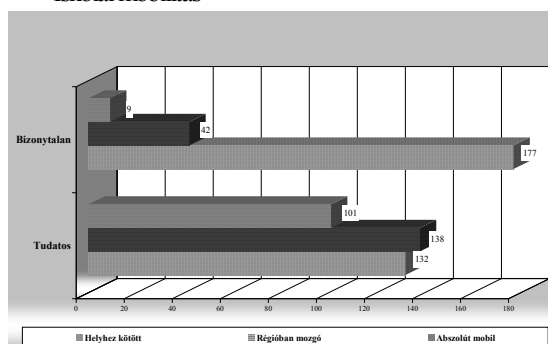
A továbbtanulási ambíciókkal kapcsolatos válaszok alapján a mobilitási csoportok két kategóriába sorolhatók, ezek a *tudatosak* és a *bizonytalanok*. A tudatosak közé tartoznak, akiknek biztosan nincsen továbbtanulási szándéka, és azok, akik konkrét továbbtanulási tervekkel rendelkeznek. A bizonytalanok közé tartoznak azok, akik nem tudják, hogy tovább akarnak-e tanulni, illetve ha van bennük ilyen ambíció, a helyszínét nem tudják meghatározni.

Az iskolai mobilitás szempontjából a válaszadókat három különböző csoportba soroltuk, melyek a *helyhez kötöttek*, a *régióban mozgó*, és az *abszolút mobilak*. A 2. ábrán jól nyomon követhető e csoportok alakulása a bizonytalanság vagy a tudatosság meglétének függvényében.

## 2. Ábra (Kiss Annamária Mobilitási csoportjai alapján)

Mobilitási csoportok az iskolai pályafutás tükrében

Iskolai mobilitás



A *helyhez kötöttség* jellemzi a 618 fős mintát, mivel a tudatos helyhez kötöttek aránya 21%, a bizonytalan helyhez kötötteké pedig 28%, összesen 49% azok aránya tehát, akik azon a településen vagy abban a kistérségben képzetik el iskolai pályafutásuk folytatását, ahol élnek.

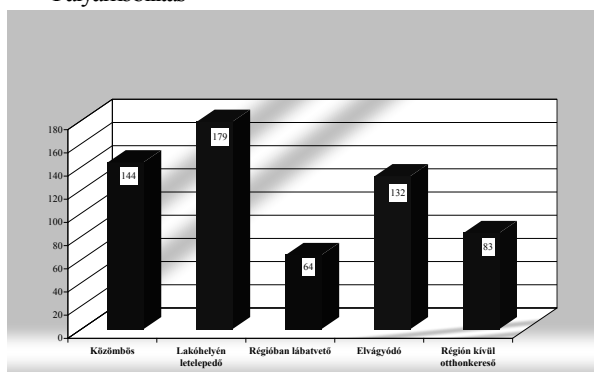
A régióban mozgó, akik a jelenlegi és az érettségi adó középiskola valamint a további iskolai pályájuk helyszínét tekintve a régiót nem akarják elhagyni, arányuk 29%. E csoport tagjai közül 22%-ot sorolhatunk a tudatosan tervezők közé, 7%-ot a bizonytalanság jellemez.

Az abszolút mobilak csoportjába tartoznak, akik a régió elhagyását tervezik, vagy már a jelenlegi képzésük érdekében is régiót kellett váltaniuk, arányuk 17,5%, ezen belül a tudatosak aránya 16%, a bizonytalanoké 1,5%. Beszédesebb adat, hogy a válaszadók 60%-a rendelkezik tudatos koncepcióval a jövőbeli lak- és iskolahely választásáról, 40% viszont nem. (ők a sodródók, helykeresők).

A földrajzi mobilitás tekintetében az iskolai évek alatt történő térbeli mozgáson kívül elvégeztük a hosszú távú tervek függvényében a pályamobilitás vizsgálatát is, amely segítségével jól körülhatárolhatóak a megkérdezettek jövőbeni tervei a lakóhelyválasztásra és a majdani letelepedésre vonatkozóan.

A „Hol szeretnél élni tíz év múlva?” kérdésre adott válaszok alapján öt mobilitási csoportot hoztunk létre, melyek a *Lakóhelyén letelepedő*, a *Közömbösek*, az *Elvágyódók*, a *Régió kívüli otthonkeresők* és a *Régióban lábat vetők*. A teljes mintán belül a fenti csoportok megoszlása leolvasható a 3. ábráról.

**3. Ábra** (Kiss Annamária Mobilitási csoportjai alapján)  
Mobilitási csoportok a hosszú távú tervek tükrében.  
Pályamobilitás



A válaszadók 29%-a jelenlegi lakóhelyén tervezi további életét („*Ugyanabban a házban, lakásban, ahol most*”, „*Ugyanazon a településen, ahol most*”), ők alkotják a *Lakóhelyén letelepedő* csoportot.

A *Közömbösek* („*Számomra ez a kérdés nem lényeges*”) aránya 23,3%, ami véleményünk szerint magas arány, hiszen személyes jövőjük megtervezésére vonatkozik a kérdés.

Az *Elvágyódók* („*Sem ott, ahol jelenleg tanulok, sem ott, ahol lakom*”), idetartoznak azok, akik nem a régióban akarnak letelepedni, de konkrét elképzelésük nincs, arányuk 21,4%.

A *Régió kívüli otthonkeresők* („*Sem ott, ahol jelenleg tanulok, sem ott, ahol lakom, hanem...*”) aránya 13,4%. A jövőbeli terveikről e válaszadók úgy nyilatkoztak, hogy vagy a fővárosban, vagy Nyugat-Magyarországon, esetleg külföldön szeretnének munkát vállalni és letelepedni.

A *Régióban lábat vetők* csoportját képezik, akik a jelenlegi lakóhelyüket és iskolájukat településüket el akarják hagyni, de a régió belül szeretnének maradni, az idetartozó válaszadók aránya a legkisebb a maga 10,4%-ával.

Az iskolai és pályamobilitás feltételezéseink szerint szorosan összekapcsolódik, hiszen aki másik településen, városban, esetleg a régió határain kívül folytatja tanulmányait akár az érettségi utáni képzésben, akár a felsőoktatásban ők gyakrabban választják letelepedésük helyszínéül a régió kívüli településeket.

## V. Befejezés

A vizsgálat jelen fázisában egyfajta kiindulási keret megteremtésére összpontosítottunk, bevezetve olyan kulcsfogalmakat, mint a leválás és a mobilitási csoportok, melyek egy következő nagyobb volumenű kutatás fontos alappillérei, előhírmökei. A jelenlegi eredmények alapján mindennek ellenére megfogalmazhatunk néhány fontos általánosságot.

A diákok többnyire hátrányos helyzetű régióból származnak, érzik a fejlődés kényszerét és a fejlődési vágy megvan bennük, de nincsenek igazán eszközeik a "felnöveszhez". A legfontosabb eszközüik a mobilitásuk, a fiatalságuk, de ezzel egyelőre nem képesek feltétlenül élni, hiszen nagy részben ragaszkodnak a régióhoz, sok esetben a településhez is, amelyben élnek, noha tudják, hogy a szakmájuk nem életképes. Megállapíthatjuk, hogy az iskolai mobilitás szempontjából a helyhez kötöttség jellemzi a mintát, illetve a hosszú távú tervekre vonatkozóan az otthonteremtés, letelepedés helyszínét is saját lakóhelyüket képzelik el.

A mobilitáshoz kötődő egyéni szempontok, motivációk boncolgatására jelen kutatás keretei között nem térhettünk ki, de az eddigi eredmények alapján arra következtethetünk, hogy sok esetben a választási mechanizmusok nem észérveken alapszanak, hanem érzelmi alapokon vagy rövidtávú célokon.

A szülőktől való leválási folyamat a megkérdezettek életrszakaszában csak csíráiban fedezhető fel, hiszen jobbra otthon laknak, szülei tartják el őket, mely nem meglepő, ha az előzőekben tárgyalt tudatosság hiányát szem előtt tartjuk. A válaszadók kettős szorításban vannak, mivel egyrészt a szülők, a szűkebb környezetük kimondva vagy kimondatlanul elvárja tőlük a "felnöveszt", azaz az önálló döntéshozási készséget, minél hamarabbi munkavállalást. Másrészt a társadalmi, gazdasági környezet igyekszik ezt a folyamatot minél tovább nyújtani, nincsenek igazán munkalehetőségek a régióban, tanulás esetén sokfajta támogatást igényelhetnek, azaz lényegében túlélésre rendezkedtek be.

### Szakirodalom:

Bois-Reymond, Manuela 2006. Nem akarom még elkötelezni magam. A fiatalok életfelfogása. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.) 2006. *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere, 279-300.

Böhnisch, Lothar 2003. A gyermek- és ifjúság szociálpedagógiája. In. Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.) 2003. *Szociálpedagógia*. Budapest, Osiris, 367-390.

Kiss Annamária 2003. Diákok a harmadfokú képzésben. In. Kozma Tamás (szerk.) 2003/1. *Educatio*. Kutatás közben. Budapest, Educatio, 142-147.

Kozma Tamás 2002. *Regionális egyetem*. Budapest, Oktatáskutató Inézet.

Lukács Péter 1996. Iskolarendszerek a fejlett tőkés országokban. In. Kozma Tamás (szerk.) 1996/2. *Educatio*. Iskolaszervezet. Budapest, Educatio, 203–214.

Somlai Péter 2007. A posztadoleszcensék kora. Bevezetés. In. Somlai Péter – Bognár Virág – Tóth Olga – Kabai Imre 2007. *Új Ifjúság*. Budapest, Napvilág.

Vaskovics László. A posztadoleszcencia szociológiai elmélete.

Forrás: <http://www.socio.mta.hu/mszt/20004/vaskovic.htm>, 2008. 06. 21.

*Az egészséges életmód és az egészséges életmódra nevelés a 12-16 éves korosztályban*

Társadalmunk egyik alapvető gondját ma az életminőség romlása, az indokolatlan halálozások számának rohamos növekedése okozza. (Dollman J. et al., 2005; Jean A., 2006; Béla J., 2004; IMEA; European Health for all Database, JAMA 1996; European Health for all Database; Jean A., 2006; Morbiditási adattár, 2003) Megállapítható, hogy a leggyakoribb halál okok rizikótényezői között az egészségtelen életmód, az egészségre káros emberi magatartások szerepelnek. (European Health for all Database; Népegészségügyi Jelentés 2004; OLEF 2003) A jó egészség elsősorban nem az egészségügyi szolgálaton, vagy az orvoson múlik. Egészségi állapotunkat elsődlegesen mindennapi döntéseink, közvetlen környezetünk, a család, az iskola a munkahely a lakóhely határozza meg.

Számos összetett folyamat határozza meg az egészségünket. Ide tartoznak biológiai faktorok és a politikai, társadalmi, kulturális és környezeti tényezők bonyolult szövevénye. Egészségünk szorosan összekapcsolódik a körülöttünk élők egészségével, a társadalom, mint egész és a fizikai környezet egészségével. (Földesiné Sz. Gy. & Hamza I., 1998; Murray D.M. et al., 1994) Ahol az emberek jó társadalmi támogatásban részesülnek, megfelelő a jövedelmük és a környezeti veszélyektől viszonylag védettek, ott valószínűleg egészségesebbek is.

**A téma irodalmi áttekintése**

A téma irodalmi áttekintését elsőként a fogalmi definíciók tisztázásával kezdeném. Nézzük elsőként, mit is jelent *az egészség fogalma*:

Az Egészségügyi Világszervezet definíciója szerint, az egészség a teljes testi, szellemi szociális jóllét állapota, és nem csupán a betegség vagy nyomorékság hiánya. (WHO=World Health Organization=Egészségügyi Világszervezet, 2006)

*Az egészségnevelés fogalma:*

„Az egészségnevelés olyan, változatos kommunikációs formákat használó, tudatosan létrehozott tanulási lehetőségek összessége, amellyel, az egészséggel kapcsolatos ismereteket, tudást és életkészséget bővíti az egyén és a közegészségének előmozdítása érdekében.” (Egészségfejlesztési szótár WHO, Genf, 1998)

*Az egészségnevelés célja* : hogy a tanuló megértse a saját egészségvédelmének a jelentőségét, és rendelkezék azokkal a szükséges ismeretekkel, jártaságokkal, amelyekkel környezetét, egészségi feltételeinek javítását, az egyes emberek, valamint a közösség egészségének a védelmét cselekvően megteremti. (Müller A.- Bicsérdy G. 2002)

*Az életmód fogalma*: „Az ember átlagos napi tevékenységét meghatározó tényezők összessége.” (Ángyán L. 2000) Ez a definíció felhívja a figyelmet mindazon tényezőkre amelyek hatással vannak, vagy hatással lehetnek az ember tevékenységeire pl. munkatevékenység, lelki egyensúly, testkultúra.

*Az egészséges életmód célja*: segíteni az embereket, az egészségvédő kultúráltság birtoklásában: alkalmassá kell tenni arra, hogy az anyagi és szellemi kultúra befogadása, a kultúrált életmód révén képesek legyenek a saját egészségüket megtartani, fejleszteni, és- ha szükséges- visszaállítani. (Müller A.-Könyves E. 2006)

A kornak és fizikai állapotnak megfelelő testmozgással megelőzhetőek lennének, a hazánk rossz egészségügyi állapotáért felelős betegségek- szív és érrendszeri, valamint a rosszindulatú daganatos betegségek (European Health for all Database; Népegészségügyi Jelentés 2004; OLEF 2003) (Földesiné Sz. Gy. & Hamza I., 1998; Murray D.M. et al., 1994)

A felnőtt lakosság körében rendszeresen dohányzók aránya: 35%, a férfiak 47%-a, a nők 23%-a. A fiatalok körében: a 16 éves korosztály 31,5%-a dohányzik napi rendszerességgel. A 16 éveseknél nem tapasztalható jelentős különbség a fiúk és a lányok között. 18 éves korra az arányok megfordulnak: a lányok már nagyobb érintettséget produkálnak, mint a fiúk (Egészségügyi Főiskolai jegyzet. Szent Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem Főiskolai kara. Szeged 1993)

Az alkoholproblémákkal küzdő személyek száma Magyarországon közel 1 millió. A magyar férfiak 20%-a, a nők 3, 5%-a számít „nagyivónak”. A nemek szerinti megoszlás: az alkoholisták 20%-a nő, a 80%-a



férfi. (Egészségügyi Főiskolai jegyzet. Szent Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem Főiskolai kara. Szeged 1993)

A kábítószer rabjainak számát nehéz megállapítani, 50. 000 a drogbetegek száma, 200-250000 a rendszeres drogfogyasztóké. 1990-ben a rendszeres droghasználók száma 20. 000 körüli volt, ma a 10-szerese. Ezzel Európa középmezőnyébe kerültünk. (Egészségügyi Főiskolai jegyzet. Szent Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem Főiskolai kara. Szeged 1993)

Miért éppen mi testnevelő tanárok?

Tantárgyunk sajátosságai módszerei lehetővé teszik, hogy közvetlenebb legyen a kapcsolatuk a tanulókkal, mint a többi szaktanárnak. Az órák a sportfoglalkozások gyakorlatanyaga lehetőséget ad a tanuló testi-lelki kondíciójának alapos és sokoldalú megfigyelésére.

### **Célkitűzés**

Fel akartam mérni tudásukat, informáltságukat, és azt hogy hány évesen kerülnek testközelbe a legális, és illegális drogokkal.

### **Kérdésfeltevés**

Kutatásom során arra kerestem a választ, hogy a felmérésben részt vett 12-16 éves korú tanulók milyen kapcsolatban vannak az általam érintett témakörökkel: "a dohányzás, a drog, az alkohol, az egészséges táplálkozás és az aktív testmozgás"-sal, továbbá tisztába vannak-e ezek egészségkárosító hatásaival? Azért ezeket az egészség összetevőket emeltem ki, mert Biróné(2004) Sportpedagógia című munkájában az egészség befolyásoló tényezői közül ezeket tartja kiemelkedő fontosságúaknak.

### **Hipotézisek**

Feltételezem, ha eltekintünk a drogdétől, mint jellegzetes gyermek és ifjúkori súlyos problémától, a dohányzás és alkoholfogyasztás ebben a gyermekcsoportban kezdődik meg, itt alakul ki a mozgáskorlátozott életmód, a táplálkozási kultúra hiánya, a saját testtel, egészséggel kapcsolatos igénytelenség, hanyagság. Azt gondolom ez a korosztály nagyon hiányos ismeretekkel rendelkezik

### **A vizsgálati módszer bemutatása**

Kutatásomban a közvetett kérdőíves módszert választottam, mert ez által jutottam a legtöbb információhoz, másrészt ez biztosítja a válaszadók anonimitását, ami a téma érzékenysége miatt elengedhetetlen követelmény. A kérdőív 30 kérdésből áll amely rávilágít az egyén családi helyzetére, a káros szenvedélyekhez való viszonyulására és az egészséges életmódhoz való viszonyulására. (A kérdőívet lásd az 1. számú mellékletben)

Vizsgálatomat Tiszafüreden a Tiszafüredi Kossuth Lajos Gimnázium és Kereskedelmi Szakközépiskola, Általános Iskola és Kollégiumban végeztem 7-8-9-10. osztályos tanulók körében. Azért esett erre a korosztályra a választásom, mert véleményem szerint ez a leginkább veszélyeztetett életkor (12-16 évesek). Arról a korosztályról beszélünk, akik már érdeklődnek a téma iránt, nem csak hallgatják az előadásokat, hanem figyelik és kérdeznak is. Beleértjük azt az időszakot amikor a gyermek iskolát vált-általános iskolából középiskolába. Új kortárs csoportba kerül ahol, nehéz a beilleszkedés, a befogadtatás, az új környezet elfogadása. Ekkor nagyon sokat kell segítenünk. A vizsgálati minta meghatározása véletlenszerű mintakiválasztással történt, így száztizennyolc (118) kérdőívet sikerült kitöltenem.

Az adatokat az SPSS program segítségével dolgoztam fel.

### **A vizsgált eredmények értékelése, bemutatása**

Az első ábrán (1. számú melléklet) látszik, hogy a fiatal koruknál fogva kevesen dohányoznak, viszont beszélgetésünk alatt kiderült, hogy min 80% már kipróbálta.) Természetesen az egyszeri dohányzás illetve alkoholfogyasztás önmagában nem tekinthető végletesen súlyos problémának.

A gondot inkább az okozza, hogy a dohányzó, illetve alkoholfogyasztó magtartásforma kipróbálása túlságosan korán- a felmérések alapján 12-14 évesen – következik be, akkor, amikor a gyerekek még szocializáltságuk kezdetleges volta és társadalmi tapasztalataik szűkössége folytán nincsenek felkészülve a várható következmények feldolgozására. A legtöbben 15-16 éves korban dohányoznak és ekkor is szívják

el a legtöbb szál cigarettát. (2. számú melléklet) A szenvedélyek kialakulásában jelentős szerepe van a családi háttérnek.

A következő néhány kérdésben **az alkoholhoz** fűződő viszonyukról kérdeztem:

Az alkohol a dohányzásnál a droghierarchiában egy magasabb szinten helyezkedik el, amely számos dologban különbözik a dohányzástól. Egy dologban azonban feltétlenül hasonlít rá, nevezetesen abban hogy a társadalom ugyanolyan toleráns az alkoholfogyasztással kapcsolatban, mint a dohányzás esetében.

Ez meg is látszik a gyerekek alkoholhoz fűződő viszonyrendszerében. A megkérdezetteknek min. a 3/4-ed része fogyasztott már alkoholt és a legnagyobb része ezt 12-14 éves korában tette. (3. – 4. számú melléklet) Azonban néhány kirívó esetben már 10 éves kora körül ivott alkoholt, ami nagyon korai és majdnem biztosan a családi háttérre, rossz példára vezethető vissza. Mint kiderült ezekről az „ívászatokról” általában 80%-ig tudnak a szülők és toleránsak, ami a szülők alkoholfogyasztási szokásaira vezethető vissza. Egy másik vizsgálat azt mutatja, hogy az apák 92%-a, míg az anyák 76%-a fogyaszt több-kevesebb rendszerességgel alkoholt. Ebből arra lehet következtetni, hogy a szülők egyenesen aktív szocializáló hatást gyakorolnak a gyermek alkoholfogyasztására.

A gyakoriságra a lányok körében általában a havi egy alkalom figyelhető meg (átlag: 62.2%), míg a fiúknál már megoszlik ez az arány. (átlag: havi 1 alkalom 40.9%, heti 1 alkalom 11%, heti több alkalom 10%, havi több alkalom 11%) (5. számú melléklet)

Következzen a legsúlyosabb probléma a **drog** kérdése.

Talán már nincs olyan baráti társaság, ahol ez a téma még nem került elő, mint vitaforrás vagy mint valódi probléma. Ma már nem lehet nem foglalkozni ezzel a kérdéssel.

A droghasználat a társadalom minden rétegében megjelenik, azonban a társadalmi integrációból kiszoruló fiatalok esetében a droghasználat és annak hátrányos következményeinek valószínűsége nagyobb. A droghasználat elleni fellépés ezért csak komplex gazdaságpolitikai, szociálpolitikai, oktatáspolitikai és egészségügyi intézkedésekkel képzelhető el. A gazdaságpolitika és szociálpolitika képes lehet megakadályozni, hogy jelentős rétegek kiszoruljanak az oktatásból, munkaerőpiacról, vagy az általános értelemben vett társadalmi integrációból. Azonban önmagában a jelentős társadalmi életszínvonal-emelkedés sem képes megakadályozni a droghasználat terjedését.

Az általam végzett kutatásokban kiderül, hogy a megkérdezetteknek csak 4.2 %- a próbált már ki valamilyen kábítószerrel (6. számú melléklet), viszont ismerik a kábítószeres többségét (10 fféle), vagy már hallottak az effajta drogokról. (Marihuána:96%, Kokain:90%, Extasy 90%, Heroin 82%, Bélyeg-LSD: 76%, Speed: 72%)

A kábítószer kipróbálók zömükben az érdeklődő kísérletező drogfogyasztó típushoz tartoznak. Itt merül fel az a kérdés, miért is fordulnak a drogokhoz a fiatalok.

Minden szakirodalom más-másokat jelöl meg. A vizsgálatomban azok körében, akik már kipróbáltak (n=4) valamilyen kábítószerrel, az alábbi okokat jelölték meg: jó hangulat (25%), kíváncsiság (75%)

Természetesen nincs egyetlen vagy néhány kizárólagos oka a kábítószer fogyasztásnak. A szocializáció során már kora gyermekkorban találkoznak a fiatalok a szerfogyasztás „kultúrájával”:

Mint már azt említettem az alkoholfogyasztásnál számos esetben a szülő minden különösebb aktualizálás nélkül isznak alkoholt a gyermek „társaságában”.

A gyógyszerkérdés is hasonló. A nagyszülők esetében gyakori, hogy a különböző szervi panaszokra rendszeresen szednek gyógyszert. Kíváncsinos, hogy ezt ne a gyerekek előtt tegyék, mert főleg kiskorban még nem tudatosul a valós ok, csak mintaként épülhet be.

Kitől kérnének segítséget ha már „baj” van? Az ábrán (7. számú melléklet) is jól látszik a szülőkhöz és a barátokhoz is szívesen fordulnak. Önmagában az nem baj, ha a legjobb barátjától kér segítséget. Kérdés az, hogy a barát rendelkezik-e kellő információval az adott problémával kapcsolatban. Tudja-e őt segíteni, vagy inkább hátráltatja csupán. Ezért kell kellően odafigyelni a korai megelőzésre, illetve az iskolai prevenciókra, illetve tudatosítani őket, ha ilyen van feltétlen értesítsenek egy szülőt vagy tanárt aki megfelelő segítséget tud nyújtani.

A következőben a **megfelelő táplálkozás**ukról kérdeztem őket.

Az ábráról (8. számú melléklet) jól leolvasható, hogy mind a fiúk mind a lányok úgy vélekednek, hogy megfelelően táplálkoznak. De mit is jelent számukra a megfelelő táplálkozás? Rengeteg jó dolgot sikerült összeszedniük, de sajnos csak összességében. Ezt kevésnek tartom. Az egészséges táplálkozásról nem elég fozslányokat tudni, azt ismerni és alkalmazni is tudni kell.

Néhány gondolat arról is, mit jelent számukra az **egészséges életmód**:

- egészséges táplálkozás, rendszeres mozgás (69%)
- szellemi és testi egészséget, egészséges táplálkozás (14%)
- káros szenvedélyektől mentes élet és sok sport (26%)
- sportolás, egészséges ételek, nyugalom (4%)
- biztonságos környezetben felnőni (~1%)
- nagyon fontos, ezért nem iszom, dohányzom és drogozok. (11%)

Mi a testnevelő tanárok szerepe?

Minél változatosabb, vonzóbb gyakorlatanyaggal segítsék a fiatalok sokoldalú képességfejlesztését. A pedagógus kreativitása jelenti az alapot a sportos élet kialakításához.

A változatos, színes, hangulatos, de tartalmas és hatékony órák, foglalkozások tartásával hozzásegítheti tanítványait egy életre szóló pozitív élményhez, s ez vezet el ahhoz, hogy a kötelező nemzedéknek egész életére szükségletévé váljon a testedzés a sport. Amit lehet a játékok keretében, oktatunk, és segítségünkkel a tanulók képességeinek sokoldalú kibontakozását, pozitív „éttudatuk” kialakítását egyaránt biztosítjuk. A játékoság fokozásával el kell érniük, hogy tudjanak a gyerekek önfeledten, de a szabályokhoz alkalmazkodva játszani, örüljenek a győzelemnek, viseljék el a vereséget, értékeljék a másik sikerét. A testnevelő tanár azzal is segítheti az egészséges életmód kialakítását, hogy gondot fordít a testalkati torzulások megelőzésére, az egészségkárosodások fokozódásának megakadályozására, törekszik a helyes tisztálkodási és öltözködési szokások kialakítására, a környezeti higiéne kialakítására. Végül ahhoz, hogy a tanulókat tartós, egy életre szóló juttassuk, s kialakítsuk a sport, testedzés iránti igényüket.

A következőben az után érdeklődtem milyen előadásokat hallgattak ezekről és hogy érdekli e őket lenne e igény rá.

A szülői „nemtörődömség” miatt az ezek többségében megnövekedik a nevelési intézmények szerepe. Feladatai közül nagyon jelentőssé vált az egészségfejlesztő funkció. Ennek az összetett feladatnak a jelenlegi iskolai gyakorlat csak kevésbé tud eleget tenni.

Kívánatos, hogy az egészség fejlesztése, illetve annak megőrzése ne csak ez egészség nevelési ismeretek oktatásában, egy-egy elszigetelt egészségügyi program, vagy valamilyen kampány formájában jelenjen meg, hanem az egész oktató nevelőmunkát hassa át.

Egyértelműen látszik, hogy szükségesnek érzik a tanulók, hogy foglalkozzanak ezekkel a témákkal (9. számú melléklet) és szeretnék többet tudni az egészséges életmódról. (10. számú melléklet)

## **Összegzés**

Hipotézisem beigazolódott, mint a felmérés is mutatja, hogy az első alkalommal drogokat vagy más egészségkárosító szeret használók átlag életkora az utóbbi időben csökken. A fiatalok átlag életkora, amikor is kipróbálják a dohány, illetve alkoholfogyasztást 13-14 évre tehető. Ezt a tendenciát is nagyon fontos megfordítani. Minél később találkozik valaki a „drogokkal”, annál kisebb a visszatérő használat kialakulásának veszélye, esetleg rászokás esetén annál jobb a szerhasználat abbahagyásának feltétele.

Fontos, hogy ne csak az egészségre káros szerek ellen foglaljunk állást, hanem mutassuk meg a fiataloknak, hogyan kell egészségesen, produktívan élni. Itt szeretném kiemelni a család, szülők szerepét, hogy nevelési feladataik között az egészséges életre, életmódra is felkészítsék gyermekeiket. De itt elsősorban nem a tiltás, illetve fenyegetés az, ami ilyen esetekben használ.

Bármilyen hihetetlen az elvtelen tiltás, amely a tapasztalatokkal ellentétes követelményt támaszt alá a gyermekekkel szemben fordított hatást vált ki.

Fokozni kell a fiatalok a dohányzással, alkohollal, drogokkal és a használat következményeivel kapcsolatos tudását, illetve ezekkel kapcsolatos negatív elutasító attitűdöket.

### **Következtetés**

Az egyre gyorsuló mindennapi életben jelentkező problémák teszik fontossá az elsődleges megelőzést. A gyermek- és ifjúkorban megszerzett ismeretek a legtartósabbak, ezért a megelőzést az életút korai szakaszában kell elkezdni, és azt folytatni kell az élet során. Ebben nagy szerepe lehet a sportnak. A cél elérése, az akadályok leküzdése, az egészséges életmód kialakítása, a helyes táplálkozás, a mindennapos edzések, ösztönzően hatnak a fiatalokra. Ez által a személyiségük helyes irányban fejlődhet, könnyebben viselhetik az élet negatív oldalait, és a hétköznapi megpróbáltatásait.

### **Irodalomjegyzék**

- Bíróné Nagy Edit: Sportpedagógia 2004 Dialóg C. Kiadó  
Dollman J. et al., 2005; Jean A., 2006; Béla J., 2004; IMEA; European Health for all Database, *JAMA* 1996; European Health for all Database; Jean A., 2006; Morbiditási adattár, 2003  
European Health for all Database; Népegészségügyi Jelentés 2004; OLEF 2003  
Földesiné Sz. Gy. & Hamza I., 1998; Murray D.M. et al., 1994  
Meleg Csilla: „EGÉSZ-SÉG” 2001 Pécs, JPTE  
Müller A. - Bicsérdy G.: A sport szerepe a főiskolai hallgatók értékrendjében. Mozgásbiológiai Konferencia, Budapest, 2002. november 21-23.  
Müller A-Könyves E.: (2006) Az egészségturizmus lehetőségei az Észak-alföldi régióban. In: Acta Academiae Pedagogicae Agriensis- Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei. XXXIII. Kötet. Eger. 132-144.p.  
Nemzeti Stratégia a kábítószer probléma visszaszorítására : Ifjúsági és Sportminisztérium, 2000  
Székely Lajos- Székely Veronika: Egészségmegőrzés, egészség nevelés. Egészségügyi Főiskolai jegyzet. Szent Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem Főiskolai kara. Szeged, 1993  
Udvarhelyi Ferencné: A testnevelés, a sport, a testnevelő tanár szerepe, lehetőségei az egészségvédelemben, a szenvedélybetegség megelőzésében  
Dr. Vingender István: Élvezeti szerek fogyasztása 10-15 éves korban. Alkoholfogyasztás és a kábítószer

### **Források:**

- [www.vital.hu](http://www.vital.hu)
- [www.daath.hu](http://www.daath.hu)
- [www.drognet.uw.hu](http://www.drognet.uw.hu)
- [www.mimi.hu](http://www.mimi.hu)
- [www.aspertus.hu](http://www.aspertus.hu)
- [www.ptmik.hu](http://www.ptmik.hu)
- [www.hazipatika.com](http://www.hazipatika.com)
- [www.oki.hu](http://www.oki.hu)

### *A „sportszakos” hallgatók sporttáborainak pedagógiai vonatkozásai*

#### **Bevezető gondolatok:**

A tudás alapú társadalom kialakításához az Eszterházy Károly Főiskola Testnevelési és Sporttudományi Intézete két BSc – Testnevelő edző és Sportszervező- szakkal járul hozzá. A Testnevelő- edző képzésben a gyakorlat-centrikus oktatásnak valamint a szakmai-, személyes-, társas és módszerkompetenciák fejlesztésének egyik szintere a sporttáborok (sí-, vízi-, és turisztika tábor), melyek érdekes színfoltjai képzési kínálatunknak (Müller és mtsai 2007).

A sporttáborok nagyon fontos szerepet töltenek be a leendők testnevelők képzésében. Jelentőségük egyrészt abban áll, hogy segíti a hallgatók sportágspecifikus (sí, kajak, kenu, gyalogtúra, tájékozási futás) elméleti és gyakorlati ismereteik elsajátítását és ezen ismeretek birtokában képessé válnon az iskolai táborok szervezésére, menedzselésére. Másrészt olyan *kompetenciákat* fejleszt, melyeket csak úgy tud eredményesen fejleszteni a gyerekek körében, ha ezeket ő is átélte megtapasztalta a táborok során.

A kompetencia fejlesztés az 1990-es évek pedagógiai fejlesztés egyik „zászlóshajója” volt. A kompetencia-fogalom mögött a személyiség fejlődéséről és működéséről alkotott korszerű tudásunk áll, amely a kompetenciát, azaz az eredményes cselekvésre való képességet a személyiség egyik legfontosabb tulajdonságának tekinti.

Nagy (2000) a kompetenciának többféle formáját említi: kognitív, személyes és szociális vagy társas kompetenciákat említi. A szociális kompetenciák (*melyek olyan szociális ismeretek, motívumok, képességek és készségek, melyek elősegítik a szociális viselkedést, a társadalomba való beilleszkedést*) fejlesztésének jelentőségét hangsúlyozza Nagy (2003), Geoff Shepherd (2003, 153.) Dancsó (2005). A sporttáborok kimondottan alkalmasak a szociális kompetenciák fejlesztésére.

Európában az aktív turizmus legjelentősebb formája a siturizmus. Az elmúlt 25 évben soha nem látott fejlődés következett be, és mind a kínálat, mind a kereslet nagyságrendekkel nőtt. (Várhelyi-Könyves 2007)

A turizmushoz kapcsolódó hősportok élekciklusában látható (Introductory Report, Sport & Tourism 2001), hogy az életgörbe az érettség szakaszában, azaz az 1990-es években kb. 70 millióan sieltek a világban. A 2000. évtől csökken a klasszikus sielők száma (lesiklás, sífutás) és növekszik a snowboardos-ok (carvingosok) száma, és így napjainkban meghaladja a 70 milliós határt.

Hazánkban közel 500 ezerre tehető a sielők száma, akik elsősorban az osztrák, az olasz a francia és a szlovák desztinációt választják.

#### **A felmérés célja**

Célunk volt, hogy felmérjük a sítábor szerepét és jelentőségét, hogy a leendő sportszakembereknek mennyire fontos a sítáborban folyó oktatás ahhoz, hogy gyakorló testnevelőként, vagy sportszervezőként képesek legyenek egy adott célcsoportnak sítábort szervezni.

#### **A felmérés módszere:**

A hallgatók Szlovák és Olaszországi helyszínnel megrendezésre kerülő sítábor közül választhattak. A sítábor 5. napján töltötték ki a hallgatók a kérdőívet, amikor már széles körű tapasztalattal rendelkeztek a sítáborról. A kérdések között zárt és nyílt kérdéseket egyaránt alkalmaztunk. A megkérdezetteket válasz-kategóriákkal segítettük.

A kérdőíveket SPSS 16-os szoftver segítségével dolgoztuk fel. Számítottunk átlagot, szórást, százalékot, pearson, chi négyzet próbát, korrelációt.

#### **A minta**

A sítáborokban 118 fő Testnevelő, edző és Sportszervező szakos hallgatókat vizsgáltunk, melyek között nappali és levelező munkarendűek is voltak. A mintában a 2. évfolyamosok dominanciája figyelhető, meg,

hiszen a 2. évfolyamos hallgatók tantervi hálójában jeleni meg a sítábor, kötelező jelleggel. A válaszadók átlagéletkorához (22, 94) nagyobb szórásérték tartozik a levelező képzés miatt. A legfiatalabb 19, a legidősebb 52 éves volt.

### Eredményeink:

Kutatásunk során fontosnak tartottuk megkérdezni, a válaszadók milyen arányban rendelkeznek sielési tapasztalattal. Az láthatjuk, hogy a 118 hallgatóból 67 fő (56,8%) már sielési tapasztalattal rendelkezett, azonban 51 fő (43,2%) még nem sielt korábban.

Második kérdésünkre csak a sielési tapasztalattal rendelkezők válaszoltak. Arra kerestük a választ, hogy ők hány alkalommal sieltek már. A válaszadók nagyjából egyharmada (31,1%), vagyis 21 fő válaszolta, hogy eddig még csupán egy alkalommal sielt. A hallgatók 20,9%-a 4 fő válaszolta, hogy 2-5 alkalommal sielt már. A legkevesebben (14,9% - 10 fő) 6-10 alkalommal sieltek, míg a legtöbben (32,8% - 22 fő) már több mint 10 alkalommal vettek részt sielésen.

A harmadik kérdésre, hogy mi jut eszébe a sítábor kapcsán, kilenc válaszkategóriát adtunk meg, melyből minden válaszadónak, az általa ítélt 5 legfontosabbat kellett megjelölnie. A legnépszerűbb válaszkategória az „élményekben gazdag” volt, hiszen ezt a kategóriát a 118 főből 108 fő, vagyis a válaszadók 91,5%-a jelölte az öt legfontosabb egyikeként. A második leggyakoribb válasz az volt, hogy alkalmas a koordinációs képességek fejlesztésére, hiszen ezt a kategóriát 80 fő (67,8%) jelölte meg. A harmadik legfontosabb tényezőnek azt tartották, hogy télen nyújt mozgásélményt, örömet, amikor leginkább inaktív életet élünk. Ezt a kategóriát a válaszadók 66,1%-a (78 fő) jelölte meg. 61,9%-uk szerint (73 fő) a sielés alkalmas a kondicionális képességek fejlesztésére, és több mint felük (57,6% - 68 fő) tartotta gyakorlat-centrikus oktatásnak, és 55,9%-uk (66 fő) vélekedett úgy, hogy a természet erőivel való edzést jelenti. A válaszadók közel fele, 57 fő (48,3%) úgy gondolta, hogy a sítáborban nem figyelhető meg a szokásos tanár diák interakció. 28 fő szerint (23,7%) nélkülözhetetlen a tanári pályához, és 24 fő (20,3%) vélekedett úgy, hogy a sítábor segíti a szocializációt.

### A sítábor kapcsán mi jut eszébe

	Válaszadók (fő)	Válaszadók (%)
Nem a szokásos tanár tanuló interakció	57	48,3
Nélkülözhetetlen a tanári pályához	28	23,7
Télen nyújt mozgásélményt, örömet, amikor leginkább inaktív életet élünk	78	66,1
Gyakorlat-centrikus oktatás	68	57,6
Élményekben gazdag	108	91,5
Természet erőivel való edzést jelent	66	55,9
Alkalmas a kondicionális képességek fejlesztésére	73	61,9
Alkalmas a koordinációs képességek fejlesztésére	80	67,8
Segíti a szocializációt	24	20,3

1. sz. táblázat. A sítábor legfőbb jellemzői

A negyedik kérdés során választ kerestünk arra, hogy a sítábori oktatás mennyire járul hozzá az általunk megnevezített tevékenységek, kompetenciák kialakításához. A válaszadók egy 1-5 ös skálán értékelték a változókat<sup>96</sup>.

<sup>96</sup> Az 1-5 ös skála jelentése: az 1= egyáltalán nem járul hozzá, 2= kis mértékben járul hozzá, 3=közepesen járul hozzá, 4= nagyon hozzájárul, 5= teljes mértékben hozzájárul.

A sítábor szükségességét a sielés oktatásában úgy ítélték meg a válaszadók, hogy a teljes mértékben hozzájárul azaz az 5-ös, vagyis a legjobb értéket jelölte be a hallgatók 37,3%-a, vagyis 44 fő. Valamivel kevesebben, 32,2% (38 fő) gondolták úgy, hogy nagyon hozzájárul, 27,1% (32 fő) választotta, hogy közepesen, 2,5 % (3 fő) szerint csak kis mértékben, és egy fő (0,8%) vélekedett úgy, hogy a sítábori oktatás egyáltalán nem járul hozzá a későbbi sielés oktatásának kompetencia fejlesztéséhez.



1. ábra. A sióktatás hasznosságának megítélése

A sítábor szükségességét a sítábor szervezésében úgy ítélték meg a válaszadók, hogy a teljes mértékben hozzájárul kategóriát 20,3% (24 fő) választotta, a hallgatók 37,3%-a, vagyis 44 fő választott úgy, hogy szerinte nagyon hozzájárul, és 26,3% (31 fő) mondta, hogy közepesen járul hozzá a sítábori oktatás a későbbi sítábor szervezői munkájához. 16,1% (19 fő) gondolta, hogy csak kismértékben járul hozzá a sítábor a tábor szervezési kompetencia kialakításához.

A sítábor szükségességét a sítábor szabadidős programjainak célcsoport-specifikus megtervezésében, megszervezésében, lebonyolításában jó közepesen ítélték meg a válaszadók, mivel 13,6%-uk (16 fő) szerint teljes mértékben, 33,1%-uk szerint (39 fő) nagyon, és 39,8%-uk szerint közepesen hozzájárul a sítábor szabadidős programjainak menedzsmentjében. 12 fő (10,2%) a kis mértékben kategóriát jelölte meg, és 4 fő (3,4%) szerint egyáltalán nem járul hozzá.

A sítábor szükségességét a képesség és kompetenciafejlesztés kihasználásában jellemzően kedvezően értékelték a hallgatók. A válaszadók 25,4%-a (30 fő) értékelte úgy, hogy teljes mértékben, 45,8%-uk (54 fő) szerint nagyon, 28%-uk (33 fő) gondolta úgy, hogy közepesen hozzájárul a sítábor a különböző testi képességek és kompetenciák fejlesztéséhez. A válaszadók csupán 1 fő (0,8%) választotta a kis mértékben járul hozzá értéket a skálán.

A sítábor szükségességét a nevelési feladatok megvalósítása kapcsán elég pozitívan ítélték meg a válaszadók. Teljes mértékben hozzájárul választ 24,6% (29 fő) adott, míg nagyon hozzájárul választ 44,1% (52 fő) adott. 27,1% (32 fő) közepes hozzájárulást választott, és 4,2% (5 fő) értékelte alul (kismértékben járul hozzá) a sítábor szerepét a nevelési feladatok megvalósításában.

Összegzésképp elmondhatjuk, hogy a sítábor megítélésének szükségessége a sióktatásban kapta a legmagasabb átlag pontot (4,03), melyhez viszonylag magas szórásérték társult (0,910). A tábor szükséges és elengedhetetlen feltétele, hogy a jövőben képessé váljanak eredményesen oktatni a síezést.

	Átlag	szórás
sielés oktatása	4,03	0,910
sítábor szervezés	3,62	0,986
szabadidős programok menedzsmentje	3,43	0,965
képesség és kompetenciafejlesztés	3,76	0,756
nevelési feladatok megvalósítása	3,89	0,825

9. táblázat. A sítábor 1-5-ös skálán történő megítélésének átlag és szórásértékei

A következő 5. kérdéscsoport a hallgatók elégedettségét vizsgálta. Kíváncsiak voltunk, hogy a sítábor helyével, a sípályák és sífelvonók állapotával, a szállás minőségével, az étkezéssel, a táborban folyó oktatással, a sítábor árával, programokkal mennyire voltak megelégedve a hallgatók? Ez a kérdéskör vizsgálja egyrészt a táborban folyó oktató-nevelő munka és a szabdidős programok, mint szolgáltatások minőségét, mely a hallgatói elégedettség egyik összetevője. Mivel az utazás a turizmushoz is tartozik nem csak az oktatási tevékenységhez, így a kérdéskör másik része a turisztikai infrastruktúra, a turisztikai fogadóképesség momentumait vizsgálja, vagyis az ezzel való elégedettséget.

A WTO előrejelzései azt mutatják, hogy egyre inkább a különböző kiegészítő szolgáltatások mennyisége és minősége fogja meghatározni egy-egy terület sikerességét a turizmus területén, A WTO Minőség Programjának igazgatója a turizmusban a minőséget az alábbiak szerint definiálta: „a fogyasztói igények elfogadható áron történő, legális kielégítése” (Halassy, 1999.). Ahogy a fogyasztói igények változnak, úgy a minőség tartalmi elemei sem állandóak, melyekre a turisztikai termékek fejlesztése során tekintettel kell lenni.

1-5-ös skálán<sup>97</sup> kellett értékelni az alábbi változókat. Az első momentum a **sítábor helyével, a helyszín környezeti állapotával** való elégedettséget vizsgálta. az eredmények igen pozitív képet mutatnak. A válaszadók 58,5%-a (69 fő) teljes mértékben elégedett volt, 24,6% (29 fő) pedig nagyon elégedett volt, és még 11,9% (14 fő) is közepesen meg volt elégedve. Csupán 5 fő (4,2%) jelezte, hogy kis mértékben elégedett, valamint egyetlen egy fő (0,8%) nem volt egyáltalán megelégedve a tábor helyével, és a helyszínekörnyezeti állapotával.

A következő tényező, melynek minőségét vizsgáltuk, az a sípályák állapota. Az azzal való hallgatói elégedettséget jól mutatja, hogy a válaszadók több mint 77%-a 4-re és 5-re értékelte, vagyis megfelelő minősítést adott a pályák állapotának. 45,8%-uk (54 fő) teljesen meg volt elégedve, 31,4%-uk (37 fő) pedig nagyon elégedett volt. 13,6%-uk (16 fő) jelezte, hogy közepesen elégedett, és a kismértékben elégedett hallgatók viszonylag alacsony arányát tapasztaltuk, hiszen 9,3%-uk (11 fő) vélekedett így.

Nagy várakozással fordultunk a sífelvonók állapotával és minőségével való elégedettség vizsgálatához. A válaszadók több mint 90%-a pozitív visszajelzést adott, hiszen teljes mértékben (55,9% - 66 fő) és nagyon elégedett (34,7% - 41 fő) voltak. A hallgatók 7,6%-a (9 fő) közepesen elégedett, míg csupán 0,8-0,8%-uk (1-1 fő) értékelte alul a felvonók minőségét, mivel kismértékben, vagy teljes mértékben elégedetlen volt azokkal.

Vizsgáltuk a szállás minőségével való elégedettséget. A válaszadók 11%-a (13 fő) teljes mértékű elégedettséget választott, 49,2%-a (58 fő) pedig a nagyon elégedett szintet választotta. A hallgatók 31,4%-a (37 fő) volt közepesen elégedett. 6,8%-uk (8 fő) jelölte meg a kismértékű elégedettséget és 1,7%-uk (2 fő) egyáltalán nem volt megelégedve.

Az étkezéssel való elégedettséget is megvizsgáltuk. A hallgatók fél panziós ellátásban részesültek. A hideg és meleg reggelire is volt példa, a vacsora mindig meleg volt (két fogásos). Tapasztalatok szerint a vacsora mennyisége néha kevésnek bizonyult egy kiadós sielés után, különösen a fiúknak, hiszen magas volt a kalória felhasználás (ezt a terhelés-élettani vizsgálatainkkal fogjuk alátámasztani) a nagy fizikai aktivitású sielt napok után. Az étkezést eléggé változónak értékelték a hallgatók. Egyaránt 16,9% (20 fő) jelölte a teljes mértékű elégedettséget és a kismértékű elégedettséget. 28,0% (33 fő) a nagyon elégedett volt. A válaszadók legtöbb része, 31,4%-a (37 fő) a közepesen elégedett kategóriába tartozik. A hallgatók 6,8%-a (8 fő) egyáltalán nem volt megelégedve a sítáborban nyújtott étkezési lehetőségekkel.

A sítáborban zajló oktatási folyamatot értékeltettük a hallgatókkal. Várakozásunknak megfelelően alakultak a hallgatók válaszai. Ezt a szempontot értékelték a legpozitívabban és legegységesebben (kis szórás) a válaszadók. A skálán csak 3-as 4-es és 5-ös értéket, vagyis a közepesen (4,2% - 5 fő), nagymértékű (33,9% - 40 fő) teljes mértékben való (61,9% - 73 fő) elégedettséget jelölték be. Ezek az értékek mutatják számunkra, hogy a szakmai programmal magával az oktatókkal, az oktatás módszertanával és az oktatás eredményességével, amely a hallgatók situdásában fejezhető ki, nagyon

<sup>97</sup> 1= egyáltalán nem elégedett, 2= kis mértékben elégedett, 3= közepesen elégedett, 4= nagyon elégedett, 5= teljes mértékben elégedett

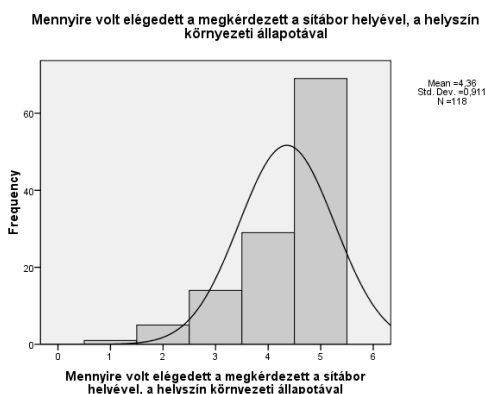


elégedettek voltak a hallgatók. Ez egyfajta visszacsatolás a tantárgyról, a munkánkról. Az eredmények megerősítenek bennünket, hogy ezen a téren jelentős változtatásokra nincs szükség, bár az oktatók képzése, felkészülése, a tananyag korszerűsítése minden tantárgynál nélkülözhetetlen a minőségi oktatásban.

Mivel a hallgatók választhattak, sítábori helyszínt (Szlovákia, Olaszország), így természetesen az olasz sítábor magasabb árához viszonyíthatták ezt az árat. Igaz ugyan, hogy a két helyszín árával tisztában vannak, nem ismerik a másik helyszín ár-érték arányát. Az adott szolgáltatás minősége és az ár kapcsolata valósabb képet adna, hiszen lehet, hogy az olasz sífelvonók bérlete drágább 20%-kal, mégis ha az ár-érték arányt nézzük kedvezőbb. Míg Szlovákiába 10 perc alatt jut fel az ember a sípályára és 2 percet siel, addig az olasz pályán 2 perc alatt jut fel és 2-4 percet siel. Így az időegységre jutó sielt km akár 30-405-kal is jobb lehet az olasz pályán. Tehát 20%-kal drágább a bérlet, de 40%-kal siel többet, jobb minőségű turisztikai infrastruktúrában akkor az olasz tábor ár-érték aránya kedvezőbb.

Mivel a hallgatóknak nem volt összehasonlítási alapjuk, így csak a Szlovák tábor árát minősítették 1-5 skálán, illetve akiknek korábbi sielési tapasztalatuk volt, azoknak volt viszonyítási alapjuk.

A válaszadók 10,2%-a (12 fő) teljes mértékben meg volt elégedve a sítábor árával. A hallgatók 43,2%-a (51 fő) nagyon elégedett volt, míg 31,4% (37 fő) közepesen volt elégedett, és 14,4% (17 fő) jelezte csak, azt, hogy kismértékben elégedett, valamint 0,8% (1 fő) egyáltalán nem volt megelégedve az árral.



2. ábra. A hallgatói elégedettség alakulása a környezeti kultúrával szemben.

A sítáborban a 4. nap estéjén animációs foglalkozást szerveztünk a hallgatóknak a kooperatív játékok területéről, mellyel az volt a célunk, hogy a későbbi munkájuk során képessé váljanak különböző célcsoport számára termi és szabadtéri játékok animációjára.

4-5 fős csapatokat hoztunk létre, akiknek 5 feladatot kellett teljesíteniük, melyek az alábbiak voltak:

**1. feladat:** csapatnevet kellett választani és egy szlogent, vagy indulót, mely tükrözi a csapat sítábori szellemiségét, sítudását, motivációit.

**2. feladat:** minden csapat kapott egy előre elkészített kis kártyát, melyen egy jól ismert mese neve szerepelt (pl. Piroska és a farkas, A 3 kismalac, Répa mese..stb), melyet a csapatnak el kellett játszani úgy, hogy nem beszélhettek csak mozgásos cselekvést alkalmazhattak. A többi csapat feladata volt, hogy kitalálják a mese címét.

**3. feladat:** Minden csapatnak egy kis kártyán összetett szavak szerepeltek, melyeket el kellett mutogatni és rímet kellett fāragyni. A többi csapatnak kellett kitalálni a megoldást. Az összetett szavak a téli sportokkal, a sítáborral, a síoktatással voltak kapcsolatban (pl. Magas-Tātra, H-lépés, síruha, síbaleset, sípályā ōrdōge, stb)

**4. feladat:** Minden csapat húzott egy feladatot az alábbiak közül. Sítáborban vannak, ahol felső tagozatos tanulóknak kellett összeállítani:

- havas, téli játékokat
- termi játékokat
- síoktatást megkönnyítő termi kondicionális és koordinációs képességfejlesztő feladatokat
- sílécceel, síbottal kinti tréfās feladatokat.

5. feladat: Sítábori nótákat kellett a csapatnak elénekelni és közös koreografált mozgássorral előadni.

A sítáborban zajló programokkal a válaszadók több mint 60%-a 4-es és 5-ös pontot adott, teljes mértékben 22,0% (26 fő) volt megelégedve és 40,7% (48 fő) a nagyon elégedett szintet jelölte be. A hallgatók 25,4%-a (30 fő) volt közepesen megelégedve, míg 10,2% (12 fő) jelezte a kismértékű elégedettséget és 1,7% (2 fő) egyáltalán nem volt elégedett.

Az ötös kérdés összesítő táblázatából kiderül, hogy a hallgatók leginkább a felvonók állapotával, minőségével (átlag=4,44, szórás=0,746), és a helyszín környezeti állapotával (átlag=4,36, szórás=0,911) voltak a leginkább megelégedve, hiszen magas átlag értékhez nem túl magas szórásérték társult. Azt is jól láthatjuk, hogy a sítáborban zajló programokhoz (átlag=3,71, szórás=0,979) a közepesen magasabb hallgatói elégedettség társult. A sítábor árával (átlag=3,47, szórás=0,894) és az étkezés minőségével (átlag=3,31, szórás=1,145) közepes elégedettséget jelöltek a válaszadók.

A hatodik kérdés nyitott kérdés volt. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tábor során mit hiányoltak a hallgatók, illetve mivel nem voltak megelégedve. A 118 főből 63 (53,4%) személy írt erre a kérdésre választ, a többiek nem talált hiányosságot vagy elégedetlenségre adó okot.

Legtöbb esetben az étel mennyiségét és annak minőségét bírálták, de többen tettek említést a melegvíz- és szabadidő hiányára is.

#### **Összegzés:**

- A Nemzeti Alaptanterv és a kétszintű érettségi vizsga követelményrendszere is leteszi a voksot a kompetenciafejlesztés fontosságára, a tudás gyakorlati alkalmazásának dominanciájára mellett. A tudásszerzés és a kompetenciafejlesztés új útjai azt is jelentik, hogy a pedagógusképzésben és továbbképzésben előtérbe kell, hogy kerüljön a szociális kompetenciák, a gyakorlat-orientált foglalkozások, táborok, kreatív alkotóműhelyek, reflektív tanítási gyakorlatok, a személyiségfejlesztéssel és konfliktuskezeléssel kapcsolatos műhelymunkák.
- A sporttáborok nagyon fontos szerepet töltenek be a leendő testnevelők képzésében. Jelentőségük egyrészt abban áll, hogy segíti a hallgatók sportágspecifikus (sí, kajak, kenu, gyalogtúra, tájékozódási futás) elméleti és gyakorlati ismereteik elsajátítását és ezen ismeretek birtokában képessé válnak az iskolai táborok szervezésére, menedzselésére. Másrészt olyan *kompetenciákat* fejleszt, melyeket csak úgy tud eredményesen fejleszteni a gyerekek körében, ha ezeket ő is átélte megtapasztalta a táborok során. A kompetenciafejlesztés az 1990-es évek pedagógiai fejlesztés egyik „zászlóshajója” volt. A kompetencia-fogalom mögött a személyiség fejlődéséről és működéséről alkotott korszerű tudásunk áll, amely a kompetenciát, azaz az eredményes cselekvésre való képességet a személyiség egyik legfontosabb tulajdonságának tekinti.
- A sporttáborokban szerzett kompetenciák képessé teszik a leendő testnevelőket, hogy a tantervi követelményrendszerben előírt kulcs-kompetenciákat eredményesen alakítsák majd ki az iskolai oktató, nevelő és tanító munkájuk során.

#### Felhasznált Irodalom:

1. Várhelyi-Könyves (2007): A síturizmus és a wellness konvergenciája. In: In: Acta Academiae Pedagogicae Agriensis. Új Sorozat XXXIV. Kötet. Vizsgálatok a sporttudomány és az egészségturizmus területén. Eger 2007. 149-159.p. ISSN 1788-1579
2. Müller Anetta -Széles-Kovács Gyula- Seres János -Bocz Árpád-Hajdú Pál-Sütő László-Szalay Gábor- Szabó Béla- -Juhász Imre (2007): A sporttáborok szerepe az Eszterházy Károly Főiskolán. In: Acta Academiae Pedagogicae Agriensis. Új Sorozat XXXIV. Kötet. Vizsgálatok a sporttudomány és az egészségturizmus területén. Eger 2007. 105-117.p. ISSN 1788-1579
3. MüllerA.-KönyvesE.-Várhelyi T.-Mondok A. (2008):Új utakon a testnevelőtanár képzés Egerben- A sportszakos hallgatók utazási szokásainak, és a sítáborozás kínálati elemeivel való elégedettségének vizsgálata. In:ECONOMICA, A Szolnoki Főiskola Tudományos közleményei. 2008.1. szám. 85-95.p.
4. Introductory Report, Sport & Tourism, World Conference on Sport and Tourism, Barcelona, 2001
5. Halassy Emőke (1999): Beszámoló a WTO 1998. évi krakkói konferenciájáról. [http://old.Hungarytourism.hu/bulletin/regi/99\\_03/forum\\_1.html](http://old.Hungarytourism.hu/bulletin/regi/99_03/forum_1.html)
6. Nagy József(2000): XXI. század és nevelés, Osiris Kiadó, Budapest
7. Nagy József (2003): Szociális kompetencia és proszocialitás. In Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest, 120–136.
8. Shepherd, G. (2003): A szociális készségek fejlesztése (SST). In Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest, 151–169.
9. Dancsó Tünde (2005): A szociális kompetencia megjelenése a nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban. In: Új-Pedagógiai Szemle. 2005/4 45-52.p.

## LEHOTAI LILLA

### ***A környezeti nevelés és környezetjog oktatásának továbbfejlesztése a magyar felsőoktatásban***

*„Ki-ki dolgozhat a maga hivatásában, a „környezet” – a világ és az ember jövője érdekében. A legfontosabb azonban a nevelés.”*

Veszélyben a Föld. Ezzel a szomorú tényrel többé-kevésbé mindenki tisztában van, azt azonban kevesen tudják, hogy valójában mekkora a baj és így nem igazán történik érdemi változás.

Al Gore, az USA volt alelnöke a „Kellemetlen igazság” című környezetvédelmi témájú filmjével elnyerte a legjobb dokumentumfilmnek járó szobrot az Oscar-gálán. E filmjében egy nagyon érzéletes példát említ. Egy béka, ha beleugrik egy lábos forró vízbe, akkor érezve a veszélyt, azonnal kiugrik. Ha azonban a béka már a kezdetektől a lábosban van, és melegítik alatta a vizet, akkor csak vár, amíg nem lesz kibírhatatlan a hőség, és meg nem menti valaki.

Jövönk azon múlik, tudunk-e olyan nemzedékeket nevelni, akik képesek megbecsülni az emberiség közös javait hordozó Földet.

Az oktatóknak, nevelőknek különösen nagy szerepük van a szellemi értékek átadásában – ez az iskolák, főiskolák, egyetemek hivatása.

A környezeti nevelés célja, hogy elősegítse a társadalmi tudatosságot a környezetvédelemben és a természeti erőforrások ésszerű és előrelátható felhasználásában.

Nagyon fontos cél, hogy a magyar felsőoktatásban résztvevő hallgatók is korszerű ismereteket szerezzenek tanulmányaik során környezetünk állapotáról és védelméről.

A környezeti tudat, értékrend és magatartás alakításában főiskoláink és egyetemeink által képzett értelmiségiek nagyon sokat tehetnek. A felsőoktatás intézményeiben adottak legjobban a szellemi feltételek ahhoz, hogy érzékeljék a problémákat és felkészítsék, továbbképezzék a környezetbarát szemléletű, a fenntarthatóság elvét és gyakorlatát magukénak valló, társadalmi felelősségtudattal rendelkező értelmiséget a környezettudatosság jegyében. Másfelől a felsőoktatás képezi azokat a szakembereket, akik az állami, önkormányzati, társadalmi-politikai, közszolgálati, gazdálkodói területen vezetőként, döntéshozó helyzetben, kultúráközvetítő és szemléletfejlesztő szerepben legtöbbet tehetnek a hazai környezeti állapot javításáért, kultúránk és környezetünk hiteles és felelős nemzetközi képviselőként.

A felsőfokú környezeti oktatást-képzést tartalmi-szerkezeti szempontból ketté kell választani. Egyik terület a környezeti szakok, a másik a nem környezeti szakok képzési területe. A környezeti szakokat tovább bonthatjuk pedagógus és nem pedagógus, a nem környezetiek pedig humán és reál területekre. Mindegyik más és más nézőpontot igényel a környezeti nevelés szempontjából.

Környezeti szakemberképzésünk filozófiája és tartalma eltér a nyugati országok modelljétől.

Nálunk külön képezik a környezetgazdálkodókat, környezetmérnököket, külföldön viszont a mérnökök képzési tematikájába szervesen beépül a környezetvédelem. Kutatásokból kiderül, hogy a fogadóoldallal, a végzeteket alkalmazó szervezetekkel gond van, mert még a rendeletekkel kötelezett területeken és munkakörökben sem alkalmazzák a környezetvédelmi szakképesítésűeket. Különösen rossz a helyzet a gazdálkodó, profitorientált cégeknél.

A környezeti nevelés területén a jog szerepe jelentős. Mint fontos állami tevékenységet a jog szabályozza a környezeti nevelést, másrészt a jog bizonyos szabályai a környezeti nevelés fontos témakörét képezik.

A kötelező érvényű nemzetközi környezetvédelmi jog-szabályok egyre több, a környezeti tudatformálásra vonatkozó rendelkezést tartalmaznak. A környezeti nevelés szempontjából egyik legfontosabb az 1988-ban aláírt Aarhusi Egyezmény, valamint a környezetvédelmi döntések meghozatalában való közösségi részvételről és környezeti-egészségügyről szóló 2000-ben aláírt, a Helsinki Egyezményhez fűzött Londoni jegyzőkönyv. A nem kötelező érvényű nemzetközi jogi ajánlások szintén gyakran foglalkoznak a környezeti nevelés témakörével. Ezek közül a legfontosabb az 1992-ben Rio de Janeiroban elfogadott „Feladatok a XXI. Századra” című dokumentum, amelynek teljes 36. fejezete a környezeti neveléssel foglalkozik.

A hazai jogszabályaink közül az oktatástügy legfontosabb jogszabályai helyenként kitérnek a környezeti nevelés kérdéseire is Pl.:(A közoktatásról szóló 1993.évi LXXXIX.tv. A tanári képzés követelményeiről szóló 111/1997. (VI. 27.) sz. Korm. rendelet, A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról szóló 130/1995. (X.26.) sz. Korm. rendelet.

Természetesen nemcsak a mindenkor oktatási tárca érzi sajátjának a környezeti nevelés ügyét, hanem a környezetvédelmi is.

A hazai jogalkotó szervek nem közvetlenül kötelező, általános érvényű rendelkezései közül a környezeti neveléssel kapcsolatban meg kell említeni a Nemzeti Programról szóló 83/1997. ( IX.26.)OGY sz. határozatot is, mely program 4. fejezetében tesz említést a környezeti oktatás , nevelés, ismeretterjesztés és tudatfórmálás korszerű módszereinek feltárasáról, mint az egyik kutatási fejlesztési feladatról.

A környezeti nevelésnek ki kell terjednie a környezet védelmének érdekében felhasználható jogszabályok megismer-tetésére is. Minthogy a Magyar Köztársaság Alkotmányának ismerete az általános műveltség része, a környezeti nevelésnek is ki kellene térnie az Alkotmányban meghatározott, az egészséges környezethez való emberi jogok megismertetésére is. Ugyancsak általános szinten a Környezetvédelmi Kódex (1995.évi LIII. tv.) áttekintése is elengedhetetlen. Ismertetni kellene a környezeti jog rendszerét, tehát egyfelől az általános környezetvédelmi rendelkezéseket, másfelől a különös környezetvédelmi rendelkezéseket, így legalább a levegő-tisztaság védelmi, vízvédelmi, természetvédelmi, a zaj káros hatásai elleni védelemről szóló és hulladékgyazdálkodási jogszabályokat. Természetesen ezen a szinten nem jöhet szóba mélyreható jogi képzés, a feladat csupán az, hogy minél többen tudják értelmezni a szövegeket, és sajátíthassák el azokat a módszereket, amelyekkel egy meghatározott környezeti problémához hozzá tudják rendelni a megfelelő jogszabályokat, hatóságokat és eljárásokat. A törvényekkel , rendeletekkel, szabályokkal való konkrét kapcsolódásról, kapcsolódási lehetőségekről, minden korábbi, már adott keretet meg kell találni, így a felismert és megfogalmazott célok elérése hatékonyabb lehet. A legfontosabb tehát e jogszabályok létezéséről és fellelhetőségéről tudni. Ha az alapismeretek megszerzése megtörtént a környezetvédelmi anyagi jogról, azaz arról, hogy a jogalanyoknak az egészséges környezetük védelme érdekében milyen jogaik vannak, fontos e jogok érvényesítésének elsajátítása is. Át kell tekinteni tehát a környezetvédelmi államigazgatási rendszert, és az sem árt, ha röviden megismerik a hallgatók a környezetvédelemmel rokonfeladatokat ellátó vízgazdálkodási, közegészségügyi, erdőgazdálkodási és talajvédelmi stb. szerveket is. Végül az államigazgatási eljárás általános szabályairól, szükség esetén pedig a polgári sőt még a büntető eljárásjog szabályairól is hozzátetőleges ismeretek elsajátítását is indokoltnak tartanám, így teljes lenne a környezetvédelmi ismeretek jogi része. Az államigazgatási oldallal való együttműködés kölcsönösen előnyös. Ha pl. felismerjük, hogy egy környezeti probléma magasabb, hatósági, törvényi stb. szabályozást kíván, érdemes kezdeményezőnek lenni a jogszabályok ismeretének birtokában.

#### **Javaslatok:**

A felsőoktatásban paradigmaváltásra van szükség. Ennek fő motívuma a fenntartható fejlődés szorító igénye, az EU elvárásokhoz, a nyugat-európai irányzatokhoz, modellekhez való igazodás.

A Nemzeti Környezetvédelmi Program, a NAT és a kerettantervek előírásainak megfelelően minden felsőoktatási hallgató részesüljön környezetvédelmi oktatásban. Ehhez a megfelelő törvények és a szakok képzési követelményeinek módosítására van szükség.

Széles körben alkalmazható egyetemi tankönyv, amely a környezettudomány elméleti és gyakorlati témáin kívül a környezeti nevelés és a szemléletfórmálás pedagógiai és társadalomtudományi kérdéseit is tárgyalja.

A szervezeti feltételeket a tanszékek;tanszékcsoportok, intézetek révén minden integrált intézményben biztosítani kell.

A nem pedagógiai környezeti szakoknál (különösen a mér-nökképzésben) a graduális képzés tantárgyaiba be kell építeni a környezetvédelem és a környezetgyazdálkodás, illetve a környezetjog tananyagát.

Létre kell hozni egy egyetemi tanszékre telepített csoportot, amelyik a felsőfokú környezeti nevelés és oktatás értékelését, kutatását végzi.

Távlatosan (2-3 év) létre kell hozni egy olyan háttérintézményt, amely országosan összefogja valamennyi iskolai és is-kolán kívüli szinten és területen a környezeti nevelés és oktatás- képzés kutatási, tananyag-fejlesztési, módszertani, ellenőrzési-értékelési, minőségbiztosítási tevékenységét. Ki kell dolgozni a környezeti nevelés sajátos minőségbiztosítási rendszerét.

A fenntartható felsőoktatás megteremtésére vonatkozó nemzetközi kezdeményezésekben való részvételt támogatni kell, a hallgatóknak pedig kezdeményezniük kell a részvételt.

Kapjon nagyobb súlyt az intézményekben a hallgatói csoportok, önkormányzatok környezeti nevelési szerepe, kezdeményező készsége.

Az intézmények minden szintű vezetőjének törekednie kell arra, hogy az egyetemet / főiskolát, mint munkahelyet környezetbarátá tegye.

Kutatásom során szeretném a környezeti nevelés és a környezetjog felsőfokú intézményekben történő oktatásának jelentőségét hangsúlyozni és eme feladat teljesíthetőségét az oktatók számára megkönnyíteni.

#### **A környezeti nevelés és környezetjog oktatásának továbbfejlesztése:**

1. Hazai és nemzetközi szakirodalom feldolgozása
2. Dokumentációk elemzése, programok tanulmányozása
3. Kompetenciák meghatározása
4. Moduláris képzés létrehozása
5. Tartalom fejlesztése
6. Alkalmazandó módszerek felülvizsgálata
7. Tanulmányutak tapasztalatainak felhasználása
8. Adatgyűjtés, feldolgozás és értékelés, következtetések le-vonása. Nagy hangsúlyt kap az EU országokban elért és hazai kutatások során megvalósult eredmények tanulmányozása.

#### **Az értekezés készítésének vázlatos ütemezése**

<b>Tevékenység</b>	<b>Időbeli ütemezése</b>
Szakirodalom feltérképezése, beszerzése.	I-II. szemeszteről folyamatos
Szakirodalom feldolgozása, rendszerezése.	Folyamatos
Fontos, hogy a könyvtári kutatómunkát témavezetőmmel folyamatos szakmai koordinációk, rendszeres egyeztetések és konzultációk kísérjék.	Folyamatos
Folyamatosan figyelemmel kísérem a témával kapcsolatban rendezett kon-ferenciákat, szakmai eseményeket, amelyeken minél nagyobb számban (évente minimum háromszor belföldön és egyszer külföldön) szeretnék meg-jelenni, s az aktuális kutatási eredményeim előadás formájában bemutatni.	Évente min. 3 belföldi + 1 külföldi látogatás
Nemzetközi kitekintés és összehasonlító elemzések kutatómunka keretében.	V. szemeszter
Kutatási eredmények publikálása.	Folyamatos
A forrásfeldolgozás alapján új koncepciók, elméletek kidolgozása saját meg-közelítésben (innovatív elem) és szem-léletben. Disszertáció összeállítás, fel-készítés a védésre.	V.-VI. szemeszter

#### **Szakirodalom:**

1. **Bándi Gyula:** *Környezetvédelmi Kézikönyv*" 3. jav. kiad. Bp., KJK-Kerszöv, 2000. 358. o. (Környezetvédelmi kiskönyvtár)
2. **Collett, Jonathan - Karakashian, Stephen** (eds.): *Greening the College Curriculum A Guide to Environmental Teaching in the Liberal Arts.* Washington, D.C. - Covelo, CA, Island Press, 1996.
3. **Csapó Benő**(szerk.): *Az iskolai tudás.* Budapest, Osiris. 1998.
4. **Csepregi István - Kiss József:** *A természetvédelem jogi szabályozásának története Magyarországon* Miskolc, Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, 2000. 43. o. *Az Európai Unió környezetvédelmi szabályozása.* 2. átdolg. kiad. Bp. KJK-Ker. Szöv, 2001. 623. o. (Környezetvédelmi kiskönyvtár 8.)
5. **Falus Iván** (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Keraban, 1996.

6. **Fekete József** (szerk.): *A felsőfokú graduális környezetvédelmi oktatás helyzete* GATE Környezet és Tájgazdálkodási Szak Bizottsága, 1992.
  7. **Fülöp Sándor**: *Környezetvédelmi demokrácia a gyakorlatban* Szentendre, Közép- és Kelet-európai Regionális Környezetvédelmi Központ, 2002.
  8. **Havas Péter** (szerk.): *A környezeti nevelés Európában*. Körlánc Könyvek 11., Budapest, 1999.
  9. **Hruschka, Thomas**: *101 lépés a fenntartható világ felé* Környezeti tanácsadás Európában. Bp; Környezeti Tanácsadók Egyesülete, 1998.
  10. **Kalás György**: *Garázs-blamázs* Jogi munkafüzet a társadalmi környezetvédő szervezetek részére Iratmintákkal Győr, Ökológiai Stúdió Alapítvány, 1994.
  11. **Kalás György**: *Kalás, kontra Coca-Cola*. Győr, Ökológiai Stúdió Alapítvány, 1995.
  12. **Kalás György**: *Az ügyfél belekavar* Jogi munkafüzet a társadalmi környezetvédő szervezetek részére 2. r. Győr, Reflex, 1997.
- Kérdés válaszfüzet, avagy egy segítő kéz környezeti tanácsadók részére*. Bp., Környezeti Tanácsadó Irodák Hálózata, 1999.
13. **Lütkő István**: *Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai társadalmi kérdéseibe* Edutech, Sopron. 1996.
  14. **Nagy Dezső - Nagy Andrea**: *Kampány a környezeti jogokért*. Miskolc, II. Rákóczi Ferenc M. Könyvtár, 1993.
  15. **Nagy Zsuzsanna, F.**: *Hol. kitől. mit, hogyan? A környezeti tanácsadásról* Miskolcon és Borsod- Abaiúj-Zemplén megyében, Magyarországon és Európában Miskolc, Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődési Alapítvány, 2000.
  16. **Nagy Zsuzsanna, F.** (szerk.): *Lehetőségek a gyermekek környezeti jogainak védelmében* Miskolc, Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, 1995.
  17. **Orosz Sándor**: *Pedagógiai mérések. A mérés szerepe, feltételei, lehetőségei és módszerei; elemző eljárások*. Bp., Korona Kiadó, 1993.
  18. **Schaffhauser Franz**: *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, 2000.
  19. **Susanne, Charles - Hens, Luc - Devuyt, Dimitri** (szerk.): *Integration of Environmental Education into General University Teaching in Europe* Paris, Unesco - Brussel, Vrije Universiteit Brussel, 1989.
  20. **Tanguine, S. - Perevedentsev, V.**: *Pedagogical and Scientific Criteria for Defining Environmental Content of General University Education*. Paris, Unesco, 1987. (Environmental education series, 19)
- Universities and environmental education*. Paris, Unesco - IAU, 1986. (The development of higher education)
21. **Valkó L. - Kohl Á., Kulifai J.**: *A környezeti nevelés és képzés Magyarországon*. Zöld belépő. EU csatlakozásunk környezeti szempontú vizsgálata. Bp., 2000.
- Állampolgári részvétel a környezetvédelmi döntéshozatalban* Kézikönyv. A jelenlegi gyakorlat és a jövő lehetőségei Magyarország Bp. Közép- és Kelet-Európai Regionális Környezetvédelmi Központ, 1994.303. o.
22. **Zrinszky László**: *Nevelésméлет*. Műszaki Könyvkiadó, 2002.

*A neveléstudomány újszerű pedagógiai aspektusai a tanítójelölt és a médiaszakos hallgatók esetében*

„Tudományos az iskola, tudományos a tanítás ott, de csakis ott, ahol tudósok tanítanak. Bizonyos dolog, hogy csak az lehet jó tanár, aki maga a tudománnyal foglalkozik.” Eötvös Loránd fogalmazta meg ezt az egyetemi tanításról 1878-ban. Gondolataival ma sem lehet vitatkozni. A felsőoktatás színvonala az ország jövőjének záloga. A globalizációs kihívásokkal szembe nézni tudó értelmiségi képzés a társadalom fontos alappillére. A szakmai kompetenciákkal rendelkező diplomásoknak integrálódniuk kell az európai kultúrába. Ez a folyamat azonban nem zökkenőmentes. A felsőfokú intézmények mai hallgatói már a rendszerváltás után szocializálódtak, de éppen ennek az időszaknak az ellentmondásai rányomták bélyegüket világlátásukra. Annál is inkább, mert időközben lényegi változás következett be az értékek megítélésében, a követendő normák elfogadásában. A korábbi „kötelesség és elfogadás” elméletet felváltotta az „önkibontakoztatás” elmélete. Amíg az előbbiben a rend, a fegyelem, a közös szolgálata dominált, addig az utóbbinál a szabadság, a kreativitás, az egyéni szükségletek kielégítése vált mértékadóvá. (Bohnsack, F., 1996) Mindez akár a hallgatók, akár az oktatók esetében attitűd váltást feltételez.

**Bevezetés**

A posztmodern filozófia az „anything goes” (mindent lehet) tűzte zászlajára. Megvalósulhat Comenius elképzelése az „omnia omnes omnino” (mindenkinek mindenről minden). Csakhogy közben egyre terjed a Don Quijote jelenség, amiben összemósodik az egyénben a fikcionalitás és a realitás. A newmédia által közvetített médiahack (brutális média) találkozik a szemtanú valóérzetével. Ez pedig sokszor hitelteleníti az információkat. (Vekerdy, 2007) A pedagógusképzés és a médiaképzés a felsőoktatás két „rendhagyó” szegmense. A jövő nemzedékét nevelő tanárookra és a médiaszereplőkre különös felelősség hárul. A tömegkommunikációnak pedagógiai relevanciája van, mint ahogy az is igaz: a neveléstudomány művelőinek is tudni kell segíteni a médiatartalmak közötti eligazodást. Koherens módon a kínálati szelekció és az ebből fakadó értelmes megnyilvánulás támogatása az iskola feladata. Mindez nem is hagyja érintetlenül hazai felsőoktatást. A Bolognai dekrétumhoz való csatlakozás, az Európai Tudományos Térséghez való tartozás új szakmapolitikai koncepciók kidolgozását indukálta. Ennek eredményeként jött létre az „Új Tudás” és a magyar Gêniozusz program. Ezek keretében igyekszik a kormányzat teret nyitni a hazai felsőoktatás megújulásának. Ehhez vár partneri segítséget az oktatóktól és a hallgatóktól.

**Szakirodalmi keresztmetszet**

A bizalommal teli légkör megteremtése feltétele az elfogadásnak, az empátiának és a kongruenciának. A pedagógus mesterség a mentális egészséget, a helyes önismeretet feltételezi. (Sallai, 1996) A reflexió a reflektáló és a problémát jelentő szituációk közötti megbeszélést jelenti. Feltárulnak a gondolkodási stratégiák, a döntési szempontok, és az érzelmek. A támogatott felidézéssel a folyamatok analizálhatók, a társas hatékonyságot segítik. (Szivák, 2003) A tanár szerep a környezeten és a médián keresztül érkező információkat szintetizálja. A szociokulturális elemek minden esetben meghatározói az oktató-hallgató közötti viszonyoknak. (Nagy, 2008) A kommunikációs és interaktív szféra kifészítettsége az oktatásban résztvevők harca, amit nem a szemben álló felek csatározásaként, hanem megoldandó feladatnak kell tekinteni. (Venter, 1997) A pedagógust erőteljesen zavarja a hallgatók érdektelensége, ami az oktatás szereplőinek motivációjában negatívan hat. (Antonion, A.S, Polichroni, F. és Walters, B, 2000) Ha sikerrel akarjuk végezni munkánkat, nem árt az általános neveléstudományi ismereteken túl speciális módszerek alkalmazása. Ennek legmagasabb megnyilvánulási formája a professzionális kommunikáció. (Hegyi, 1996) A pedagógusok felkészítő és továbbképző tréningeken való részvétele elfogadóbbá tenné a tanári pályára egyébként alkalmas személyeket. Ismereteiket bővíthetnék a pedagógia legújabb irányzataival, innovatív szemléletet nyernének, amit a gyakorlatban is alkalmaznának. (M. Nádasi-Hunyadiné, 2000) Az utóbbi évtizedben éles törésvonal rajzolódtott ki az oktatásban-nevelésben. Olyan kulcskompetenciákkal kell ellátni a pedagógusokat, akik új szellemiséggel, módszerekkel oktatnak. A felgyorsult világ nem ad



lehetőséget a mérlegelésre, a stressz mindennapi életünk részévé vált. A pedagógia és a tömegkommunikáció spontán, olykor intencionális módon hat a nevelés normatív funkciójával szemben. (Anderson, J.:2005, Barkó, 2002) A neurotizáló civilizációs hatás csak az agykéregt karcolatja. Minél több a technika, annál több az illúzió. Az akceleráció, akár fizikai, akár mentális értelemben egy újult állapotot hoz létre. A mai korban a hiperaktivitás és a depresszió nem ritka tünetek. (Koncz-Kovács, 2000) A rezignált társadalomban az ingerek idegrendszere gyakorolt hatása paranormális jelenségeket indukál. A téveszme-rendszerben torz énéllapot manifesztálódik. Az identitászavar nyomásztóan hat a nevelésre. Egyre nagyobb a tömegkommunikációs eszközök tartalomszolgáltatóinak felelőssége. (Nagy, 2007) Az értékválasztás, a normakövetés, az attitűd pedagógiai relevanciával bírnak. A fiatalok karakteralkotása inkább emocionális, semmint racionális alapokon nyugszik. Az érzelmi és értelmi motivációk harcolnak egymással. Holott a kettő egysége adja magát az embert. (Adler, A.:1994, Andorka,2003, Heller, 1997, Buda,1986) A neveléstudomány és a médiatudomány koherens módon két fontos csomópontban találkozik. Ezek az értelmes megnyilvánulás, és a kínálati szelekció. A tömegkommunikáció építi és rombolja az egyén világvképét. Csak a média és az iskola együtt gondolkodása lehet sikeres (Gordon, T.:1990)

### **A felsőoktatás fonákságai**

Mit tehet ebben a sokszor rejtélyesnek látszó helyzetben a társadalom? A civil, a szakmai és a politikai szféra közmegegyezésén alapuló oktatási kereteinek kijelölését. Az értelmiségen belül a pedagógusoknak óriási felelősségük van abban, hogy a közélet tévelygéseit helyükre tegyék. (Fejtő, 2002) Autonómiát kell engedni az innovatív elgondolásoknak, ami nem mond ellent a kompatibilitásnak. Monitoring rendszert kell kiépíteni, és nyomon követni az életutakat az iskolarendszerbe kerüléstől a munkába állásig. Mindez persze esélyegyenlőségen nyugvó, mobilis, a változásokhoz alkalmazkodni tudó, de mégis hosszú távon kiszámítható oktatásügyet feltételez. Ezt bizonyítja egyik saját felmérésem is. (Nagy, 2006)

A hallgatók a mai felsőoktatás *gyengeségei* között említik:

- a kommunikációs készség hiányosságait, beleértve az interperszonális kapcsolatokat,
- a képességeket kibontakoztató, nyugodt iskolateremtő légkört, az egyéni munka megbecsülését,

A hallgatók a mai felsőoktatás *erősségei* között említik:

- a szaktárgyi tudás erősségét, a tárgyi ismeretekre való alapos felkészítést,
- az alkalmazható tudás multimediális átadásának lehetőségét (szemléltetés)

A hallgatók a mai felsőoktatás *lehetőségei* között említik:

- a teljesítményértékelés folyamatosságát, az állandó visszajelzési lehetőségeket,
- a tanítás mellett a nevelés hangsúlyosságát, a konstruktív életvezetés kibontakoztatását,

A hallgatók a mai felsőoktatás *veszélyei* között említik:

- a társadalom szocializációs elbizonytalanodását, a felelősség tudat csökkenését, az egoizmust,
- a virtuális világ elfogadását, az önismeret (ÉNesség) téves érvényesülését.

A marketingstratégiából átvett GYELV analízis kiválóan alkalmas azoknak a pontoknak a feltárására, amelyek neveléstudományi relevanciával bírnak. Adódik a kérdés, milyen következtetések vonhatók le a tanítójelölt és kommunikáció szakos hallgatók megítéléséből? Milyen kompetenciák erősítendőek a képzésben? A megállapítások alapján kimondható, hogy a mai iskolarendszer erőssége még mindig a széleskörű ismeretátadás. A felsőoktatás tükörképe, lenyomata a társadalmi mozgásoknak. Talán ezért is gyenge az oktatási intézményekben a közösségtudat. Kívánatos lenne a kommunikatív készségek fejlesztése csakúgy, mint az élet más területén. A tiszteletadás, egymás kölcsönös megbecsülése legtöbbször hiányzik az oktatási intézmények falai közül. A rendszer egyik legnagyobb veszélye az elszemélytelenedés. (Hegedűs, 1998) Az idő előtti kiégés, fásultság, közöny a pedagógusok és a hallgatók körében (burnout szindróma) egyre gyakoribb.

### **A pedagógus, mint humán erőforrás**

Mi lehet akkor a megoldás? Mindenek előtt azoknak a kompetenciáknak a hangsúlyozása, amelyek segíthetik a mai válságból kivezetni az oktatást. Csakhogy ezek a kompetencia komponensek sok esetben

vagy eltérő értelmezést kapnak vagy nem elegendők a spontán megnyilvánulások kezelésére. A legfelkészültebb pedagógusok sem képesek – még tapasztalati úton sem – az új ismeretek megszerzésére, amivel napjainkra szembesülni kell. Mindezt a képzésnek, a továbbképzésnek, a tréningeknek figyelembe kell venni. (Nanszákné, 2001) A pedagógia és nevelés eredményessége nehezen mérhető számokban. Ilyen értelemben a tanár, mint humán erőforrás nem csupán szakterülete jó ismerője, hanem olyan emberi kvalitásokkal rendelkezik, ami a tudás mellett, a rábízottakban motivációt ébreszt, felismeri a szocializációs problémákat, és azokat kezelni tudja, nem kevésbé, kooperatív személyiség. (Bábosik, 2004) Felmerül a kérdés: lehet-e a pedagógus mesterséget, mint a nevelés egyik személyes tényezőjét teljes körűen oktatni. A kompetenciák egy részét a pedagógusok informális úton szerzik. Szakmájának sokkal jobb művelője lesz az, aki nem csak tanít, magának is ablakot nyit a világra, hangsúlyt fordít saját műveltségére. A folyamatosan újra konstruálódó kompetenciák jelölik ki a tanítás-tanulás folyamatában azokat a technikákat, amelyekkel a minőség az iskolákban megjelenik. (Forgas, J.: 1989) Az énkép és a környezet viszonyát vizsgálva megállapítható: az öröklött és szerzett tulajdonságok együttesen determinálják az individuumban viszonyát az őt körülvevő mikro-és makro-klimához. Motivációs bázis nélkül hatástalanok maradnak a fácskító elemek, különösen ma, amikor a civilizációs szolgálat angolszász médiával szemben, a hazánkban is jellemző kontinentális irányzat teret ad az egyén „eltéríthetőségének”, manipulálhatóságának. (Hankiss, 2005) A mai oktatási rendszerben háromféle embertípus közvetíti a szellemi értékeket. A gazdálkodó, a közösségért munkálkodó és az erkölcs normákat elfogadó. Ezek mellett mindenki elvárja az etikus cselekvést. Az oktatásban elsősorban szolgáltatót kell.

### **Módszertani beavatkozások**

A neveléstudomány és a médiatudomány oldaláról állapíthatók meg különböző pedagógiai és kommunikatív preferenciák. Ezek a szakmaiság, a hivatástudat és a mesterségbeli kompetenciákban összpontosulnak. A szakmánál a felkészültségre, a hivatásnál az elkötelezettségre, a mesterségnél a professzionalizmusra alapozható. Minden esetben az ismeretközvetítés és a nevelés a közös pont. Az egyénre ezek gyakorolják a legnagyobb hatást. Az individuumban élő társadalmi környezet és média együttesen segíti a hallgatók önmegvalósítását. Ezek a motiváltságban, a kapcsolattartásban és az együttműködésben jelentkeznek. A médiát is szolgáltatásként kell értelmezni, amelyben az értékrend, a normakövetés és a választás lehetősége nyilvánul meg. A társadalmi környezet az egyént alkupozícióra készíti. Ezen belül a szociokulturális elemek, a gondolatosság és a cselekvés mikéntje jelent csomópontot. Az önmegvalósítás hozzájárul a társadalmi környezethez és a média egyénre gyakorolt hatásának. A motiváció, az interakció és a kooperáció több forrásból erősíthető. (Schaffhauser, F. 1997) Mindez pedig a pedagógia és a kommunikáció szempontjából releváns. Amíg a pedagógia a tankönyv és a nevelő oldaláról gyakorol hatást az egyénre, addig a média a való élet olykor a virtuális valóság közvetítője. A pedagógiai folyamatok tervezésében, a pedagógiai módszerekben egyaránt figyelembe kell venni a tantárgypedagógia újszerű elemeit. Ez a folyamat az alternatív oktatásig vezet el, amelynek középpontjában, mint hatások a motiváció, az értékelés, a szükséglet preferencia és a hozzáadott pedagógiai érték a dominánsak. (Nagy, 2008) Ezek után vegyük sorra azokat a szempontokat, amelyek szakítanak a hagyományos oktatási formával, és újszerű módszereket épít be a tanítás és tanulás folyamatába.

- Az intrinzikus és az extrinzikus vagyis a belső és külső késztetések akkor hatékonyak, ha egyfelől zavartalan a projekció, másrészt pedig a fogadói oldalon megfelelő motiváció van.
- A frontális oktatással szemben a hallgatók kreativitását kihasználó csoportmunka, párban folyó oktatás, egyéni tevékenység alkalmazása. Az értékelésnek a középpontjába a „megbeszélést” helyezzük.
- Az iskolai minőségbiztosítás jelenleg nélkülözi a nevelés alanyainak részvételét. A hallgatókat be kell vonni a diagnosztikus, a formáló-segítő és az összegző-lezáró értékelésbe.
- A pluralizmust, a differenciálást az oktatásban összehangoltan kell érvényre juttatni. Kiemelt jelentőségű a közösségeken belüli együttműködés. Ez átsegíti a hallgatókat a normatív és az akcidentális kríziseken.

- A multi- és interkulturális nevelés értelmezése a mai oktatás egyik legfontosabb eleme. Ezek között említhető a tolerancia, az előítélet-mentesség, a sztereotípiák leküzdése és a diszkriminatív irányzatok megszüntetése.
- A tanításban, tanulásban a hatékonyság fejlesztése miatt kiemelt fontosságú eszközök a multimédiás segédletek. Ezek azonban könnyen kényelemre, passzivitásra ösztönöznek, a személyközi kommunikációt háttérbe szorítják.
- Az oktatói szabadság és a hallgatói autonómia, kereteket teremt az alternatív pedagógia kibontakoztatásának, ami a partnerséget helyezi a középpontba az oktatás szereplői között.

### A kompetencia komponensei

A tanítójelöltek és a kommunikáció szakos hallgatók oktatása speciális feladatot jelent a felsőoktatásban. Ez a neveléstudomány és a médiatudomány „együttállását” feltételezi. Saját vizsgálataim bizonyítják: megjelennek azok az eredmények, amelyek az általános pedagógiai és kommunikációs beavatkozásoktól elvárhatók. (Nagy, 2006)

- A személyiség attitűdjének formálása az individuumban biológikumának függvényében. Az egyén mentális egyensúlyi állapotának megteremtése, stabilizálása, az alkotó ember sikerének kibontakoztatásához.
- Video-pszichológia alkalmazása, a verbális kommunikáció és a metanyelv tudatos használatához. Szerepvisselkedés váratlan helyzetekben, a gyors és konstruktív reflexiókban.
- A probléma felismerés élményszerűsége, megoldási lehetőségek kidolgozása, ezek közül racionális szelekció a legcélravezetőbb megoldáshoz. Stratégiák feltárása a döntési mechanizmusokban, ezen belül az interakciók értelmezésében.
- A tapasztalás útján szerzett és spontán információk rendszerszemléletű algoritmus szerinti felhasználása. A gondolkodás és a cselekvés kölcsönhatása a személy- és csoportközi kommunikációban.
- Konszenzus és kompromisszumkeresés a kritikai megnyilvánulásokban. A tolerancián alapuló őszinte, bizalmi légkör következetes érvényesítése. Az életről vallott sokszínű felfogás, az új értékrendek, az átalakuló normarendszer értelmezése.
- A tanár-diák közös alkotóöröme a szakmai műhelymunkában. A neveléstudományi alapvetések beépítése a médiaoktatásba, a pedagógusok megismertetése az alapvető kommunikációs stratégiákkal.
- A tömegkommunikáció üzeneteinek hasznos és káros szándékainak felismerése, azok értelmezése. A nyelviség, a képesség a megismerési folyamatban, a kultiváció fenntarthatósága a modern információáramlásban.
- Az információ pedagógiai és pszichológiai értelmezése, a tömegkommunikáció ismeret és kultúraközvetítő kapcsolatrendszerének felismerése. Az információ multiplikációja, a sajtóágak mint mediátorok, a globalizáció ellentmondásainak feltárása.
- A kommunikáció szocializációs hatása az affektivitás, mint érzelmi telítettség megjelenése az emocionális gondolkodásban és a racionális interperszonális kapcsolatokban. A tömegkommunikációs eszközök társadalmi kohéziós szerepe, a médiaüzenetek eltérő értelmezésének dimenziójában.
- A médiatartalom új kontextusba helyezése, különös tekintettel normasértésre, az erkölcsi hanyatlásra. A média által keltett devianciát indukáló morális pánik megelőzése. A média attitűdfőmálójának ereje, az érték- és normaközvetítés értelmezésével, a szociokulturális folyamatokban.

### Összefoglalás

A hazánkban is bevezetésre váró „Új tudás” program egyik fontos alapköve a szociális életképesség. A közösségek heterogén voltából fakadóan csak a személyre szabott képzés jelent az oktatásban minőségi áttörést. Ehhez a feladathoz kell megfelelő kompetenciákkal ellátni a pedagógusokat. A

neveléstudománynak elsősorban a mentális felkészítésre kell alapozni. A való életből merítő példákkal kell a hallgatók személyiségének formálását segíteni. A felsőoktatás a társadalom leképezője. A szaktárgyi oktatás mellett konstruktív életvezetésre kell tanítani. Nyíltá, kommunikatívva kell tenni az oktatást. A kompetenciaszerepek megközelítésében mérlegelni kell a múlt tapasztalatait, a jelenlegi gyakorlatot és életképes perspektívát kell vázolni. A merev, rugalmatlan, deklaratív oktatás helyett teret kell adni a procedurális tanítási-tanulási folyamatoknak. Ma már nem az a fő kérdés, hogy mit és hogyan tanítsunk, hanem hogy a kognitív kompetenciákra épülő információk hasznosulása miként valósul meg.

### Felhasznált irodalom

- Adler, A.: Emberismeret: Gyakorlati individuálpszichológia, Göncöl Kiadó, Budapest, 1994
- Anderson, J.A.: A kommunikációelmélet ismeretelméleti alapjai, Typotex Kiadó, Budapest, 2005
- Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába, Osiris Kiadó, Budapest, 2003
- Antonion, A.S.: Polichrony, F.: Walters, B, Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece, Presented at ISEC 2000
- Bábosik István (szerk.) Nevelélmélet, Osiris Kiadó, Budapest, 2004
- Barkó Endre: Információ és orientáció, Szaktudás Kiadó, Budapest, 2002
- Bohnsack, F.: Szociális nevelés a szociális bomlás idején, Okker Kiadó, Budapest, 1996
- Buda Béla: Az empátia, a beleélés lélektana, Gondolat Kiadó, Budapest, 1986
- Fejtő Ferenc: Az európai szociális modell, Népszabadság, 2002. LXIII/171
- Forgas, J.P.: A társas érintkezés pszichológiája, Gondolat Kiadó, Budapest, 1989
- Gordon, T.: A tanári hatékonyság fejlesztése, Gondolat Kiadó, Budapest, 1990
- Hankiss Elemér: Az ezerarcú én, emberlét a fogyasztói civilizációban, Osiris Kiadó, Budapest, 2005
- Hegedűs Katalin: A pedagógus az intézményben és a társadalomban, Új Pedagógiai Szemle, 1998/6
- Hegyvi Ildikó: Siker és kudarc a pedagógus munkájában, Okker Kiadó, Budapest, 1996
- Heller Ágnes: Életképes-e a modernitás? Latin betűk Kiadó, Debrecen, 1997
- Koncz István- Kovács József: Önismereti sarokpontok BDK és KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2000
- M. Nádasi Mária – Hunyadi Györgyné: Adaptivitás az oktatásban, Comenius Kiadó, Budapest, 2000
- Nagy Zoltán: A tömegkommunikáció és a pedagógia összefüggésrendszerének vizsgálata kommunikáció szakos és tanítójelölt hallgatók körében, Doktoranduszok Országos Szövetségének Konferencia Kiadványa, Budapest, 2008
- Nagy Zoltán: Mennyiségi dagály és minőségi apály, <http://www.deol.hu> 2007
- Nagy Zoltán: Szereptévesztésben a tömegkommunikáció, avagy a média manipulatív hatása a társadalom információs rendszerében, Konferencia Tanulmánykötet, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2006
- Nagy Zoltán: Tanítás és/vagy nevelés, <http://www.deol.hu> 2008
- Nagy Zoltán: Tény és vélemény újságírás helyzetének megítélése a kommunikáció szakos hallgatók körében, Konferencia Kiadvány, KFRTKF Kiadó, Debrecen, 2006
- Nanszákné Cserfalvi Ilona: Milyen legyen a jó pedagógus? Katedra, 2001/9
- Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996
- Schaffhauser F.: Optimista nevelési perspektívák, Telosz Kiadó, Budapest, 1997
- Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése, Gondolat Kiadó, Budapest, 2003
- Vekerdy Tamás: Mit akarunk egymástól? Saxum Kiadó, Budapest, 2007
- Venter György: A tanári mesterségre való felkészülés, Stúdium Kiadó, Nyíregyháza, 1997

*Az általános iskolai tanulók és a középiskolai tanulók táborválasztási motivációs értékei*

**Bevezető Gondolatok**

Napjainkban a turizmus iránti kereslet növekedésével illetve a kereslet polarizációjával találkozhatunk. A turisták motivációjában egyre nagyobb hangsúlyt kap a sport. A sportturizmus iránti kereslet növekedéséről számol be *Bokor (2001)*. A turisztikai trendek jelzik az ifjúsági turizmus erősödését. Nem véletlen, hisz mára az iskolarendszerű oktatásban részt vevő gyermek- és ifjúsági korosztály a turisztikai szolgáltatások „fogyasztójává” vált, a tanulmányi kirándulások vagy az iskolai táborok kapcsán.

A sí-, vízi- és turisztika táborok, túrák mozgásanyaga, a különböző outdoor és indoor rekreációs tevékenységek jól integrálhatók az iskolai oktatásba. Az iskolai táborokban használhatjuk fel ezeket a mozgásokat a tanulók képességeinek és az emberi motórium sokoldalú fejlesztésére.

Az iskolai táborok iskolai oktatásban betöltött szerepére hívja fel a figyelmet (*Müller–Szabó 2007*), hiszen ekkor a tanár-tanuló nem a szokásos interakcióban találkozik, és kellő motiváltságot jelent a gyerekek számára a mozgásra. A motiváció nagyon fontos, hiszen ha a gyerek megszereti ezeket a mozgásformákat akkor szívesen fogja az iskolán kívül választani a szabadidő eltöltésére, vagyis rekreációs jelleggel is üzni. Amennyiben megszereti ezeket a mozgásokat akkor beépülhet az életvitelükbe, és az iskola befejeztével is tovább üzheti ezeket a szabadidős aktivitásokat, melyek segíthetik az egészség és a munkaképesség megőrzését.

A táborokban nagyon sok feladatot, situációt közösen, csapatban oldanak meg a résztvevők, ezáltal a team-munka a szociális kompetenciák fejlesztését nagymértékben elősegíti, és olyan értékek közvetítésére és elsajátítására ad jó eszközt, mint a: fair-play az összetartás, önfeláldozás, az egyéni érdek teljes alárendelése, a kitartás, a tettekézség, a gyors elhatározás, az önálló megítélésre, az abszolút tisztességre, stb.

A természeti sportok és a csapatsportok rekreációban, egészség megőrzésében, egészségnevelésben betöltött szerepe jelentős, melyet több szerző hangsúlyoz: *Dosek (1997), Nemessuri (1994), Biróné (1977)*. Az egészségkompetencia elsajátítására és fejlesztésére látunk nem csak hazai de nemzetközi példát is. *Roland Bassler (2003)*

A sporttáboroknak széles irodalmi háttere van. Vannak olyan művek, melyek a táborok természetföldrajzi aspektusait (tájékozódás, térképismeret, domborzat, stb.) helyezi előtérbe *Kondor (1984), Halász (1987), Gábor (1986), Schell (1995), Cseh (2001), Bokody (2001)*.

Más irodalmak a módszertani vonatkozásokat helyezi előtérbe *Farkas (1972), Dosek-Ozsváth (1999) Vizkelety (1986), Butelski Konrad (1992), Könyves - Müller (2001), Müller és mtsai (2007)*.

**Vizsgálat**

*Felmérés körülményei:*

Felmérésünket a karcagi Gábor Áron Gimnázium, Egészségügyi Szakközépiskola és Kollégium középiskolás diákjai és a Győrffy István Általános iskola felső tagozatosai körében végeztük. Összesen 189 tanulót kérdeztünk meg a táborozási szokásaikról és táborválasztási motivációjuk alakulásáról. A minta nemek és iskolák szerinti bontását lásd az 1. táblázatban.

Általános iskola		Középiskola	
fiúk	lányok	fiúk	lányok
45	49	17	78
94		95	

1. táblázat: A felmért minta nemek és iskolánkénti megoszlása

*A felmérésben az alábbi kérdésekre kerestük a választ:*

- Hogyan alakul a gyerekek táborválasztási motivációja az egyes korosztályokban?
- Hogyan alakul a táborban való részvétel a tábori téma alapján?

- Mik a jó tábor ismérvei?
- Milyen szabadidős programokat preferálnak a táborozás alatt?
- Milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg a táborozási szokások és táborválasztási motivációk kapcsán a nemek és életkorok viszonylatában?

*A kutatásunk megtervezésekor az alábbi hipotézist állítottuk fel:*

Az általános iskolai tanulók és a középiskolai tanulók táborválasztási motivációja eltér.

*A kutatás módszere:* A táborozási szokások és táborválasztási motivációk alakulásáról egy kérdőívet állítottunk össze, amely 25 kérdésből állt (N=189 fő). A kérdőívet Excell segítségével dolgoztuk fel. Átlag és szórásértéket számítottunk. Az eredményeket grafikusán is ábráztuk, mely a téma mélyebb megértését segíti.

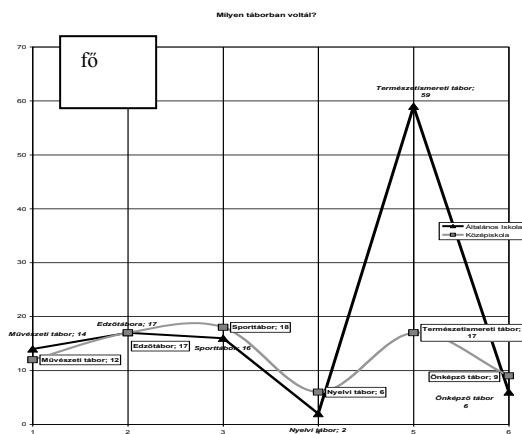
Eredmények:

A táborozási tapasztalatra kérdeztünk rá az első kérdésben. Várakozásunknak megfelelően az eredmények pozitívan értékelhetők, hiszen, a megkérdezettek többsége, az általános iskolások 85,11% ( 80 fő), míg a középiskolások 62,11%( 59fő) volt már táborban.

Azzal magyarázható az a tendencia, miszerint az általános iskolások táborozási részvétele nagyobb, mint a középiskolásoké, hogy napjaink iskolai szervezésű táborainak kínálata bővül és a témakínálat diverzifikációja figyelhető meg. Stratégiai szinten mind a Nemzeti Alaptanterv, mind a kétszintű érettségi vizsga követelményrendszere leteszi a voksot a kompetenciafejlesztés fontosságára, a tudás gyakorlati alkalmazásának dominanciájára mellett. A tudásszerzés és a kompetenciafejlesztés új útjai azt is jelentik, hogy a pedagógusképzésben és továbbképzésben előtérbe kell, hogy kerüljön a szociális kompetenciák, a gyakorlat-orientált foglalkozások, táborok, kreatív alkotóműhelyek, reflektív tanítási gyakorlatok, a személyiségfejlesztés és konfliktuskezeléssel kapcsolatos műhelymunkák, így az oktatók továbbadják ezeket a korszerű ismereteket és a kompetenciafejlesztés módszereit.

Következő kérdésből kiderül, hogy a gyerekek több, mint 70 %-a iskolai szervezésű táborokban vett részt, míg csak kisebb része a magánszervezésű. Ez az adat felhívja a figyelmet az iskolák tábor-szervezésben betöltött szerepére illetve a táborok(mint a nevelés egyik szintere) szocializációban és nevelésben betöltött szerepére.

A táboroztatás szokásaiban is jól látható ez a szemléletváltozás. Ma már a készségfejlesztő sport, kézműves, színjátszó, természetismereti táborok kerülnek előtérbe. Ezt mutatják a következő adatok is:



1. ábra. A táborválasztási motiváció tábori téma alapján

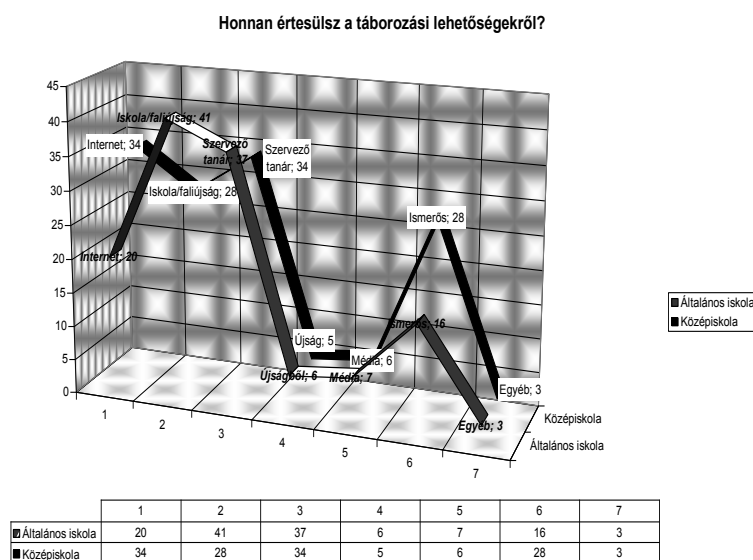
Rákérdeztünk, hogy milyen táborba venne részt szívesen az elkövetkezendőkben, úgy másképp alakultak ezek az adatok. Az eltérés abból adódik, hogy amikor a gyerek már részt vett a táborban, úgy a tábor

fogyasztója a gyerek ám a tábor „vásárlója” a szülő, a végső döntést ő hozza, hogy milyen téma-specifikus tábort finanszíroz. Ebben a kérdésben pedig a gyerekek érdeklődési köre, attitűdje domborodik ki.

A nyelvi tábor iránti érdeklődés megnő a középiskolások körében, valószínűleg azért, mert az új érettségi vizsga, a felsőoktatás és a munkaerőpiac „új típusú” elvárásaként fogalmazza meg a nyelvi kompetenciák fontosságát, növelve az elhelyezkedési esélyt és versenyképességet.

Az általános iskolások körében viszont az edzőtáborok iránti érdeklődés kiemelkedő és csak a 3. helyre szorul vissza a természetismereti tábor. A sporttáborok iránti kereslet növekedésének oka, hogy az általános iskolás célcsoport mozgás iránti igénye sokkal magasabb, mint a középiskolásoké. A mozgásos aktivitások szerepe az általános iskolai nevelésben igen nagy jelentőséggel bírnak egyrészt a kondicionális és koordinációs képességek fejlesztésében a szocializáció elősegítésében, az egészséges testi fejlődés biztosításában.

A táborokról való informálódásra is rákérdeztünk. Más-más információs csatormán értesül a két célcsoportunk a táborozási lehetőségekről.

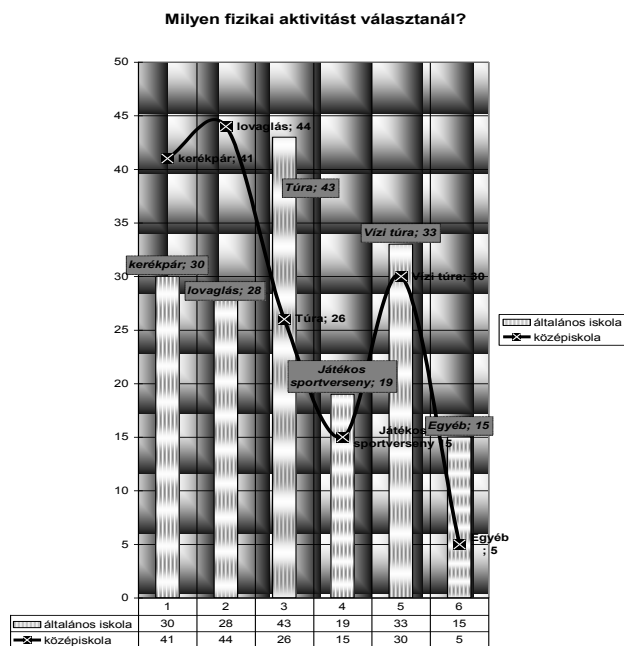


2.ábra A táborról szerzett információ kommunikációs csatormái

Az általános iskolások a táborokról elsősorban a faliújságról és a szervező tanártól értesülnek. Míg a középiskolások a szervező tanáron kívül elsősorban az internetről szerzik információjukat. Éppen ezért az általános iskolás és középiskolás célcsoport esetében eltérő marketingkommunikációs eszközöket kell alkalmazni.

Az általános iskolában a szórólap, plakát és a „szájpropaganda” lehet a célcsoport elérésének biztos útja, míg a középiskolákban az említett frott eszközökön túl a figyelemfelkeltő honlap is előtérbe kell, hogy kerüljön.

Tájékozódunk a gyerekek táborválasztási motivációjában mutatkozó különbségekről. Míg az általános iskolások a jó társaság miatt választja a tábort, addig a középiskolásoknál az egyéni érdeklődési kör, a tábor témája játszik döntő szerepet. Ezért az általános iskolások elsősorban a saját iskolai tábort választották, míg a középiskolások más iskolák vagy magánszemélyek által szervezett táborban is szívesen vesznek részt. A marketing-kommunikációs eszközökben ezért is igazolódik be az előző kérdésnél megfogalmazott javaslat, miszerint több iskola, bővebb célcsoportját interneten könnyen és költség-hatékonyan el lehet érni.



3.ábra A szabadidős programok népszerűsége a táborozások során.

Rákérdeztünk arra, hogy amennyiben lehetősége lenne táborozások során szabadidős programot választani mit preferálna. Az általános iskolások a túrázást addig a középiskolások a lovaglást részesítik előnyben. A nemek tekintetében csupán az általános iskolásoknál mutatkozott különbség a vízi túra terén. Míg az általános iskolás fiúk 28,89 %-a választaná a vízitúrát, addig a lányoknak csupán a 12, 24%-a.

#### Összegzés:

- A táborok az iskolai oktatás és nevelés egyik fontos színtere, ahol a különböző kompetenciák elsajátítása nem a szokásos tanár-tanuló interakcióban zajlik, mely erős motiváló hatást eredményez a célcsoportnak.
- A táborok során alkalmazott outdoor szabadidős aktivitások a természet erőivel való edzést jelenthetik, melyek iránt nagy érdeklődést tapasztaltunk különös tekintettel az általános iskolás csoportban.
- A középiskolások és általános iskolások táborválasztási motivációja eltér. Az általános iskolásokat döntően a jó társaság és ismert osztálytársak jelenléte addig a középiskolásokat a tábor témája befolyásol. Míg az általános iskolai tanulók a sporttáborokat addig a középiskolások a nyelvi táborokat preferálják.
- Az általános iskolások a táborokról elsősorban a faliújságról és a szervező tanártól értesülnek. Míg a középiskolások a szervező tanáron kívül elsősorban az internetről szerzik információjukat. Éppen ezért az általános iskolás és középiskolás célcsoport esetében eltérő marketingkommunikációs eszközöket kell alkalmazni. Az általános iskolában a szórólap, plakát és a „szájpropaganda” lehet a célcsoport elérésének biztos útja, míg a középiskolákban az említett frott eszközökön túl a figyelemfelkeltő honlap is előtérbe kell, hogy kerüljön.
- Mindkét célcsoport fontosnak véli a szabadidős sportokat a táborozás alatt. Az általános iskolások a túrázást addig a középiskolások a lovaglást részesítik előnyben.



A gyerekek markáns véleményt fogalmaztak meg a „jó tábor” ismérveiről. Fontosnak tartja mindkét célcsoport a kötetlen szabad programok beiktatását a tábor rendjébe. A turisztikai trendeknek megfelelően, miszerint az élményszerzés fontos a turisták desztináció és komplex turisztikai termékeinek választásában, hasonló tendencia figyelhető meg: a „különleges események” és érdekes programok nélkülözhetetlen és elmaradhatatlan kellékei a jó tábornak, mely a hangulatot, az élményeket biztosítja.

A jó társaságot a közösségi programok biztosítják, melyek jelentős szerepet játszanak a szocializáció folyamatában. Az új emberek megismerése is igényként fogalmazódik meg a gyerekekben, mely a társas kapcsolatok rendszerét bővíti.

Felhasznált irodalom:

1. Müller Anetta- Szabó Róbert (2007): A sporttáborok szerepe a turizmusban és a felsőoktatásban. (előadás) II. Fürstenfeldi Neveléstörténeti Konferencia. Fürstenfeld. 2007. okt.12-13.
2. Bokor Judit (2001): Rekreáció és sportturizmus. In:Magyar Sporttudományi szemle 2001/2. sz.14-17.p.
3. Müller Anetta -Széles-Kovács Gyula- Seres János -Bocz Árpád-Hajdú Pál-Sütő László-Szalay Gábor- Szabó Béla- -Juhász Imre (2007): A sporttáborok szerepe az Eszterházy Károly Főiskolán. In: Acta Academiae Pedagogicae Agriensis. Új Sorozat XXXIV. Kötet. Vizsgálatok a sporttudomány és az egészségturizmus területén. Eger 2007. 105-117.p.
4. A túravezetés általános ismeretei (szerk: dr. Vízkeledy László). Magyar Természetbarát Szövetség. Alfaprint nyomda.1984.
5. Bassler, R. (2003): Minőség és egészségkompetencia az osztrák kúra- és wellness-turizmusban. In: Tourismus Journal (Lucius&Lucius, Stuttgart), 7 Jg. Hef 2.187-2002.p.
6. Biróné dr. Nagy Edit: Sportpedagógia. Sport kiadó. Budapest. 1977. 46-48.
7. Bokody József (2001): Vízitúrázók kézikönyve. Mezőgazda kiadó. Bp.
8. Bükk-túrák (szerk: Cseh Zita). Garamound Kft. Eger. 2001.
9. Dosek Ágoston(1997): Erdők, hegyek sportjai. MTE tankönyv, Bp. Kiadja: Magyar Tájékozódási Futó Szövetség. 294.p
10. Dosek-Ozsváth (1999):A sízés 2000.A telemarktól a carvingig. MTE tankönyv. Szinkron Press. Kft.
11. Farkas György (1972): Téli-Nyári táborozások.Tanárképző Főiskolák Tankönyve. Tankönyvkiadó. Bp.
12. Gábor Imre (1986): Turista tereptan. Sport Kiadó. Bp.
13. Halász Miklós (1987): Tereptan és térképészet. Túravezetők könyvtára. Budapesti természetbarát Bizottság. Bp.
14. Kondor Endre (1984): Természetjáró 1X1. Magyar Természetbarát Szövetség és Sportpropaganda Vállalat.Bp.
15. Könyves Erika-Müller Anetta (2001). Szabadidős programok a falusi turizmusban. Szaktudás kiadó ház Rt. Budapest.
16. Molnár Gyöngyvér (2002): A tudástranszfer. Iskolakultúra, 2. sz. 65–74.
17. Nagy József (2000): XXI. század és nevelés, Osiris Kiadó, Budapest
18. Nagy József (2003): Szociális kompetencia és proszocialitás. In Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest, 120–136.
19. Nemessuri Mihály (1994): Egészségvédő-életörző sportok. Mozgás és Viselkedésbiológiai Szakosztály 25 éves jubileumi konferenciája, Tihany, 130-131.p.
20. Shepherd, G. (2003): A szociális készségek fejlesztése (SST). In Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest, 151–169.
21. Tájéfutás. (Szerk: Schell Antal). Fővárosi Önkormányzat nyomdaüzeme. Bp.1995.

**Bejövő főiskolai hallgatók pszichés jellemzői**

Az alapképzésbe belépő hallgatóknak a pedagógus pálya szempontjából néhány, fontosabbnak tartott személyiségtulajdonságát vizsgáltuk, azzal a céllal, hogy számukra a választható („C-típusú”) tárgyakon belül olyan képzést valósítsunk meg, amely célirányosan ezeket a jellemzőket fejleszti.

Azokat a diákokat vontuk be vizsgálatunkba, akik a pedagógia-pszichológia 10 kreditjén belül a Kompetenciafejlesztő tanulási környezet című kurzust választották. A jelentkezők 60%-a tanító, 40%-uk pedig az alapozó képzés különböző területein részt vevő hallgatók. Összesen 82 diákot vontunk be a kísérletbe. A méréseket a másodéves hallgatóknál 2007 májusában, az előzetes tantárgyfelvétel keretében, az első éveseknél pedig szeptemberben végeztük el. A második mérésre a félév lezárás után került sor. A kontroll csoportot azok alkották, akik nem vették fel az általunk meghirdetett „C”-típusú tárgyakat. Közülük a véletlen mintavételi technikával választottuk ki a tanulókat. A vizsgálati és a kontroll csoport egyedül a figyelemvizsgálatnál megjelenő szórás értékében mutatott szignifikáns eltérést, ezért ezt a jellemzőt a későbbiek során nem hasonlítottuk össze.

**A pedagógus pálya releváns kompetenciái**

A pedagógus szakma szerepjellegű foglalkozás, amely az interperszonális kapcsolatban valósul meg, ez a tanár-diák interakció.

A pálya legfontosabb szociológiai jellemzői a következők: Trencsényi László vizsgálatai alapján napjaink pedagógusait elsősorban a tanítási óra közegében képzelik el. A tanulói aktivitást bátorítja, de ezzel óvatosan bánik, vagyis az órán tulajdonképpen az történik, amit ő akar. Az információ-átadás monopóliumát őrzi, de nem kizárólag magának tartja fenn. Az értékelésre sok gondot fordít, nemcsak az osztályozásra, hanem a szöveges értékelésre is (Trencsényi, 1988).

A pedagógusoknál is megjelenhetnek nem pályaszpecifikus szerepfeszültségek, ami azt jelenti, hogy ugyanolyan szerepkonfliktusai vannak, mint más pályán lévő embereknek. A feldolgozatlan konfliktusok feszültségei ronthatják munkavégzésének hatékonyságát. Másrészt viszont speciális szerepkonfliktusok is kialakulhatnak, amelyek sajátosan a foglalkozáshoz kapcsolódnak. Ezek közül kiemelkednek Bugán Antal vizsgálatai alapján, a család és az iskola ellentétes értékei által okozott feszültségek. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok értékfelfogása jelentősen különbözik a családokétól, de nem az értékfelfogások különbözősége okoz adaptációs nehézséget, hanem az értékkonfliktusokból származó feszültség dezorganizáló hatása (Bugán, 1997).

A hallgatóknak a változó pedagógusszerepre való felkészítéséhez a következő feladatokra kell alkalmassá tenni őket: kompetencia-önértékelésre, legitimitás-illegitimitás vizsgálatára és elemzésére, a szerep deformítások kezelésére, ok-okozati háttérének feltárására, a személyi környezet binteraktív- és kommunikatív szerepének megerősítésére valamint a pedagógus önvezérlő képességének erősítésére (Figula, 2001).

A leírta alapján a fejlesztést jelző változóknak a következő kompetenciákat tekintjük: a figyelem, a performációs tesztekben mérhető hajlékony intelligencia és a kreativitás.

**A figyelem**

A figyelem egy kognitív pszichés állapot, mely a megismerési folyamatok háttérét alkotva a tanítás eredményességét befolyásolja. Lényege az ingerszelekció. Az órai történésekből a figyelmi szűrő segítségével emeli ki a pedagógus a számára releváns mozzanatokot és szervezi meg az ingerekre adott válaszreakcióit, mellőzve az irreleváns ingereket. A szándékos figyelem az akarattal szabályozható: az ingerszelekció a személyiség célkitűzéseinek megfelelően zajlik.

A figyelem koncentrálásának, megosztásának, fókuszálásának és átvitelének képessége fontos pedagógusi személyiségtulajdonság, így a figyelem fontos eleme az órai tanítási folyamatnak.

A figyelmi képesség vizsgálatára a disztributív figyelemvizsgáló készüléket alkalmaztuk.

A módszer érvényességére vonatkozóan a rendelkezésre álló adatok a mérés produkciófelületét tisztázzák. Bizonyítottak tekinthető, hogy a készülékkel a megosztott figyelem vizsgálható, de a teljesítmény alakulásában szerepe van a vizsgált személy intelligenciájának, információ feldolgozó képességének és térpercepciójának. A reakcióidő szerepe nem bizonyított, de nem is kizárt. A mozgáskoordinációra vonatkozóan további vizsgálatok szükségesek (Szimethné). A Nyíregyházi Főiskolán a lőfegyver alkalmassági vizsgálatok alapján bizonyítható, hogy a rendszeres fizikai munkavégzés a magas összes válaszszámmal korrelál.

Az összes helyes reakciók száma a figyelem színvonalát jelzi. Ez összefügg az információfeldolgozás sebességével, a reagálóképességgel, a térlátással, illetve a pozicionális térképzeléssel.

A percenkénti átlagos teljesítmény és figyelmi működés egyenletességéről, a szórás pedig hullámzásáról ad információt. Ez jelezheti azt, hogy a tanár a tanítási óra tartós és megosztott figyelmet igénylő követelményeinek mennyire képes eleget tenni. Az adatok jelzik a pszichés tempót és a szenzomotorikus koordinációt is.

A figyelem hullámzását mutató szórásnál a  $\pm 3,0$  feletti kritikus szórás intervallum arra utalhat, hogy a monotonia túrés lehet jó is, a telítődés és a fáradás bekövetkezése nem szükségszerű. Természetes, hogy az órai történések által kiváltott izgalom olyan akarati tulajdonságokat mozgósíthat, melyek a fokozott fáradás hatását képesek ellensúlyozni. Így, ha a tanítási órán is lehetőség lenne a tartós tanulói érdeklődés fenntartására, az a hallgatók nagy részénél a figyelmi hiányosságok kompenzálhatóságát is jelenthetné.

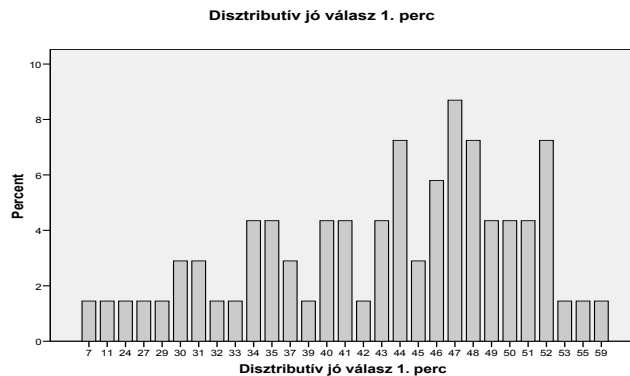
#### A figyelmi képesség vizsgálatának eredményei

	Mean	Std. Deviation
Disztributív jó válasz 1. perc	42,20	9,488
Disztributív jó válasz 2. perc	43,38	8,271
Disztributív jó válasz 3. perc	42,57	8,998
Disztributív jó válasz 4. perc	42,17	8,244
Disztributív jó válasz 5. perc	41,83	7,596
Összes jó	212,14	38,781
Átlagérték	42,43	7,756
Szórás	3,0036	2,69585
Disztributív rossz válasz 1. perc	,51	1,559
Disztributív rossz válasz 2. perc	,57	,848
Disztributív rossz válasz 3. perc	,57	1,007
Disztributív rossz válasz 4. perc	,64	,970
Disztributív rossz válasz 5. perc	,86	1,154
Összes hibás	3,13	3,698

A táblázatból látható, hogy a középértékek a jó teljesítmény kategóriájába esnek. Ugyanakkor a nagy szórás értékek jelentős egyéni különbségeket hordoznak. Így pl. az összes jó teljesítménynél 13% éri el illetve haladja meg a kiválónak tekinthető 50 pontot, ugyanakkor az alacsony munkamotivációra utaló 40 pont alatti érték a hallgatók 30%-ánál mutatható ki.

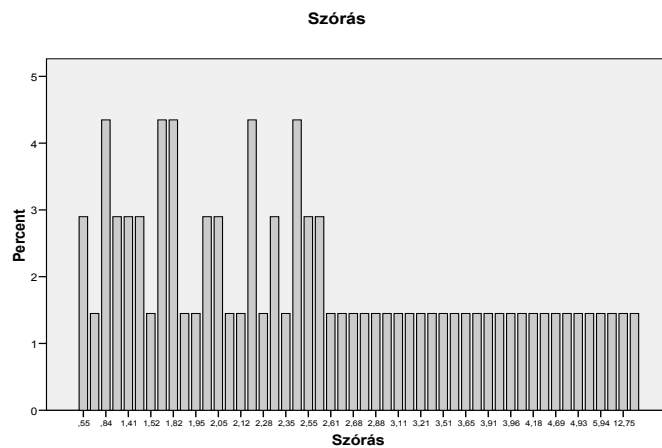
A képességfejlesztés szempontjából az összes teljesítmény szórását és az első percben jó teljesítményt emeljük ki.

A percenkénti átlagos teljesítmény és figyelmi működés egyenletességéről, a szórás pedig a hullámzásáról ad információt. Ez jelezheti azt, hogy a tanár a tanítási óra tartós és megosztott figyelmet igénylő követelményeinek mennyire képes eleget tenni. Az adatok jelzik a pszichés tempót és a szenzomotorikus koordinációt is. Az első perc eredményei a tanulékonyt is jelzik, azaz milyen gyorsan fogja fel az instrukciót és tudja azt alkalmazni.



A standard alapján itt a 47,5-es értéket tekintjük a választóvonalnak. Ez alatt véljük a megértés képességét fejlesztendőnek.

A figyelem hullázását mutató szórásnál a  $\pm 2,0$  feletti kritikus szórás intervallum arra utalhat, hogy a monotonia túrés lehet jó is, a telítődés és a fáradás bekövetkezése nem szükségszerű.



Természetes, hogy az órai történések által kiváltott izgalom olyan akarati tulajdonságokat mozgósíthat, melyek a fokozott fáradás hatását képesek ellensúlyozni. Így, ha a tanítási órán is lehetőség lenne a tartós tanulói érdeklődés fenntartására, az a hallgatók nagy részénél a figyelmi hiányosságok kompenzálatóságát is jelenthetné. Ennek a képességnek a fejlesztését a 2,0 alatti értéket mutatóknál tartjuk fontosnak.

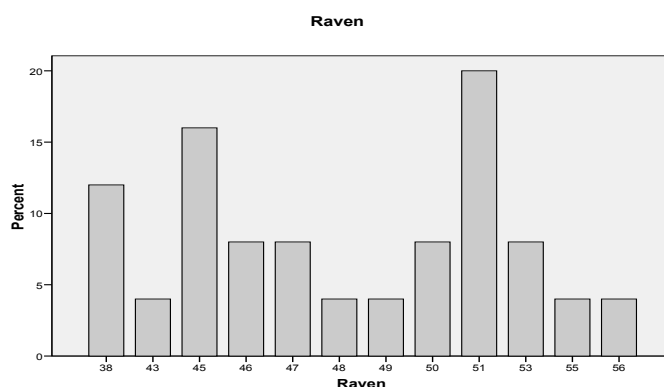
### Az intelligencia

D. Wechsler szerint az intelligencia az embernek az a globális képessége, amely lehetővé teszi, hogy célszerűen cselekedjék, racionálisan gondolkodjék, és eredményesen bánjon a környezetével (Horváth, 1991). Mérészáma az intelligencia kvóciens (IQ), melynek értéke függ a teszt fajtájától is. R. Catell a hajlékony és a rögzült intelligenciát különbözteti meg (Catell, 1972). *A hajlékony intelligencia az*

információk használatát, a megértés mértékét, a szokatlan problémahelyzethez alkalmazkodást jelenti. Alapja a jó műveleti képesség (gondolkodás). A Raven által kidolgozott tesztben lévő feladatok: az ábraanalógia, a minta utáni kirakás alkalmasak ennek a mérésére

A vizsgálathoz Raven Standard Progresszív Mátrixok tesztjének felnőtt változatát alkalmaztuk. Ez egy perceptív, nem verbális teszt a hajlékony intelligencia vizsgálatára. A szakirodalom ezt a tesztet tartja az intellektuális tevékenység legbiztosabb mutatójának, mivel az összehasonlító vizsgálatok kimutatták, hogy az általános értelem leginkább az észlelési, nem verbális reakciók kibontásán és felhasználásán alapuló próbák eredményével vág egybe. Az eljárás azt a képességegyüttest méri, amely arra utal, hogy az egyén mennyire képes átlátni az ingereket és megtalálni köztük az összefüggéseket. Információt ad a pedagógusi munkához szükséges problémamegoldó gondolkodás és analógias következtetések színvonaláról is, ugyanakkor kevésbé függ össze a verbális intelligenciával.

### Raven teszt eredményei a következők:



A kiemelkedő teljesítménynek számítható 57-60 pontos intervallumba senki sem tartozik. Meglepő, hogy a felsőoktatásba bekerült 40 pont alatti hallgató is (12%). A 47,68 pontos középérték (szórás  $\pm 4,9$ ) arra utal, hogy ez a képességegyüttes jelentős fejlesztésre szorul.

### A kreativitás

A kreativitás alkotóképességet jelent, ami általában az iskolai munka nem minden területén nyilvánul meg. A kreatív pedagógusra elsősorban a *divergens* gondolkodási stílus a jellemző, de a produktum szempontjából lényegesek azok a képességek is, amelyek a konvergens stílus személyiségtulajdonság-háttérét jelentik. A divergens gondolkodási képességek közé tartozik a *flexibilitás*. Ez a gondolkodás rugalmasságában, a változó helyzetekhez való alkalmazkodásban nyilvánul meg. Az információk többfajta osztályának egyidejű figyelembevételét és újszerű kombinációk létrehozását jelenti. Ugyancsak divergens gondolkodási képesség az *originalitás* az eredetiséget, az eredményre vezető újszerűséget értjük. A *fluencia* pedig a gondolkodás könnyedségét tükrözi, amely az ötletgazdagságban, a rendelkezésre álló asszociációk bőségével mérhető.

A kreativitás mérésére Torrance körös tesztjét alkalmaztuk. Öt változót határoztunk meg: originalitás, fluencia, flexibilitás, átlagos originalitás, relatív flexibilitás.

Az eljárás alkalmazhatóságával kapcsolatban problémaként merült fel az időbeli megbízhatóság kérdése. Többféle mintára és felvételi helyzetre vonatkozóan a teszt-reteszt reliabilitási együtthatók általában 0,3 és 0,93 között mozognak (Zétényi, 1989).

A mutatók összefüggése terén más vizsgálatok tapasztalatai adnak információkat. Így pl. Kálmánchey Márta leírja, hogy különbséget kell tenni nyelvi és figurális fluencia között, a magas érték nem

feltétlenül jár együtt mindkét területen. A flexibilitásnál a verbális és figurális feladatok között alacsony korrelációt tapasztalt, ugyanakkor a verbális és figurális originalitás jól együtt járt. Ez arra utal, hogy a gondolkodás eredetisége egységesebb, általánosabb érvényű jellemző (Gellenné, 1979).

A kreatív pedagógusra elsősorban a *divergens* gondolkodási stílus a jellemző. A divergens gondolkodási képességek közé tartozik a *flexibilitás*. Ez a gondolkodás rugalmasságában, a változó helyzetekhez való alkalmazkodásban nyilvánul meg. Az információk többfajta osztályának egyidejű figyelembevételét és újszerű kombinációk létrehozását jelenti. Ugyancsak divergens gondolkodási képesség az *originalitás* az eredetiséget, az eredményre vezető újszerűséget értjük. A *fluencia* pedig a gondolkodás könnyedségét tükrözi, amely az ötletgazdagságban, a rendelkezésre álló asszociációk bőségével mérhető.

A divergens gondolkodási képességek átlagos mutatói a fluencia kivételével a jó intervallumba esnek:

	Mean	Std. Deviation
Fluencia	16,05	6,649
Flexibilitás	8,72	3,336
Originalitás	5,7961	2,38921
Relatív flexibilitás	,5828	,17451
Átlagos originalitás	,3781	,11361

A fluencia esetében a 16,5 alatti értékek, lehetnek kritikusak az ötletgazdagság szempontjából. Ide tartozik a hallgatók 42%-a. Ennek fejlesztését is céljaink közé tűztük

### A fejlesztés

A képességfejlesztést három tárgy keretében kíséreltük meg. Ezek: életvitel (tréning), Szövegértés, szövegalkotás, Idegen nyelv és Matematika.

#### Életvitel

*A kurzus tartalma.* Az önismeret és társismeret növelése, érzések és érzelmek kifejezése és értelmezése, értékek tudatosítása, a viselkedési normák és azok gyakorlása társas ill. kiscsoportos helyzetben. Együttműködés, kockázatvállalás és problémamegoldó képesség. Döntéshozás: elutasítás, ellenállás a kísértésnek (drog, alkohol). Az antiszociális viselkedésmódok alternatívái, választási lehetőségek. Társas kapcsolatok: kapcsolatépítés, felelősségvállalás (barátság, partnerkapcsolat). Konfliktusok a kapcsolatokban, hatékony konfliktuskezelési módok.<sup>98</sup>

Ennél a tárgynál a fluencia divergens gondolkodási képességénél mértünk szignifikáns eltéréseket t-próbával:

Képesség	Középtérték változása	Szórás	T	Szabadsági fok	Eltérés a kontroll csoporthoz képest	Szignifikancia
Fluencia	3,073	7,798	2,922	54	14%	0,005

#### Idegen nyelv

Itt a hallgatók az angol és a német nyelv közül választhattak.

*A tantárgy rövid tartalma.* Mivel a kisgyerekkori nyelvtanulás elsődlegesen kompetencia fejlesztés keretében történik, ennek keretében az alábbi tematika kerül feldolgozásra. Nyelvi alapkompenciák (olvasás, írás, beszéd és hallás utáni megértés) fejlesztése; az anyanyelv elsajátítása és korai idegen nyelv tanulása közti átfedések és különbségek vizsgálata; a tapasztaláson alapuló nyelvtanulás módszertana, eszközei (tantárgyi és tantárgyközi projektek); tanulói kreativitás (mondókák, ének, tánc stb.). Motorikus készségek (pl. rajzolás, festés, kézművesség) alkalmazása a korai nyelvtanulásban. Az informatika

<sup>98</sup> A program kidolgozói és megvalósítói Barcsa Lászlóné és Vassné Figula Erika.

korosztály-centrikus nyelvi fejlesztő szerepe (vizuális inputok, keresés, chatelés stb.). Interaktív előadások feladatokkal, ajánlott olvasmányok feldolgozásával.<sup>99</sup>

Itt a flexibilitás és az originalitás terén mértünk változásokat:

Képesség	Középtérték változása	Szórás	T	Szabadsági fok	Eltérés a kontroll csoporthoz képest	Szignifikancia
Flexibilitás	2,231	3,086	2,606	12	11%	0,023
Originalitás	3,03846	2,82403	3,879	12	33%	0,002

### Matematika

A „Matematikai tehetséggondozás a középső gyermekkorban I., II.” kurzusok egyikét vehették fel a hallgatók. Az I. alsó tagozatosok, míg a II. a felsősök életkori sajátosságainak figyelembevételével dolgozta fel az anyagot.

*A kurzus tartalma.* Felfedezettő matematikaoktatás: a tanulói felfedezés segítségének módszerei. Induktív jellegű ismeretszerzés: összefüggések felismerése, oksági és egyéb kapcsolatok feltárása, Bizonyítási módszerek. Direkt és indirekt bizonyítás. Az indirekt bizonyítás tanítása. A direkt bizonyítások fontosabb módszerei: bizonyítás minden eset végigpróbálásával, egzisztenciabizonyítások, bizonyítás ekvivalens átalakításokkal, bizonyítás esetszétválasztással, konstruktív bizonyítások, pontosan egy típusú bizonyítás (unicitás). Cáfolás ellenpéldával. A skatulya-elv tanítása és változatai. Szemléletes bizonyítások. Matematikai szövegértés fejlesztése: kvantorok, junktorok, matematikai tartalmat kifejező speciális terminusok helyes használata. Logikai vonatkozások. Matematikai állítások szerkezete. Szükséges és elégséges feltétel. Állítások megfordítása. Az általánosítás tanítása. Speciális gondolkodásfejlesztő gyakorlatok összeállítása. A gondolkodás minőségi sajátosságainak mérése. A problémamegoldó képesség fejlesztése.

Itt a kreativitást jellemző mindhárom képességnél jelentős változást mértünk:

Képesség	Középtérték változása	Szórás	T	Szabadsági fok	Eltérés a kontroll csoporthoz képest	Szignifikancia
Fluencia	4,467	6,379	2,712	14	26%	0,017
Flexibilitás	1,6	2,586	2,397	14	18%	0,031
Originalitás	2,36133	2,32012	3,942	14	31%	0,001

### Szövegértés, szövegalkotás

*A kurzus tartalma.* A szövegértés fejlesztése új technikák alkalmazásával, a kreatív szöveg-megközelítés lehetőségeivel és a szövegalkotás fejlesztésével. Az olvasási folyamat pszicholingvisztikai megközelítése. A megértés szövegegységei (a szavak, a mondatok, a bekezdések, az egész szöveg megértése. Az olvasás szintjeinek fejlesztése – a megértés fokozatai: a szó szerinti, az értelmező (interpretáló), a bíráló (kritikai) és az alkotó (kreatív) olvasás fejlesztése. Feladattípusok a szövegértés fejlesztésére. Az olvasói válasz, a folyamatolvasás újszerűsége, alkalmazása – jóslások, feltevések alkotása, a szöveg végének értékelése, kérdések feltevése önmagunknak, stb.) A szépirodalomban jelölt nonverbális kommunikatív eszközök (beszédtónus, mimika, gesztusnyelv) szerepe a szövegértelmezésben.<sup>100</sup>

Változást a fluenciánál, az originalitásnál és a relatív flexibilitásnál mértünk:

Képesség	Középtérték változása	Szórás	T	Szabadsági fok	Eltérés a kontroll csoporthoz képest	Szignifikancia
Fluencia	6,308	6,575	3,459	12	34%	0,005
Originalitás	2,69077	3,12313	3,106	12	34%	0,009
Relatív flexibilitás	0,12125	0,17294	2,528	12	19%	0,027

<sup>99</sup> A program kidolgozó és megvalósítója Papp László és Rádai Péter.

<sup>100</sup> A program kidolgozója és megvalósítója Imre Rubenné.

## A többi terület

A bemutatott eredmények azt tükrözik, hogy a választható tárgyaink elsősorban a kreativitást fejlesztették. Mi a helyzet a másik két képességterülettel?

A figyelmi képességek valamennyi mutatójában mind a kontroll, mind a fejlesztő csoportban részt vevő hallgatók jelentős mértékben fejlődtek. Az egymintás t-próbánál a szignifikánsan kimutatható különbségek,  $0,001 \leq p \leq 0,018$  között vannak. A kontroll és a kísérleti csoport fejlődésének összehasonlítása során viszont a különbségek már nem szignifikánsak (kétmintás t-próba). Ez azt jelentheti, hogy a főiskolai képzés a globálisan fejleszti a figyelmi képességet, hiszen a középiskolától eltérő tanítási módszerek elsősorban erre hatnak. Így a speciális kurzusok hatása beolvad az egészbe.

A Raven teszttel mérhető intelligencia vonatkozásában az egyes tárgyaknál a következőket tapasztaltuk:

Tárgyak/csoport	Középérték változása	Szórás	T	Szabadsági fok	Szignifikancia
Kontroll csoport	0,25	10,855	0,08	11	0,938
Életvitel	1,6	8,732	1,359	54	0,18
Idegen nyelv	1,308	3,772	1,250	12	0,235
Matematika	1,8	4,814	1,448	14	0,170
Szövegértés	2,692	4,697	2,067	12	0,061

A táblázatból látható, hogy leginkább a Szövegértés, szövegalkotás tárgynál mutatható ki a fejlődési tendencia. A háttérben az is feltételezhető, hogy az így mérhető intelligencia egy hosszabb látencia periódus után alakul ki, ami egy félév vonatkozásban rövidnek tekinthető.

## Összegzés

A kompetencia alapú képzés megtanítására kidolgozott elsősorban szakmódszertani tárgyaink a jelenlegi tematika alapján a hallgatói kreativitást fejlesztik. A főiskolai képzés viszont már az első félévben jelentősen hozzájárul a hallgatók figyelmi képességeinek fejlődéséhez. A performációs tesztekben mérhető intelligencia fejlődése hosszabbtávú tanulmányi munka eredményeként prognosztizálható.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- BUGÁN ANTAL (1997): Az értékfelfogás alakulása a szocializáció folyamatában. In: Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 235-244.
- CATELL, R. B. (1972): *Are IQ Test Intelligent?* Del Mar: C.R.M. Books.
- GELLÉNNÉ KÁLMÁNCHELYI MÁRTA (1979): A Torrance-teszt alkalmazásának tapasztalatai 5. osztályosoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. sz. 161-171.
- GERGENCSIK ESZTER (1987): *Kreativitás és közösség*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- HORVÁTH GYÖGY (1991): *Az értelem mérése*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- SZIMETHNÉ GALACZI JUDIT (évszám nélkül): Kombinált mikroprocesszoros disztributív figyelemvizsgáló. Budapest: Struktúra.
- TRENCSENYI LÁSZLÓ (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- VASNÉ FIGULA ERIKA (2001): *Tanári magatartás típusok*. PhD értekezés. Kézirat.
- ZÉTÉNYI TAMÁS (1989): *A kreativitástesztek tesztkönyve I*. Munkalélektani Koordinációs Tanács Módszertani Sorozata 22. sz. kötet, Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.



SIMÁNDI SZILVIA

### *Turizmus és szabadidő*

Napjainkban egyre inkább elterjedtebbé válik az a nézet, hogy a szabadidő eltöltése közben, a barátainkkal való találkozásokor, a különböző hobbik gyakorlása, stb. során is nagyok sok új tudásra és fontos készségekre lehet szert tenni (vö. Csapó 2005; Forray és Juhász 2008<sup>101</sup>), hiszen a kompetens tudás meghatározásába nemcsak a formális tanulás, hanem a non-formális tanulás és az informális tanulás útján szerzett tudás egyaránt beletartozik (vö. Csoma 2003). A turizmus korunk egyik fontos jelensége, a nyári hónapokban szinte kisebb „népvándorlás” jellemző. Lényegét napjainkban az élményszerzéssel járó – lakóhelyen kívül eső – szolgáltatások igénybevételében ragadhatjuk meg (Michalkó 2001, 114). Kiss (2006, 30) tanulmányában arra hívja fel figyelmünket, hogy az európai országokban egyre inkább szabadidő orientált társadalom alakul ki és a szabadidős tevékenységek meghatározóak, hiszen szimbolikus jelentőséggel bírnak. Megállapítható, hogy a turizmus szemszögéből nézve a heti szabadidőnek már van turisztikai jelentősége.<sup>102</sup> 2007-ben az éves szinten a következőképpen alakul: az éves fizetett szabadságot, a hétvégeket és az ünnepnapokat figyelembe véve, legalább 134 nappal rendelkezünk.<sup>103</sup>

A modern turizmus elméletének egyik alapkérdése „*miért utazunk?*”. Csillag (2003, 76) értelmezésében a turizmus „*a modern polgár hétköznapi egzotikuma, a turistaút vonzerejét egyértelműen a mindennapi élet monotonitásából való kilépés adja (vagy legalábbis ennek látszata)*”. Kolakowski (1998, 49-51) lengyel származású filozófus pedig a kíváncsiság szerepét hangsúlyozza, szerinte „*nem a tudásért utazunk, nem a tudásszomj, nem is a menekülhetnék hajt bennünket, hanem a kíváncsiság, a kíváncsiság pedig úgy látszik, semmi másra vissza nem vezethető ösztön.*”<sup>104</sup> Az utazás előzményét számos szerző a zarándoklatokban látja (Fejős 1998, 5). Bey (1996, 31) szerint viszont a turizmus „*valódi gyökere*” nem a zarándoklat, „*hanem a háború, vagy másképp szólva: az első „turisták” közvetlenül a háború nyomában érkeztek.*”

Cohen (2003, 23-25) az időt értelmezve tesz különbséget és megkülönbözteti a „turistaidőt” a megszokott, „nem turistaidőtől”. Szerinte az ember a megszokott időtől eltérően éli meg a turistaidőt, mert a hétköznapi időt percekben, órákban, napokban és hetekben éljük meg, és ezeknek a ritmusa határozza meg a napi időbeosztásunkat. Megfogalmazása szerint a turista viszont – legalábbis elvben – mentes az ilyen időbeosztásoktól, ezért minőségileg éli meg az időt, az élmények és a kalandok idejeként. A turistaidőt ugyan egy másfajta menetrend szabályozza, azonban különbséget kell tennünk aszerint, hogy szervezett csoportos vagy egyéni utazáson veszünk-e részt, hiszen a szervezett csoportos utazás során az utazási iroda osztja be jobbra a turista idejét.

Gyömrei (é.n, 133) a játék szerepét hangsúlyozza, azaz egyfajta kárpótlásnak tekinti a való élet hiányaiért. „*A polgár igazán csak idegenben (megjegyzés: nem feltétlenül arról van szó, hogy csak a külföldre történő utazás során érvényesülhet ez a megközelítés) érezheti magát felszabadultnak. Hivatásbeli, családi, társadalmi megkötöttségei házában megváltozhatatlanul megszabják helyzetét.*” Krippendorf (2003, 9-16) a turizmust szociális terápiaként, biztonsági szelepként írja le, ahol az egyén önállósítani akarja magát és energiával akar feltölteni, pihenni akar és egy kis boldogságot szerezni. Azért

<sup>101</sup> Forray és Juhász (2008) OTKA kutatás (Nyilvántartási szám K63555) keretében az autonóm tanulásnak a jelentőségét vizsgálja, meglátásuk szerint az így szerzett ismeretek, készségek, kompetenciák kiegészítik az iskolarendszerben és az azon kívüli rendszerekben történő tanulásokat, ismeretszerzéseket.

<sup>102</sup> A tanulmányunk során nem tartjuk relevánsnak Lengyel (1992, 66) azon megállapítását, amely szerint már a néhány órás lakóhelyen belüli, de otthonunkon és munkahelyünkön kívüli szabadidő eltöltés is turizmusnak minősülhet.

<sup>103</sup> Fizetett szabadság = 20-45 nap, Hétvége = 105 nap, Ünnepnapok = 9 nap

<sup>104</sup> „Nem azért vagyunk kíváncsiak, mert az ismeretlen dolgok valamiféle kielégülést vagy megelőzendő veszélyt sejtetnek, hanem egyszerűen csak kíváncsiak vagyunk. Az emberek kíváncsiságból különféle akciókra és tettekre vállalkoznak. (...) Még ma is, ha kíváncsiságunktól hajtva egy ismeretlen országba vagy városba érkezünk, elmondhatjuk, hogy felfedeztük magunknak. Igaz ugyan, hogy az emberek nemegyszer érzelmes utazásokat tesznek olyan helyekre, amelyeket jól ismernek, de ahol már rég nem jártak, gyerekkoruk vagy ifjúságuk tájaira.” (Kolakowski 1998, 49-51)

utazunk, hogy visszatérhessünk, „feltöltsük elemeinket”, visszanyerjük fizikai-szellemi erőnket. Krippendorf gondolatát Günther (1996, 95-125) azonban megcáfolja, mert szerinte *„a turizmus során – meghatározott, de növekvő számú társadalmi csoportok esetében – egyre kevésbé beszélhetünk arról, hogy ennek a szférának fő feladata a mindennapi életünkben felgyülemlett feszültségek kompenzálása és kiegyenlítése volna, hanem azon területek egyikévé lépett elő, ahol értelmesen felvethetők az élet minőségére, értelmére vonatkozó kérdések, koncepciók”*. Szijártó (2000, 14) szerint *utazás a leghatásosabb eszközök egyike, amely lehetővé teszi az összehangolt társadalmi szerkezetből való átmeneti kiszabadulást, de nem vakon menekülve, hanem új tapasztalatokat gyűjtve”*.

A turizmus a fiatalok számára a mindennapitól eltérő helyzetet kínál, hiszen az éves iskolai kööttség után a tanuló/íjű turistaként egy kötetlenebb világba léphet át, amely alapul szolgálhat a személyisége további fejlődéséhez, a tapasztalaton alapuló ismeretszerzéshez, a személyes képességei kipróbálásához és ahhoz, hogy új helyzetekben saját magát kipróbálhassa.

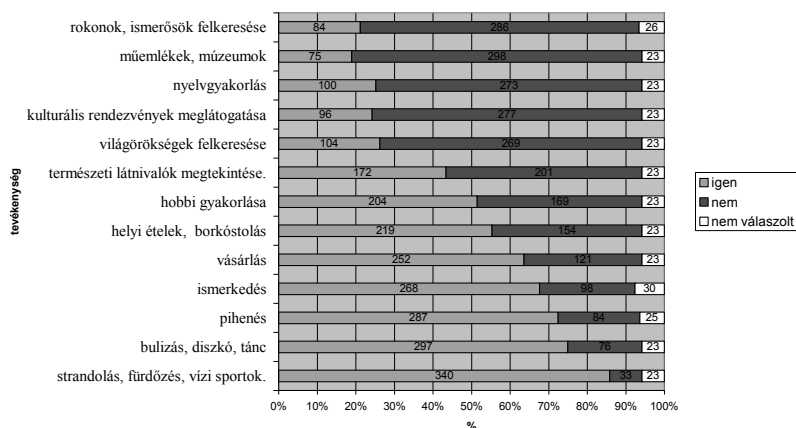
2007 őszén empirikus kutatást végeztünk az Egerben élő, illetve az Egerben tanuló 12. évfolyamos középiskolások körében (n = 417). A megkérdezett egri középiskolásokról elmondható, hogy az országos tendenciákhoz hasonlóan a szülők iskolázottsága határozta meg a programtípus választást, azaz minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál jellemzőbb, hogy a gyermek gimnáziumban tanul tovább, azonban erősebb összefüggést találtunk az anya iskolai végzettségét tekintve a programtípus választás során.

A fiatalok elutazásának egyik legfőbb motivációja a változatosság iránti vonzalom volt, az otthonról való kimozdulás, valami mást tenni, mint az évközben megszokott. Ezt követi a „világot látni”, a felfedezés iránti igény (54 százalék). A fiatalok 42 százaléka jelezte azt, hogy egy fesztivál vagy egy rendezvény miatt kelt útra és 18 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy nem szeret otthon lenni, ezért vesz részt nyaraláson. Azok, akik nem szeretnek otthon lenni, azok közel felének saját ötlete volt a nyaralás (sig: 0,000; Cramer’s V: 0,387).

A nyaralás során végzett tevékenységeket tekintve a korosztály sajátosságainak megfelelően a rangsor első három helyén a strandolás, vízi sportok, a bulizás és a pihenés áll. Ezek összhangban állnak azzal is, mit várnak el egy „siker” nyaralástól. Azonban így is elmondható, hogy érdeklődésük nem azonos, amely a nyaralással kapcsolatos nézeteikből, elvárásaikból is kiderül. Megállapítható, hogy az egyes nyaralás alatt végzett tevékenységeknél meghatározó a család kulturális tőkéje, amely egyrészt a szülők iskolázottságán, másrészt a programtípus választáson keresztül is nyomon követhető. Azonban az egyes kulturális programokon való részvételt az is befolyásolja, hogy a kultúrával való találkozást mennyire tartja fontosnak az egyén.

A helyszín kiválasztásában is jelentős szerephez jutott a vízpart, hiszen 46 százalékuk a Balatonnál, illetve a Tiszánál töltötte az utolsó nyaralását. A válaszokból az is kiderül, hogy a fiatalok elsősorban nem rokonlátogató utazásokon vettek részt, hiszen az önállóan üdülők mindössze egyötöde kereste fel rokonát, ismerősét, ettől eltérő, magasabb érték a gimnazista fiataloknál található (sig: 0,039; Cramer’s V: 0,113).

### A nyaralás alatt végzett tevékenységek



A kultúrával, természeti környezettel összefüggő tevékenységek a rangsor közepén és végén találhatóak meg. A természeti látnivalókat a fiatalok 43,4 százaléka kereste fel, azonban ez az érték a szakközépiskolába járóknál látszik magasabbnak (46,5 százalék), míg a szakiskolásoknál (28,3 százalék) a legalacsonyabbnak (sig: 0,009; Cramer's V: 0,131).

A nyaralásakor a fiataloknak 24,2 százaléka volt kulturális programon, rendezvényen és mintegy egyötödük (18,9 százalék) volt múzeumban, vagy keresett fel műemlékeket. A kulturális rendezvények látogatása inkább jellemző volt a gimnazista tanulóknál (a gimnazisták 30,5 százaléka kereste fel), és legkevésbé a szakiskolai tanulóknál (6,6 százalék) (sig: 0,001; Cramer's V: 0,152). Akik felkerestek kulturális programokat, rendezvényeket, azoknak fele inkább, illetve nagyon fontosnak tartja a kulturális rendezvényeken való részvételt a nyaralás során (sig: 0,003; Cramer's V: 0,171), viszont olyan a középiskolások (11 százalék) is felkerestek kulturális rendezvényeket, akik azt állították, hogy számukra egyáltalán nem fontos a kultúra. A világörökségi helyszíneket a szakközépiskolások és a gimnazista tanulók közel azonos arányban kerestek fel, és legkevésbé a szakiskolások (mindössze öt százalékuk) mutattak érdeklődést iránta (sig: 0,000; Cramer's V: 0,162).

A hobby gyakorlása jellemzőbb volt a gimnáziumban tanulóknál (60 százalék), mint a szakközépiskolásoknál (46,6 százalék), vagy a szakiskolásoknál (43,3 százalék) (sig: 0,018; Cramer's V: 0,123). A nyaralás alatt idegen nyelvet inkább gyakorolták a gimnazisták (35 százalék), míg ez az arány a szakközépiskolásoknál 23 százalék és a szakiskolások tanulóknál 6,6 százalék (sig: 0,000; Cramer's V: 0,173). Ez összefüggésben áll azzal, hogy a gimnazista és (Egerben élő) fiatalok inkább rendelkeznek nyelvvizsga bizonyítvánnyal (és ezáltal feltételezett nyelvtudással), mint a szakközépiskolások, vagy a szakiskolások. Az ismerkedés, kapcsolatteremtés szintén a gimnáziumban tanulóknál (73,8 százalék) mutat magasabb arányt, a szakközép- és a szakiskolások tanulóknál közel azonos (4,2, illetve 61,6 százalék).

Nemek szerint vizsgálódva találoztunk olyan tevékenységekkel, amelyek az egyes nemekre inkább jellemzőek. A fiúkra inkább jellemző volt a hobby gyakorlása a nyaralás során (sig: 0,002; Cramer's V: 0,177), míg a lányok magasabb arányban vettek részt a kulturális tevékenységekben, azaz a kulturális rendezvények látogatásában (sig: 0,001; Cramer's V: 0,152), vagy a műemlékek, múzeumok felkeresésében. Szintén a lányoknál mutat magasabb értéket a vásárlás (0,000; Cramer's V: 0,204).

Megkérdeztük arról is a fiatalokat, hogy tanultak-e új dolgokat a nyaralásakor és megállapítható, hogy ezzel teljesen egyetért 45 százalékuk, és inkább egyetért 42 százalékuk. A középiskolások 82 százaléka úgy érezte, hogy az utazás lehetőséget adott számára új tapasztalatok szerzésére is. A gimnazistáknál ez az arány a legmagasabb (87,8 százalék), mert a programtípus szerinti bontásban csökkenő százalékos aránnyal találkozhatunk, a szakközépiskolások 79 százaléka, a szakiskolások 75 százaléka vélekedett hasonlóan. Mindössze a fiatalok egytizede válaszolta azt, hogy nem érzi úgy, hogy tapasztalatokat szerzett volna. Azoknak a fiataloknak az egyharmada, akik úgy ítélték meg, hogy nem volt

lehetőség a nyaralás során újat tanulni, válaszoltak úgy, hogy nem szereztek új tapasztalatokat sem (sig: 0,000; Cramer's V: 0,201).

Kutatásunk alátámasztotta azon feltételezésünket, hogy a turistáskodás során az informális tanulás jelen van, és az, hogy mennyiben veszi észre az egyén, hogy a szabadidő eltöltése közben is „tanult”, az az előzetes tudásnak és a kulturális tőkének a függvényében alakul.

### Felhasznált irodalom

- Bey, Hakim (1996): Az utazás művészete, Szufi utazók.  
*Magyar Lettre Internationale*, 23. sz. 30-33. p.
- Cohen, Eric (2003): Turizmus és idő – Idegenforgalmi közlemények. In Szöllös Péter (szerk.) (2003):  
*Turizmus és szociológia*. Budapest, Budapesti Gazdasági Főiskola.
- Csapó Benő (2005): Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer.  
In Komlóssy Ákos (szerk.) (2005): *Ismeretek és képességfejlesztés*. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve. Szeged, TIT, 5-21. p.
- Csillag Gábor (2003): „Képek és képtelenségek” – a valóságábrázolás határai. In Fejős Zoltán – Szijjártó Zsolt (szerk.) (2003): *Helye(in)k, tárgya(in)k, képeink. A turizmus társadalomtudományos magyarázata*. Budapest, Néprajzi Múzeum, Tabula könyvek.
- Csoma Gyula (2003): Különlélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) II. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8. sz. 3-21. p.
- Fejős Zoltán (2000): Múzeum, turizmus. A kulturális találkozás és reprezentáció rendszere.  
In Fejős Zoltán – Szijjártó Zsolt (szerk.) (2000): *Turizmus és kommunikáció*. Budapest-Pécs, Tabula Könyvek, Néprajzi Múzeum – PTE Kommunikációs Tanszék.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): *Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere*.  
<http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html> (letöltés dátuma: 2008. április 23.)
- Günther, Armin (1996): Reisen als ästhetisches Projekt. Über den Formenwandel touristischen Erlebens. In Hartmann, H. A. – Haubl, R. (Hg.) (1996): *Freizeit in der Erlebnisgesellschaft: Amusement zwischen Selbstverwirklichung und Kommerz*. Opladen, Westdeutscher Verlag. 95-124. p.
- Gyömrei Sándor (é.n.): *Az utazási kedv története*.  
Budapest, Gergely R. kiadása. V. Dorottya.ucca 2 (sic!)
- Kiss Gabriella (2006): Szabadidő diskurzusok a XXI. század elején.  
*Közösségi Művelődés*, Budapest, Magyar Művelődési Intézet.
- Kolakowski, Leszek (1998): *Kis előadások nagy kérdésekről*.  
Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Krippendorf, Jost (2003): A turizmus az ipari társadalom rendszerében.  
In Szöllös Péter (szerk.) (2003): *Turizmus és szociológia*.  
Budapest, Budapesti Gazdasági Főiskola.
- Lengyel Márton (1992): *A turizmus általános elmélete*.  
Budapest, Képzőművészeti Kiadó.
- Michalkó Gábor (2001): Turizmus és területfejlesztés. In Beluszky P. – Kovács Z. (szerk.): *A terület és településfejlesztés kézikönyve*. Budapest, CEBA Kiadó. 113-120. p.
- Szijjártó Zsolt (2000): A turizmus mint menedék. Képek és elképzelések a Káli-medencében. In Fejős Zoltán – Szijjártó Zsolt (szerk.) (2000): *Turizmus és kommunikáció*. Budapest-Pécs, Tabula Könyvek, Néprajzi Múzeum – PTE Kommunikációs Tanszék.

SZIRMAI ERIKA

*Posztgraduális angoltanító-képzés a KFRTKF-en  
Egy képzés életrajza*

Az idegennyelvoktatás változásai a közoktatásban jól mutatják mindazokat a tendenciákat, amelyek a társadalom egészében lezajló folyamatokra is jellemzőek. Kívánatos történések, indokolt fejlesztések, jó irányba való elmozdulások gyakran esnek áldozatául ideológiáknak, pillanatnyi előnyöknek, napi céloknak.

A tanítóképzésen belüli idegennyelv-tanító képzés önmaga is olyan példa, amelynek történetében megjelennek mindazok a fordulatok, amelyek egy jó kezdeményezés kevésbé kielégítő alakulását példázzák. A képzés maga olyan igényt elégít ki, mely a kezdetektől a képzés jelenéig fennáll, ugyanakkor mennyiségi mutatói – következésképpen minőségi mutatói is, - a fokozatos sorvadást mutatják. A csökkentésnek nincs szakmai indoka, a program „romlása” csupán a fent említett pillanatnyi haszon, a jövődélmezőség előtérbe helyezésének köszönhető, illetéknéppen tipikus példája a rövid távú, haszon vezérelte gondolkodásnak a tartalom és valós értékek megtartása helyett.

Az idegennyelv-tanító képzés létrejöttének környezete

A rendszerváltás a közoktatásban, ezen belül az idegennyelv-tanításban is jelentős változásokat eredményezett. Míg 1989 előtt az orosz volt a kötelezően tanított idegen nyelv, -a nyugati nyelvek tanítása csak tagozatos általános iskolákban, tagozatos osztályokban vagy ún. fakton folyt, középiskolákban pedig második idegen nyelvként volt tanulható,- addig a rendszerváltás után az orosz oktatásának kötelezősége megszűnt: Glatz Ferenc, a második Németh-kormány minisztere a „Vissza Európába” program keretében megszüntette az orosz nyelv kötelező oktatását. Ez a helyzet 15 ezer nyugati nyelv szakos tanár meglétét igényelte, és többféle lépést eredményezett. Az intézkedések egyrészt lehetővé tették, hogy szakirányú végzettség nélküli, tanári diplomával és legalább középfokú nyelvvizsgával is lehessen idegen nyelvet tanítani, engedményeket téve ezzel a nyelvoktatás minőségi kívánalmi terén, valamint a nyugati idegennyelv-tanítást támogató lépések között megjelent az anyanyelvi tanárok alkalmazása is. Itt, hasonlóan a szakos képesítés nélküli de idegennyelv tudással rendelkező tanárokhoz, szakirányú végzettség nélküli, az anyanyelviak estében gyakran még csak nem is tanári végzettségű anyanyelvi beszélők kerültek be az oktatásba, esetenként kevés sikerrel.

Az igényesebb szakmai megoldásnak megfelelő lépéseken belül az oktatási kormányzat megnövelte a meglévő nyugati nyelv szakokra felvehető keretszámát, valamint új képzésformákat indított. Az új képzésformák egyik iránya az orosz szakos nyelvtanárok átképzése volt. Ezen belül először nyelvvizsga-előkészítő tanfolyamok indultak, főleg a megyei pedagógiai intézetek szervezésében. Ezek a tanfolyamok nagyrészt négy félévig tartottak, 600-700 tanórával. (1993-tól már nemcsak orosz szakosak, hanem más tanár szakosak is részt vehettek e tanfolyamokon.) A sikeres nyelvvizsgát tettek – arányuk nem volt magas- tanulmányaikat a meglévő tanárképző főiskolai szakokon új, 6 féléves levelező képzésben folytathatták.

Mind a középiskolai, mind az általános iskolai idegennyelv-tanár hiány enyhítését célozta a hároméves nyelvtanári szakok beindítása is, az e célra létrejött intézményekben. E szakok az ötéves egyetemi nyelvszakok mellett 6 féléves tanulmányi idő alatt képeztek nyelvtanárokat az általános iskolák felső tagozata és a középiskolák számára.

Az általános iskolák nyugati nyelv szakos tanárainak hiányát – párhuzamosan a 6+6-os rendszerre való esetleges áttérés szándékával- a tanítóképző főiskolák idegennyelv-oktató tanító képzésével szándékoztak csökkenteni. A szakpár (tanító -idegennyelv-oktató tanító) alapításáról az 53/1990. /III. 21./ MTR. 41. 890/90 MKM rendelet rendelkezett. E képzésformában jelentek meg elismerten először azok az eredmények és irányzatok, amelyek elismerik a gyermekkori nyelvtanítás eltérő módszertani felkészítésének igényét – ezt megelőzően a tanárképző főiskolát vagy egyetemet végzett nyelvtanárok e korosztályra való felkészítés nélkül tanítottak alsós osztályokban (a tagozatos iskolákban az idegennyelv-tanítás a 3. osztályban kezdődött). A képzés a tanító alapszak mellett szakos képzésként folyt, 8 félévig – a

tanítóképzés akkor még hat féléve mellett-, és a tanítót az általános iskola 1-6. osztályaiban való idegennyelv-tanításra képesítette. A nappali tagozat mellett a későbbiekben az egyes intézményekben létrejött e program esti tagozatú változata is.

Mindezek a fejlesztések mind az intézmények tekintetében, mind a bennük dolgozó oktatók szellemi „termékeinek” tekintetében komoly értékeket hoztak létre, anyagi és kulturális tekintetben egyaránt.

A fenti intézkedéseknek köszönhetően a középiskolákban 1997-re megszűnt a nyugati nyelv szakos tanárihiány, azonban az alapfokú oktatásban még ekkor is több orosz szakos dolgozott: 1996-97-ben a 11.644 idegennyelv tanárból még mindig 65% volt oroszos. Különösen a kistelepüléseket jellemzi még mindig a tanárihiány. (Jelentés a közoktatásról, 2003)

A súlyos hiány megszűntével a létrehozott kezdeményezések és kedvezmények is megszűntek vagy átalakultak: szakos képzés nélkül a közoktatásban ma már semmilyen fokon nem lehet idegen nyelvet tanítani (ezt a Köznevelési Törvény 1993/79 128. § 3. bek. 2006. szept. 1-jéig engedélyezte); a hároméves tanárképző intézetek vagy megszűntek, vagy az egyetemek ötéves programjaiba integrálódtak; a tanárképző főiskolák átképzős levelező képzései megszűntek; a tanítóképzés szakos képzésére visszaminősült műveltségterületi képzéssé, óraszámcsökkentéssel (ld. alább). Ezekkel a visszafejlesztésekkel és megszüntetésekkel a korábban létrehozott értékek nagy része is fölöslegessé vált és elpazarolódott.

Az esti tagozatú idegennyelv-tanító képzés alakulása a KFRTKF-en

A Kőlcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola 1995-ben hirdette meg esti tagozatú idegennyelv-tanítói képzését angol és német nyelvekből. A képzés az iskolarendszerű felnőttképzés része, mely a pedagógusok szakirányú továbbképzésének része.

A képzés szerkezetének alapjául a Budapesti Tanítóképző Főiskolán kidolgozott program szolgált, majd a képzés folyamán különböző időpontokban és megfontolásokkal módosult, mely változásokat az alábbi táblázat foglalja össze.\*

Képzés	Tanulmányi idő (félévek)	Órászám (elmélet+ gyakorlat)	Végzési követelmények	képzítés
BTF	6	900+30	A kurzusok teljesítése, zárótanítás, szakdolgozat, záróvizsga	Általános iskolai idegennyelv- oktató tanító
KFRTKF meghirdetett (1995)	4	600+30	A kurzusok teljesítése, zárótanítás, szakdolgozat, záróvizsga	Általános iskolai idegennyelv- oktató tanító
KFRTKF beindított (1995-97)	4	560+25	A kurzusok teljesítése, zárótanítás, szakdolgozat, záróvizsga	Általános iskolai idegennyelv- oktató tanító
KFRTKF (1996-98)	4	520+25	A kurzusok teljesítése, zárótanítás, szakdolgozat, záróvizsga	Általános iskolai idegennyelv- oktató tanító
KFRTKF (1997-től)	4	480+25	A kurzusok teljesítése, zárótanítás	„Melléklet” a műveltségterület elvégzéséről
A jelen képzés (2002 óta)	4	360+25	A kurzusok teljesítése, zárótanítás	„Melléklet” a műveltségterület elvégzéséről

\* A táblázat nem tartalmazza a tandíj programok és évek szerinti pontos változásait. Ez a képzés első félévében 30.000.- Ft volt, 2008-ban ez 95.000.-Ft.

A képzés belső mutatói tekintetében a legjelentősebb változás – amint az a fenti táblázatban is nyomon követhető - az óraszámok nagymértékű csökkentése. A jelenlegi képzés órászáma az eredetileg beindított képzés órászámának 64%-a. Ezen változások nagyobb része nem külső intézkedések és szabályozók változása következtében jött létre, hanem az intézmény vezetésének döntése alapján, szakmai érvek ellenére.

A legnagyobb változás a képzés „jogállásában” – és jelentőségében - a nappali képzés megváltozásának következtében jött létre. Szakmailag mindmáig érthetetlen okból a nappali képzés eredetileg *szakos* képzését az 1995-96-os tanévben belépő évfolyamtól számítva – diplomaszerezésük éve szerint 1998-tól - egy minisztériumi döntés megszüntette, és a többi műveltségterületi képzéssel egyenlő képzésformává „fokozta le”. Ennek legfőbb következménye, hogy a szak önállóan nem indítható és a végzettséget igazoló okmány csak tanítói diplomához kapcsolható. Ez amiatt is hátrányosan érinti a tanári diplomával rendelkező, az általános iskolák felső tagozatain tanító tanárokat, mivel számukra kötelező jellegű továbbképzést van érvényben, mely az alsóbb osztályokban való tanításhoz szükséges. Az esti tagozatos képzésben a teljesítendő követelményekben a változás következménye a szakdolgozat-írás és a záróvizsga kötelezettség megszüntetése. (A nappali tagozaton a hallgatók zárótanítása sem feltétlenül idegennyelvi órán zajlik. Ezzel párhuzamosan az összóraszám is csökkent.)

A képzés tartalma: tantárgyak, óraszámok, értékelés

A tantárgyi szerkezet a nappalis képzés tantárgyainak mintáját követi: nyelvi alapozó kurzusok (fonetika, nyelvtan, beszéd- és stílusgyakorlat), kulturális jellegű kurzusok (irodalmi beszédgyakorlat, civilizációs beszédgyakorlat), valamint módszertani kurzusok (gyermekirodalom, módszertan). A képzés kezdeti szakaszában az akkor kötelezően írandó szakdolgozat megírását az Írás tantárgy segítette, mely a későbbi változások következtében (megszűnő szakdolgozat-írási kötelezettség, valamint alacsonyabb óraszám) ma már nem része a kurzusoknak.

A jelen képzés óraszámait és a tantárgyi blokkok arányait a következő táblázat illusztrálja.

Tantárgyak	Óraszám a 4 félév alatt	Tantárgyi blokk összóraszám	%-os arány az összóraszámban (360)
Fonetika	18	189	52,5%
Nyelvgyakorlat	90		
Nyelvtan	81	72	20%
Civilizáció	36		
Irodalmi beszédgyakorlat	36		
Gyermekirodalom	36	99	27,5%
Módszertan	63		

A gyakorlati képzés a teljes óraszámában (385) 6,5%-ban van jelen. Ennek fő oka az, hogy az esti képzés hallgatói rendszerint többéves gyakorlattal (eredeti végzettségük szerint) kezdik meg idegennyelv-oktatói tanulmányaikat.

A tanulmányi munka értékelése főként gyakorlati jeggyel történik, szóbeli vizsga a módszertan (kollokvium) és a nyelvtan (szigorlat) tantárgyakat zárja. A zárótanítás értékelése is érdemjeggyel történik. Az fennmaradt kurzusok tekintetében értékelés alakulásában nem történt változás.

A képesítés

A képesítés eredetileg – a szakos képzés idején- általános iskolai idegennyelv-oktató tanító, amely az általános iskola 1-6. osztályaiban jogosít idegennyelv-tanításra.

A szak megszűnése után, műveltségterületként való továbbélésével önálló végzettséget nem ad, csak a tanítóképző főiskolát végzettek számára biztosít műveltségterületi képzést. A végzettséget ún. „Melléklet” igazolja. A betétlap továbbra is jogosít az általános iskola 1-6. osztályaiban való idegennyelv-oktatásra. („A melléklet a tanítói alapképzésben szerzett oklevéllel együtt a 158/1994. (XI. 17.) Kormányrendeletben foglaltak szerinti tanítói szakképzettséget igazol.”)

A továbbképzés célcsoportja

A képzés azokat az általános iskolai tanítókat célozza, akik nem rendelkeznek az idegennyelv általános iskola 1-6. osztályában való tanításának képesítésével. (A képzés kezdetén, a szak-státusz meglétekor több tanárképző főiskolai végzettségű hallgató is elvégezte a képzést, mivel ez akkor még nem csak a tanítói diplomával együtt volt érvényes.)

A képzést a Főiskola a Felsőoktatási Tájékoztatóban és a Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet lapjában, a Hírmondóban hirdeti meg. Emellett rendkívül nagyarányú az informális csatornákon, a személyes úton szerzett információ alapján történő jelentkezés is (korábbi hallgatók példája, javaslata).

A jelentkezés feltétele a jelen programban a tanítói végzettség és a középszintű nyelvtudás (ez utóbbi megléte a hallgató felelőssége, a gyengébb nyelvtudás a felvételnél nem kizáró oka).

#### Hallgatói háttér

A képzésbe bekerült hallgatók teljes munkaidőben végzett munka - gyakran tanulmányi kedvezmények nélkül-, valamint leggyakrabban család mellett végzik tanulmányaikat. Ennek legfőbb következménye az időhiány. Az újra iskolapadba ülőket jellemzi az „újra tanulni” nehézsége is, ebben a speciális esetben pedig a katedra egyik oldaláról, a tanári szerepből, a másik oldalra, a tanulói szerepbe való kerülés is. A nehézségeket növeli az a tény is, hogy a hallgatók idegennyelvi ismeretei nem frissek, sokan akár több mint tíz év kihagyás után kezdenek el újra a nyelvvizsgával foglalkozni. Mindemellett helyzetük azért is nehezebb, mivel a tanítás maga is idegen nyelven folyik, bevezető, átmeneti nyelvi képzés nélkül.

A tapasztalatok szerint a legtöbb hallgató tanulmányai elején komoly hozzáállást mutat (noha az elfáradás, a minimális erő-ráfordítás az utolsó félévben tipikusnak látszik.) Bár végig jellemző a többféle feladattal való megküzdés (munkahely, család, tanulás), igyekeznek jól teljesíteni. A képzésben tanító oktatók egyhangú megállapítása, hogy „hálásabb” feladat az esti tagozaton tanítani, mivel az itt tanulók motiváltabbak és elkötelezettebbek, mint a nappalisok. Ezt magyarázhatja az érettebb személyiség, a tanítás iránti elkötelezettség, a tanulási szokások megléte, a tanulási stratégiák tudatosabb használata, valamint az a tény, hogy sokuk számára a végzettség megszerzése állásuk megtartásának feltétele. Sok vidéki iskolában a megváltozott helyzethez (óraszámcsökkentés, tanulói létszámcsökkenés) való alkalmazkodás a tanítók-tanárok átképzését teszi szükségessé (ezek a települések azok, ahol az iskola(igazgató) kénytelen a dolgot „saját beiskolázással” megoldani), idegen nyelvet tudó és tanító pedagógusokban pedig (ld. fent) az általános iskolákban – különösen kisebb településeken még mindig hiány van.

Csupán a lakóhelyeket tekintve 63 különböző lakóhelyről kerültek ki a hallgatók, ezen belül a községek/nagyközségek és a városok aránya 44,5% : 55,5%. Természetesen a községekből és nagyközségekből csak egy-egy hallgató érkezett, a nagyobb, esetleg közeli városokból többen. Az is előfordul, hogy azonos iskolából többen végzik el ezt a képzést. Ez a tendencia akkor különösen erős, ha az iskolák gyerekekért folytatott versenyében az illető iskola speciális nyelvi programot kínál, melyhez több ilyen végzettségű tanítóra van szükség. Az ilyen programok egyik példája az újabban egyre több iskola által kínált két tanítási nyelvű programok bevezetése – Debrecenben a Lilla Téri Általános Iskola tanítói közül hét végezte itt a képzést, a törökszentmiklósi Hunyadi Mátyás Nevelési-Oktatási Központ öt angolosa közül négy.

A hallgatók lakhelyének területi megoszlása azt mutatja, hogy nem csak a szűkebben vett területről érkeznek, de egészen távoli településekről is (pl. Varbóról, mely Sajóbáony közelében, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében található). Az eddig végzett hallgatók legnagyobb arányban természetesen Hajdú-Bihar megyében laknak, de majdnem ennyien Szabolcs-Szatmár-Beregben. Körülbelül feleannyian jöttek Borsod-Abaúj-Zemplén és Jász-Nagykun-Szolnok megyéből, valamint néhányan Békésből és Hevesből is.

#### Hallgatói elégedettség-vizsgálatok eredményei

A képzés tartalmáról végzett mérések (félév vagy kurzus végi anonim véleménynyilvánítás vagy retrospektív kérdőíves felmérés) mind elismerőleg szólnak a kapott ismeretekről, a képzésben eltöltött időről. A képzés szerkezetét jónak ítélték, a legtöbb válaszadó nem változtatna rajta. A változtatási javaslatok nem mutatnak egységes tendenciát, inkább tűnnek egyéni preferenciák következményeinek, mint az egész képzésre vonatkozó, általánosabb igényeket kifejező meglátásnak (a civilizáció tantárgyon belül az ünnepek, kultúra nyelvtanításba való beépítése, több angol anyanyelvű ország tárgyalása).

A tartalmakra vonatkozó értékelések a nyelvi illetve a szakmai-módszertani terület csoportokra bonthatóak. A nyelvi tartalommal belül kiemelten hasznos minősítést kapott a nyelvtan és az irodalmi beszédgyakorlat órák nyelvfejlesztése. A szakmai-módszertani tárgyakon belül a leghasznosabbnak a



módszertan kurzusokat ítélték, valamint a gyermekirodalom órák anyagát. Ezen kívül elismerő említést kaptak az óralátogatások, bemutatók is.

A kiegészítésre vonatkozó javaslatok nem koncentrálnak egy témakörre, inkább sok apró ötlet jelent meg: nyári kurzus, fordítási gyakorlat, tanulmányi verseny anyagainak megismerése, szintentartó tanfolyam, angol tanulmányút (!), anyanyelvi tanár tartotta társalgási gyakorlat. (Ez utóbbi, ha nem is feltétlenül csupán beszédgyakorlat órán, évekig része volt a programnak. A 2007-2008-as tanévtől a Főiskolának nincs angol anyanyelvű lektora.)

Informális visszajelzések

A szóbeli visszajelzések, megkeresések és csoporttalálkozók a képzéssel kapcsolatban hasonló pozitív visszajelzéseket mutatnak. A nehézségek ellenére – tanulmányaik alatt is, de főként a képzés befejeztével - a hallgatók közül sokan adnak hangot elégedettségüknek, elismervén a kapott ismeretek tartalmát és értékét. A képzés megfelelő voltát igazolja az is, hogy iskolaigazgatók gyakran egymást követő évfolyamokra iskolázzák be a kollégákat, valamint az is, hogy új hallgatók gyakran korábbi ajánlására és beszámoló alapján jelentkeznek a programba.

A képzés szerepe a szakmai önképzésben

Bár az itt végzettek közül nem mindenki tanítja az angol nyelvet, azok, akik ezen a területen dolgoznak, visszajárnak segítségért, anyagokért. Az képzésben részt vett hallgatók szakterületi továbbképzése is elindult 2005-ben, szakmai továbbképző konferencia megszervezésével. A konferencia résztvevői legnagyobb részben volt hallgatókból tevődtek össze, mint a következő két konferencia közönsége is. A konferenciákon többször előfordult, hogy az azonos érdeklődésű hallgatók –korábban más-más évfolyamon végeztek- megtalálták azokat a szakmai kapcsolatokat, melyek sokat segítettek későbbi munkájukban.

Ezen kívül már két alkalommal szerveződött szintentartó tanfolyam is a végzettek számára. Ezek nyelvi ismereteik szintentartását és továbbfejlesztését, valamint szakmai ismereteik kibővítését célozták. A csoportok öntevékenyen többször szerveznek csoporttalálkozókat is, amely nemcsak a személyes kapcsolati háló megőrzését, de szakmai kapcsolatok fenntartását is szolgálja.

Összegzés

A Főiskola angol esti műveltségterületes képzése valós igény kielégítésére született, kedvező helyzetben és feltételekkel létrejött oktatási forma. Létrejöttét –más idegennyelv-oktatók képzéséhez hasonlóan- az orosz nyelv kötelezőségének eltörlése hívta életre. A középiskolában 1997-re kialakult idegennyelv-szakos állások betöltöttsége, illetve az orosz tanárok átképzésének kisebb arányú sikeressége több képzési program befejezéséhez vezetett. Ugyanakkor az alapkú oktatásban és a kisebb helyiségekben még mindig meglévő tanárhiány indokolja az általános iskolai idegennyelv tanítók további képzését. Sajnos azonban több intézményben az intézményi átalakulások miatt már sok hasonló képzés megszűnt, illetve, mint a jelen leírás esetében is, erősen visszafejlesztették. A képzés még ma is, a kedvezőtlen változások ellenére is népszerű, és a körülményekhez képest jól működő program. Mind a képzés tartalma, az erről szóló informális értékelések, mind az ezen végzettséggel dolgozók gyakorlata a program létjogosultságát igazolja.

Ugyanakkor a képzés eddigi története jól mutatja azt a manapság gyakori társadalmi jelenséget, hogy miközben a társadalom szükségletei indokolnak valamit, ennek meglétét, jelentőségét el is ismeri minden társadalmi szereplő, amikor a megvalósításra kerül sor, hosszabb távon jórészt a fiskális szempontok érvényesülnek. A 930 órára tervezett, már csak 630 órával beindított és jelenleg 385 órával folyó képzés sorsa magában hordozza az oktatásban gyakran nyomon nem követhető intézményfajták és az egyes intézmények közötti kideríthetetlen és nyomonkövethetetlen érdekütközéseit (a tanítóképzők idegennyelv-szakjának megszüntetése), valamint azokat a megszorításokat, amelyek nyilvánvalóan a képzést folytató intézmény anyagi kényszerhelyzetéből fakadnak, s a kimenet oldaláról nézve feltétlenül minőségromlást jelentenek.

Irodalom

Jelentés a közoktatásról 2003. [www.oki.hu](http://www.oki.hu) 2008.06. 03.

*Hallgatói jelentkezés és elhelyezkedés ek vizsgálata a nyugat-dunántúli régióban, kiemelten a Széchenyi Egyetemen*

**Bevezetés**

A fejlett gazdaságokban, így az Európai Unió legtöbb országában a K+F, az innováció és az oktatás azok a tényezők, amelyek legfontosabbak a termelékenység növekedésének érdekében. Ezek alapján biztosíthatják Európa országai a versenyképességüket egy olyan világban, amelyben más államok olcsó munkaerővel vagy elsődleges erőforrásokkal szállnak versenybe.

A tudásnak a magas színvonalú oktatási rendszerek által történő terjesztése a legjobb módja annak, hogy az Unió versenyképessége hosszú távon is biztosítva legyen. Az Uniónak különösen biztosítania kell azt, hogy az Európai Felsőoktatási Térség megvalósításával egyetemeink felvehessék a versenyt a világ legjobb egyetemeivel.(EKB 2005) A fent említett stratégiai célok és alapelvek megvalósításához a magyar felsőoktatás egész rendszerét, szerkezetét meg kell újítani. (OM 2005) Ha ezt, a felsőoktatás helyes átalakítását egy ország megvalósítja, ott az adott társadalom és gazdaság versenyelőnyre tehet szert a többi országgal szemben.

Magyarországon a felsőoktatás jelenleg a változás, az átalakulás stádiumában van. Ennek a folyamatnak az eredményessége dönti el, hogy amilyen irányba mozdul el, sikerül-e lépést tartania az oktatási versenyben. A célnak leginkább úgy tudnak megfelelni a magyar felsőoktatási intézmények, ha európai szinten is versenyképes és a munkaerőpiac számára is elfogadható diplomát adnak a végzett hallgatóik kezébe. Az előbbi gondolat elengedhetetlen feltétele, hogy az intézményeknek ismerniük kell a munkáltatók elvárásait, a munkaerő-piaci trendeket, fel kell, hogy vegyék a kapcsolatot a vállalatokkal és aktív kommunikációt kell folytatniuk a minél jobb és szélesebb körű együttműködés érdekében.

**A kutatás módszere**

A kutatás módszerével élünk annak szemléltetésére, hogy egy felsőoktatási intézmény miként hat egy régió versenyképességére. A Széchenyi István Egyetem jelenlegi és volt hallgatóinak körében lefolytatott kérdőíves adatfelvételek célja egy olyan, folyamatosan bővülő, a hallgatói életpályák megfigyelésére és időbeli változások, elmozdulások követésére alkalmas adatbázis kialakítása, amely integrált, dinamikus vizsgálatok elvégzésére nyújt lehetőséget. A több elemből álló struktúra időbeli kikutatásával pedig panelvizsgálatként funkcionálhat bizonyos alminták esetében. Cél még a jövőben a diplomások elhelyezkedéséről megfelelő adatokkal rendelkezni és ezen adatok által a képzési területekre, nemekre, illetve szakokra lebontott legfontosabb tendenciákat mérni, másrészt ezzel a felméréssel hozzájárulni az egyetem minőségbiztosítási rendszerének fejlesztéséhez, színvonalasabbá tételéhez. Ez a rendszer megfelelő alapja lenne a jelenlegi és végzett hallgatók együttműködési attitűdjének, továbbá pontosan feltárná az Egyetem igényeit és nem utolsósorban legfontosabb eleme lenne az öregdiák programok és szolgáltatások minőségi kialakításának és működtetésének.

Az első évesek körében kitöltött kérdőívvel kísérletet tettünk arra, hogy az elsőéves, nappali tagozatos hallgatók 50%-át elérjük, ezért mindenképpen fontos volt, hogy olyan alkalomhoz kössük a lekérdezést, amikor minden hallgatónak van a tanulmányokkal kapcsolatos adminisztratív feladata. Hasonló szisztémát követtünk a végzősök lekérdezésénél is, azaz a kérdőívek hagyományos önkéntes módszerrel kerülnek felvételre az államvizsgával párhuzamosan, ezzel biztosítva a széles körű adatfelvételt. A kérdőívekkel felmértük az egyetemen és a munkaerőpiacra kapcsolatos elvárásokat, a képzésről kialakult véleményeket, észrevételeket, javaslatokat.

A két felmérés kiterjedt a Széchenyi István Egyetem valamennyi karára és intézetére: Deák Ferenc Állam- és Jogtudományi Kar (DFK), Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar (KGYK), Műszaki Tudományi Kar (MTK), Petz Lajos Egészségügyi- és Szociális Intézet (PLI) és Varga Tibor Zeneművészeti Intézet (VTI). A 2007-ben végzett és elsőként beiratkozott hallgatókkal 2007 júniusában és 2007 szeptemberében töltöttük ki a kérdőíveket. A végzett 1254 hallgatóból 933-an, a beiratkozott 1589 elsőéves hallgatóból

pedig 888-an töltötték ki a nyomtatványokat. Ez az arány mindkét vizsgálat szempontjából biztosítja a kellő reprezentativitást.

### A kutatás eredményei

Az új Felsőoktatási Törvény előírja a felsőoktatási intézmények számára a hallgatói pályakövetés kialakítását. Ez a rendszer fontos tényezője lehet az egyetemek, főiskolák minőségbiztosítási rendszerének, melynek keretében az egyetem rendszeresen felmérést végez az elsős hallgatók, a végzős és a végzett hallgató, valamint a munkaerőpiac szereplői, azaz a cégek, vállalatok között.

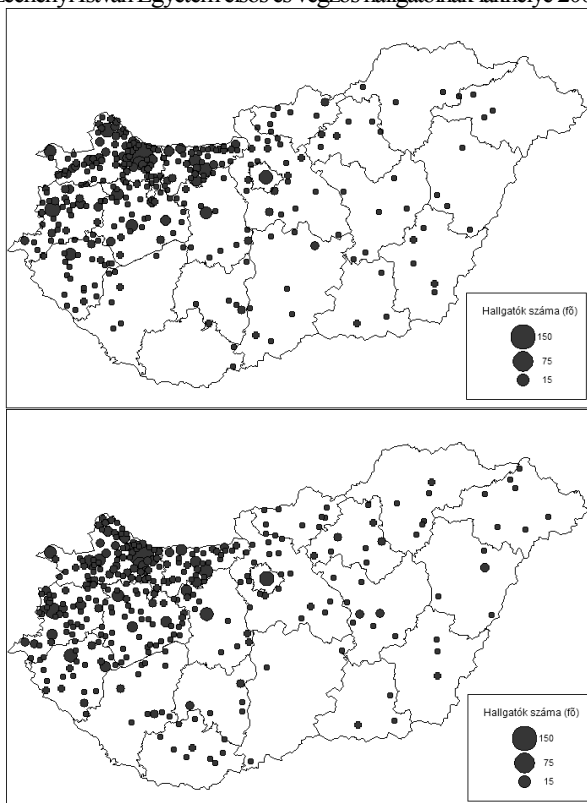
A jövőben a Széchenyi István Egyetemen rendszeressé kívánjuk tenni a munkahely választás nyomon követését, mivel azok trendjeit a felsőoktatási törvénynek megfelelően a főbb képzési területek szerint regisztrálni kell. Az öregdiák hálózat kiépítésével és annak folyamatos megújításával növelni szándékozunk a képzés minőségére, tartalmára vonatkozó visszajelzéseket, azok beépítését a képzési programokba, azok megújításába.

### Lakhelyel kapcsolatos észrevételek

A Széchenyi István Egyetem a megalakulásától fogva folyamatosan figyelemmel kíséri a hallgatói jelentkezések területi szerkezetét, annak időbeli alakulását. Az intézmény szakszerkezetének jellege a beiskolázás területi szerkezetét alaposan befolyásolta. A kilencvenes évek végére jellemző volt, hogy néhány speciális szakon (közlekedés, gépész) országosnak tekinthető beiskolázási területtel rendelkezett az intézmény.

1. ábra

A Széchenyi István Egyetem elsős és végzős hallgatóinak lakhelye 2007-ben



*Forrás:* hallgatói kérdőívek adatai alapján saját szerkesztés

Napjainkra az egyetem vonzáskörzetében megfigyelhető a változás. (1. ábra) Ennek egyik eleme, hogy tovább élnek a tradíciók az ország távolabbi vidékein. Második megállapítás, hogy besűrűsödött a vonzáskörzet a Balatontól északra elhelyezkedő térségekre, így az egyetem regionális jellege tovább erősödött. Harmadikként jellemző, hogy a kisebb településekben, városokban lakók körében felülreprezentált az intézmény, ami szintén az egyetem regionális jellegét emeli ki. S végül egyre határozottabban felismerhető, hogy Szlovákia magyarlakta térségeiből növekvő az érdeklődés az egyetemen folyó képzés iránt. (SZE Intézményfejlesztési Terve 2007)

### **Intézményválasztási szempontok**

Napjaink egyik legszembetűnőbb változása a pályaválasztást illetően, hogy a piaci igények és a jelentkezés módszere jelentősen eltér a kilencvenes években tapasztaltaktól. Akkoriban a társadalom pályaválasztással kapcsolatban a korai választás nézetét vallotta, amely magában foglalta a későbbi munkahelyváltás burkolt elutasítását is. A fiatalabb generáció napjainkban a pályaválasztás és az elköteleződés idejét egyre erőteljesebben kitolja és kicsit előreutalva az elképzelhetetlen, hogy egy pályakezdő ugyanannál a cégnél fejezze be pályáját, ahol megkezdte. (HUMAN 2007)

Az előbbi sorokat jól igazolják a felmérés adatai. A hallgatók több mint fele csak a középiskola utolsó évében dönt a folytatásról, míg 18%-uk még ebben az időpontban sem tudja, mely irányba folytassa a tanulmányait. (1. táblázat)

1. táblázat

A pályaválasztás időpontja

Kar, Intézet	az általános iskola befejezése előtt	a középiskola első éveiben	a középiskola utolsó évében	középiskola után	még nem végleges a pályaválasztással kapcsolatos döntésem
DFK	15,63%	15,63%	50,00%	15,63%	3,13%
KGYK	4,46%	17,82%	57,43%	13,37%	6,93%
MTK	13,35%	17,79%	50,71%	12,10%	6,05%
PLI	0,00%	16,67%	35,71%	7,14%	40,48%
VII	22,22%	27,78%	50,00%	0,00%	0,00%
EGYETEM	11,04%	17,79%	51,46%	12,16%	7,55%

*Forrás:* hallgatói kérdőívek adatai alapján saját szerkesztés

Ha egy másodfokú képzésben részt vevő fiatal tisztában van a továbbtanulás irányával, már csak az intézményt kell kiválasztania, ahol a képességeit, a tervezett hivatását még inkább finomítani tudja. Ezért kíváncsiak voltunk, milyen szempontok vezették hallgatóinkat az egyetem kiválasztásakor. (2. táblázat) Feltételeztük, hogy a legtöbb első éves a szak alapján választotta ki az intézményt, ezt igazolja a 63,7%-os eredmény is.

2. táblázat

Az intézményválasztás szempontja

Kar, Intézet	szak alapján	város alapján	személyes tapasztalat alapján	szülői döntés alapján	egyéb
DFK	56,25%	40,63%	0,00%	0,00%	3,13%
KGYK	52,97%	32,67%	7,92%	3,47%	2,97%
MTK	71,30%	19,96%	4,46%	2,67%	1,60%
PLI	50,00%	26,19%	9,52%	0,00%	14,29%
VII	5,56%	0,00%	94,44%	0,00%	0,00%
EGYETEM	63,70%	24,24%	6,99%	2,48%	2,59%

*Forrás:* hallgatói kérdőívek adatai alapján saját szerkesztés

Ha az előző két grafikonon együtt vizsgáljuk, kitűnik a zenei pályát választók korai elkötelezettsége és érezhető a személyes elhivatottság, amely a művészeti képzés sajátossága. Az adatok alapján érezhető az egészségügyi szakmát választók bizonytalansága, amely valószínűleg az elmúlt években bekövetkezett folyamatoknak köszönhető. Győr város jelentősége is kidomborodik a válaszokból. Számottevő az a több mint 24%, ami azt mutatja, hogy a megkérdezettek választásánál milyen jelentős szempontot jelentett a kislétföldi megyeszékhely. Külön említést érdemel a jogi képzés miatt az intézményt választók aránya. Ez megmutatja, hogy a képzés elindítása egy jelentős úrt töltött be a térség palettáján, valamint érezteti a képzés presztízisének emelkedését.

### **Elhelyezkedés körülményei, munkabérrel kapcsolatos kiltások**

Mindkét csoportnál vizsgáltuk az elhelyezkedés szempontjából legfontosabb ismérveket, hogy hol, mikor, milyen területen szeretnének letelepedni a hallgatóink.

A felsőfokú tanulmányokat megkezdő hallgatók több mint egyharmada szeretne visszatérni az állandó lakóhelyére és ott elhelyezkedni. (3. táblázat) Jelentősnek mondható, hogy a hallgatók 20 %-a szeretne Győrben maradni és szintén ennyi fiatal szeretne külföldön dolgozni és letelepedni.

3. táblázat A 2007-ben elsős hallgatók letelepedési szándékai

Kar, Intézet	a jelenlegi állandó lakóhelyen	Győrben	Nyugat-dunántúlon	Buda-pesten	az ország más régiójában	külföldön	(nem választott)
DFK	48,44%	15,63%	3,13%	6,25%	0,00%	23,44%	3,13%
KGYK	39,11%	23,76%	10,40%	2,48%	1,49%	21,29%	1,49%
MTK	37,90%	20,11%	13,88%	1,60%	6,05%	18,68%	1,78%
PLI	23,81%	2,38%	9,52%	7,14%	16,67%	26,19%	14,29%
VII	0,00%	72,22%	0,00%	5,56%	0,00%	22,22%	0,00%
EGYETEM	37,50%	20,83%	11,82%	2,48%	4,95%	20,05%	2,36%

Forrás: hallgatói kérdőívek adatai alapján saját szerkesztés

A végzős hallgatóknál a győri lakosok 85,61%-a kíván Győrben vagy a régióban elhelyezkedni. A Nyugat-dunántúli Régióból érkezők 87,77%-a maradna Győrben s a régióban, és csak elenyésző részüik tervezi, hogy Budapesten, külföldön esetleg az ország egyéb részén keres munkát. A budapestiek 80%-a lakóhelyén tervezi boldogulását, míg az ország egyéb részeiről származó hallgatók 53,51%-a maradna Győrben, illetve a régióban. Ezen adatok azt jelentik, hogy bár a megkérdezett végzős hallgatóknak csak 14,15%-a győri, ennek ellenére a megkérdezettek 37,65%-a tervezi, hogy Győrben vállal munkát. Ez a pozitív mérleg mindenképp kecsegtetően hangzik Győr és a Nyugat-dunántúli régió jövőbeli fejlődésének szempontjából, hiszen a jól képzett munkaerő a város és a régió fejlődésének egyik fő tényezője. (4. táblázat)

4. táblázat A 2007-ben végzett hallgatók tervezett elhelyezkedési irányai

Lakhely/ elhelyezkedés helye	Győrben	a régióban (Nyugat-Dunántúli Régió)	Budapesten	Magyarország más régiójában	külföldön
Győr	71,97%	13,64%	9,85%	1,52%	3,03%
Nyugat-Dunántúli régió	38,04%	49,73%	6,52%	2,99%	2,72%
Magyarország megyéi	25,44%	28,07%	20,18%	25,44%	0,88%
Budapest	12,00%	4,00%	80,00%	4,00%	0,00%
Külföld	41,67%	25,00%	16,67%	8,33%	8,33%
Összesen	37,65%	34,00%	14,62%	11,52%	2,21%

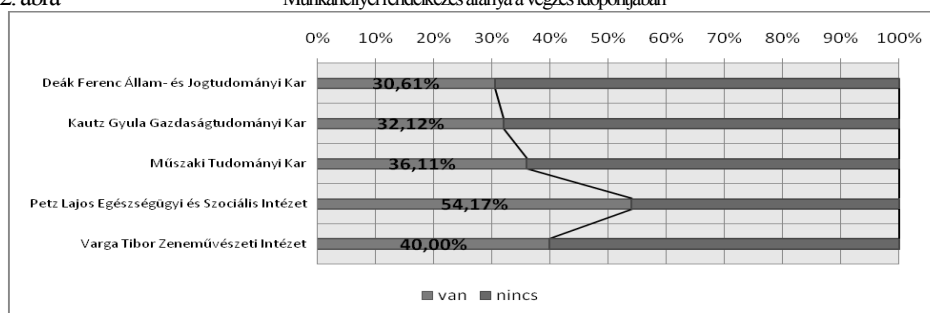
Forrás: hallgatói kérdőívek adatai alapján saját szerkesztés

A két táblázat adatai alapján kijelenthető, hogy vonzó a Nyugat-dunántúli régió és Győr a Széchenyi István Egyetem hallgatói számára. Ez még inkább igazolja, hogy az intézményválasztásnál nem véletlenül jelölte meg a válaszadók negyede Győrt, mint a választása fő szempontját.

Az államvizsgán részt vevő hallgatók 35,26 %-a már rendelkezik munkahellyel a diploma átvételének időpontjában. Szakok szerint jelentős eltérések tapasztalhatók (2. ábra), karokra lebontva látható, hogy bizonyos műszaki pályákon nagyon elterjedt a diploma előtti munkahelyszerzés. A végzős építőmérnökök kerekén fele, a műszaki informatikusok több mint 55%-a rendelkezik munkahellyel, de ennél figyelemre méltóbb, hogy a mérnöktanárok 70,59%-nak, valamint az egyetemet végzett településmérnökök mindegyikének volt állása a záróvizsga időpontjában. Ezzel szemben látható, hogy a gazdaság- és jogtudományi szakok esetében ez nem annyira elterjedt, közülük leginkább csak az egyetemi gazdálkodási szakon végzők mondhatják el magukról azt, hogy jelentős arányban biztosított számukra a munkahely. A legmegdöbbentőbb, de egyben legörömtelibb tény, hogy az egészségügyi képzésben tanulók 54,17%-a már elhelyezkedett a kérdőív felvételének időpontjában. Ez ellent mond azzal a bizonytalansággal, amelyet az első éves jelentkezőknél tapasztaltunk.

2. ábra

Munkahelyel rendelkezés aránya a végzés időpontjában

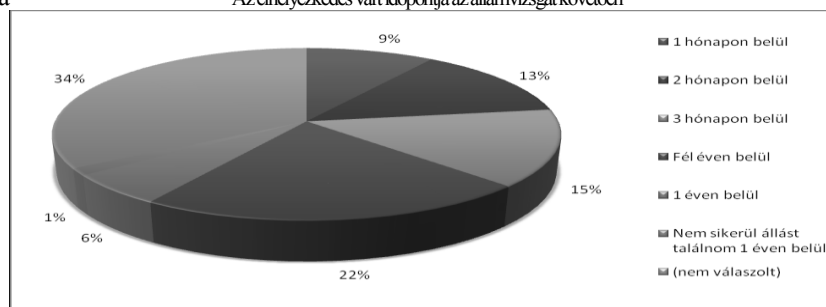


Forrás: hallgatói kérdőívek adatai alapján saját szerkesztés

Abban a tekintetben, hogy a tanulmányok elvégzése után mennyi idő múlva kapnak munkát, a hallgatók optimistának mutatkoztak; közel 60%-uk úgy nyilatkozott, hogy fél éven belül sikerrel fog járnai a munkahelykeresésben. (3. ábra)

3. ábra

Az elhelyezkedés várt időpontja az államvizsgát követően



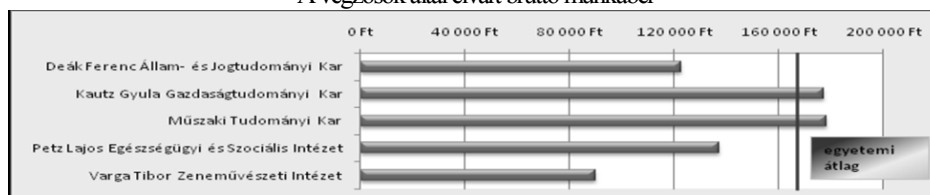
Forrás: hallgatói kérdőívek adatai alapján saját szerkesztés

Fontos kérdés, hogy a végzett hallgatók milyen kereseti várakozásokkal jelennek meg a munkaerőpiacon. Az igények széles skálán mozognak, azonban az adatok azt mutatják, hogy a hallgatók reálisan látják a leendő munkabéruket, amelyet legtöbben (72%) bruttó 100 és 200 ezer forint közé helyeznek el. A teljes minta esetében az átlag 171.923 forint, de szakonként jelentős különbségeket találhatunk. A műszakisok (178.282 forint) és a gazdasági végzettségűek (177.292 forint) között nincs nagy különbség, ellenben az egészségügyi (137.222 forint), a jogi (122.959 forint) és a zenész (90.000 forint) diplomát szerzők jóval kevesebbre teszik a várható munkabéruket. (4. ábra)

A korábbi években különbség volt az egyetemi és a főiskolai diploma értéke között, azaz az egyetemi diploma átlagos értéke havi bruttó keresetben mérve mindenütt magasabb volt, mint a főiskolai diplomáé. Ma talán ez a különbség valamelyest csökkent, de még mindig érzékelhető az egyes diplomák közti eltérés, bár a diploma ma már nem garancia az elhelyezkedésre.

4. ábra

A végzősök által elvárt bruttó munkabér



Forrás: hallgatói kérdőívek adatai alapján saját szerkesztés

Érdekes képet kapunk, ha ezeket a számokat összevetjük a KSH adataival. Meglepő, hogy mennyire hasonlítanak a várt és a kapott összegek. Ezt is jelzi, hogy az egyetem végzős hallgatói tisztában vannak a kereseti lehetőségekkel és reálisan látják a helyzetüket. Két kivételt a jogi és a zeneművészeti képzés képez, mivel itt jelentősen eltérnek az összegek. Az előbbinél több mint százezer, az utóbbinál több mint hetvenezer forinttal. Ez annak tudható be, hogy mindkét esetben szükség van a szakmában eltöltött gyakorlatra.

A fiatal diplomások foglalkozási megoszlása elsődlegesen a túlképzés szempontjából tarthat számot érdeklődésre. A felsőoktatás eltömegesedése miatt fennáll annak a veszélye, hogy a felsőoktatásból kilépő diplomások jelentős számban felsőfokú képzettséget nem igénylő munkakörben helyezkednek el, és ebben az értelemben a gyakorolt foglalkozásukban túlképzettek.

### Összefoglalás

A felsőoktatási intézményeknek legfontosabb feladata, hogy tudásgyárakként hatékonyan működjenek. Ennek elengedhetetlen része, hogy a felsőoktatás inputja, de legfőképp az outputja és a munkaerő-piaci elvárások egybeessenek. Ez az intézményeknek nem csak céljuk, hanem egyben kulcsa is a fennmaradásuknak, hiszen hosszú távon csak akkor jelentkeznek hozzájuk hallgatók, ha garantálni tudják, hogy az általuk nyújtott képzésekkel versenyképes ismereteket és szaktudást szereznek.

A Nyugat-dunántúli régió egyik szellemi és kulturális központjaként számon tartott intézmény egyes szakmai területein jól megfigyelhetők az utóbbi években bekövetkezett változások. A kutatás jó eszköz és információforrás lehet a jövőben felvételizni és elhelyezkedni kívánó fiataloknak, valamint segítségül szolgálhat az egyetem minőségbiztosítási és fejlesztő munkájához is.

### Irodalom

- AZ EURÓPAI KÖZÖSSÉGEK BIZOTTSÁGA 2005: Közös munkával a növekedésért és a munkahelyekért, A lisszaboni stratégia új kezdete, Közlemény az Európai Tanács tavaszi ülészakának
- HUMAN VALUE INTERNATIONAL KFT. 2007: Humánérték és pályáiv, tanulmány
- KSH 2006: Területi Statisztikai Évkönyvek, Budapest
- OKTATÁSI MINISZTERIUM 2005: Új, európai úton a diplomához
- SZÉCHENYI ISTVÁN EGYETEM INTÉZMÉNYFEJLESZTÉSI TERVE 2007, Győr

VARGÁNÉ NAGY ANIKÓ  
*Az oral history-források jelentősége*

**Mi az oral history?**

A történelmi kutatásnak azt a formáját, amely során az interjúk által szóban elbeszélte visszaemlékezéseket rögzítjük és elemezzük, oral history módszerek nevezzük. A visszaemlékezők a „saját igazságaik”, a bennük élő emlékek hálóján keresztül tárják fel élményeiket. Az oral history technikájának alkalmazása olyan megközelítést nyújtja az emberi viselkedés bemutatásának, a kapcsolatok feltárásának, amely az egyén szempontjából vetíti elénk a múlt emlékeit. A szóban elbeszélte történelem lehetősége tárja elénk azt a képet, amire a kutatás szempontjából kíváncsiak vagyunk. Az oral history jeleníti meg leginkább a kor légkörét és közvetlenséget visz a benne szereplők tanulmányozásába. Különösen egy olyan korét, amely politikai ideológiától volt terhes, és amelynek megítélését az utókor átértékelte. Amely korban nem biztos, hogy az írott források adják a legrelevánsabb képet az akkori történelekről. A kor és a szereplők viselkedésének értelmezésében ebből a szempontból az oral history alkalmazásának is van jogosultsága.

Az oral history a szóban elbeszélte történelem. A történelem dokumentálásának olyan módszere, amely a vizsgáló történelmi korszak élő szemtanúival készített interjúkon alapszik. Egy személlyel vagy csoporttal készített interjú során alkothatunk képet egy adott időszak történéseiről. Ez a fajta tapasztalatszerzés a történelem egy szeletének a megőrzését szolgálja. Az egyéni interjúk során olyan ismeretek birtokába juthatunk, amelyek egyéni tapasztalatokra támaszkodva jellemezhetik az illető korszak kultúráját, lehetnek annak jellegzetes vagy kevésbé tipikus jegyei. Többet tudhatunk meg a társadalom széles rétegeinek életviteléről, legfőképpen azokról, akik kevésbé kutatott és ismert csoportot képviselnek. A korai oral history kutatások éppen ezeket a reflektorfényt elkerülő csoportokat tették megfigyeléseik középpontjába. Ők a munkásosztály, valamely etnikai kisebbség, vallási kisebbség vagy a nők köréből kerültek ki.

A szájról szájra hagyományozódó, szóbeliségen alapuló (történelmi) elbeszélés egyidős az emberiséggel.

**Elsősorban kik használják ezt a módszert?**

Történészek, néprajzkutatók, antropológusok, szociológusok, újságírók használják az interjúzásnak ezt a formáját kutatásaik során. Az említett diszciplínák sajátos társadalmi helyzetű csoportokat vizsgálnak. Céljuk, hogy az oral history módszer alkalmazásával tárjanak fel múltbeli eseményeket, keressenek fel a történelmet tanúsító szemtanúkat, illetve „konzerváljanak” egy-egy számukra fontosnak ítélt hagyományt.

A történészek számára az oral history módszere felbecsülhetetlen értékű forrás lehet arra, hogy egy adott történelmi periódusban jobban megértsék az egyes emberek által megtapasztalt eseményeket. Nem helyettesíti a történelmi kutatások „hagyományos” forrásait úgy mint hivatalos dokumentumok, levelek, újságok és egyéb történelmi bizonyítékok, hanem kiegészíti azokat.

A hivatalos írott forrásokat kiegészítve segít megvilágítani és megmagyarázni a történelmi korszak eseményeit az egyéni életére gyakorolt hatás szempontjából.

A néprajzkutatók az oral history módszer segítségével gyűjtik össze és tanulmányozzák az adott kultúrát. Az egyéni interjúk a legfontosabb eszközei ezeknek a kutatásoknak, általuk fontos információkat tudhatunk meg valamely kultúra hagyományairól, zenei tradícióiról. Az archeológusok az oral history használata során az elődök életmódjáról kapnak képet, de ez a technika segít megérteni az antropológusoknak azt, ahogyan a kultúra tudatosan vagy tudattalanul formálja az egyént, és ahogyan az egyén alakítja a kultúrát.<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> [www.unc.edu/depts.weweb/oral history](http://www.unc.edu/depts.weweb/oral%20history)



Paul Thompson az oral history módszere iránti fokozott figyelmet azzal magyarázza, hogy a történelmi változások, társadalmi átalakulások, technikai forradalmak során az emberek töreksenek arra, hogy megértsék ezeket az – általa megfogalmazott – „felfordulásokat”.<sup>106</sup>

Az amerikai történész, először 1978-ban megjelenő könyve az oral history elméleti megalapozójának és gyakorlati útmutatójának tekinthető. Az irányadó kézikönyv a módszer előnyeit, az oral history-források jellemzőit, a kutatás technikájával kapcsolatos hasznos tudnivalókat ismerteti.

Thompson úgy véli, hogy az oral history iránti érdeklődés szoros kapcsolatban van a történelemmel azzal a fontos társadalmi vonatkozású céljával, mely szerint a módszerrel készített egyéni interjúk segítenek megérteni és elfogadtatni a politikai és társadalmi változásokat.<sup>107</sup> Véleménye szerint az oral history olyan eszköz, amely képes közvetíteni a történelem célját és tartalmát, használatával új területek kerülhetnek az érdeklődés középpontjába, a történelem írásban pedig képes azokat az embereket saját elbeszéléseiken keresztül a középpontba állítani, akik közvetlenül éltek meg az adott történelmi eseményeket. Thompson hangsúlyozza, hogy az oral history nem hivatott helyettesíteni az írott dokumentumok által kutatott történelmet, de használata gazdag, változatos, sokszínű forrásként egészíti ki azt, amely új dimenziót adhat a történelemnek. A történészek sokkal realisabb és relevánsabb képet képesek általa kialakítani.<sup>108</sup>

### Az oral history módszer előnyei

Az oral history elbeszélése során kialakult kép annál „élesebb” és „tisztább”, minél inkább érintett a visszaemlékező az átélt eseményekben.

Gyáni Gábor az oral history, a szóbeli elbeszélés, mint történelmi forrás melletti érvelés során megemlíti, hogy „a személyes érintettség döntő módon hat arra, mit észlelünk és arra is, hogyan emlékezünk”.<sup>109</sup> A tanítványok visszaemlékezéseiben, elbeszéléseiben az emlékek felelevenítésének ez a dimenziója világosan látszik. Az életükben kiemelkedő, modell értékű, sőt mintaadó szerepet betöltött személlyel való közvetlen kapcsolat befolyásolja az emlékek természetét. Azt, hogy az interjúalanyok hogyan észlelték és értelmezik a kort, amelyben éltek.

Vértesi „az emlék megtapadásáról” beszél, amely szerinte attól függ, hogy az emlékező személyesen mennyire érintett az eseményekben.<sup>110</sup>

Hanák Gábor – Kövér György ezt úgy fogalmazzák meg, hogy „az interjúknál persze legfontosabb, hogy ki mondja a történetet. . .”<sup>111</sup>

Úgy is fogalmazhatunk, hogy különböző emberek az érintettség folytán másként emlékeznek egyazon történelmi eseményre. Azt a tényt, hogy ki milyen képet alakít ki és őriz magában egy múltbeli eseménnyel, személlyel kapcsolatban, befolyásolja a felejtés, az eltelt idő, a rálátás a történetekre. Befolyásolja az a nem mellőzhető szempont, hogy a jelen hogyan vélekedik a múltból, mennyire szépíti meg a múlt eseményeit, értékel át pl. politikai eseményeket. Mennyire más a kortárs vélemény, mennyiben változtatta meg, alakította át az eltelt idő a múlt prominens eseményeiről, személyeiről alkotott képet. Gyáni Gábor erről azt mondja, hogy „az emlékezés. . . mindig a jelenből íródik.”<sup>112</sup>

Hanák - Kövér fontosnak tartják a „még lehet” és „már lehet” kérdés szabályát, azaz azt a tényt, hogy a szemtanú még emlékszik a történetekre és már nem tart annak valamely következményétől.<sup>113</sup>

Az oral history módszer használata során a hangsúly a szóbeliségen van. A szubjektív forrásokon alapuló narratívák elemzésekor sokatmondó lehet a nyelvhasználat. Nemcsak a gazdag vagy szegényes szóhasználat árulkodhat a visszaemlékező személy nyelvi képességeire, de az is amilyen hangnemet, stílust helyez előtérbe emlékei felidézése során, hiszen az interjúalany a tanítványomlás során

<sup>106</sup> Thompson, Paul: *The Voice of the Past. Oral history.* 2. p.

<sup>107</sup> Thompson, Paul: *The Voice of the Past. Oral history.* 2. p. uo. 6. p.

<sup>109</sup> Gyáni Gábor: *Emlékezés és Oral history.* 131. p.

<sup>110</sup> Vértesi Lázár: *Oral history. A szemtanúként elbeszélő történelem lehetőségei.* 170. p.

<sup>111</sup> Hanák Gábor – Kövér György: *Biográfia és Oral history.* 93. p.

<sup>112</sup> Gyáni Gábor: *Emlékezés és Oral history.* 131. p.

<sup>113</sup> Hanák Gábor – Kövér György: *Biográfia és Oral history.* 94. p.

nem strukturált, irodalmi nyelvet használ. A nyelv ilyenformán az emlékező viszonyulását is képes kifejezni az átélt eseményekhez.

Gyarmati Gyöngyi egy tanulmányában Barbara W. Sommer – Mary Kay Quinland: *The Oral History Manual* című módszertani könyvét ismerteti.<sup>114</sup>

Az amerikai szerzőpáros véleménye szerint a szóbeli közléssel járó kifejezőeszközök, pl. beszédsebesség, hangerő stb. is árulkodhatnak arról, hogy az elbeszélő mennyire érintett az átélt történetekben. Szerintük ezért „... a tanúvallomás narratív jellege miatt fontos az elbeszélő szövegszerkezet, a narratívum elemzése is.”<sup>115</sup>

Gyarmati Gyöngyi tanulmányában az oral history interjú interaktív folyamatnak képzei el.<sup>116</sup> Értelmezésében az emlékezés felidézésében segítő kérdező és az interjúalany között aktív kapcsolat jön létre, mely során mindketten formálják a másik véleményét.

A kutató az interjú során a hallott narratíva és a kapott új információ birtokában alakítja a kérdéseket, így közösen irányítják az emlékezést.

Thompson szerint maga a történész kutató tárja fel a kutatandó forrást, a kérdéseit, irányítja a tanúvallomásokat, értelmezi, formálja és publikálja a kapott anyagot.

Vértesi Lázár „megosztott szerzősségről” beszél ezzel kapcsolatban.<sup>117</sup>

Szabolcs Éva a kvalitatív kutatást a kutatásban résztvevő személyek közötti kommunikációs folyamatként értelmezi, melyben a kutató és a visszaemlékezők egy közös cél érdekében dolgoznak együtt, így „nem is cél a kutatói függetlenség biztosítása...”<sup>118</sup>

Szabolcs a kvantitatív és kvalitatív metodológia összehasonlítása során úgy véli, hogy a kvalitatív kutatásban a kutató aktív szereplő, aki a kutatás folyamán elválaszthatatlan magától a kutatott témától vagy személytől.<sup>119</sup>

Gyáni szerint az interaktív folyamat során a kérdező „szövegszerkesztővé” lép elő, aki „kívülről irányítja az interjút.”<sup>120</sup>

Az oral history interjú során az eseményekhez kötődő emlékezet teljességgel szubjektív, érzelmetől sem mentes visszaemlékezést eredményez. A visszaemlékező értékrendszerén, felfogásán keresztül szűri meg az átélt történetet. Ezek során olyan elsődleges információkhoz juthatunk hozzá, amelyekhez semmilyen más forrásból nem lennének képesek. Az elbeszélések során keletkezett személyes emléktanyag mint forrás, bár egyfelől elfogult és szubjektív képet ad, másfelől viszont rendkívül szemléletes, ahogyan Vértesi írja „... gazdagabb is a kép, melyet a múlttól közvetít.”<sup>121</sup>

Az oral history jelentősége ott is számottevő, ahol valamilyen okból éppen az elhallgatott történetekből kell olvasni. Ahogyan Hanák Gábor – Kövér György írják egy tanulmányban: „De a források (és hiányaik) összességében a tények legfeljebb csak latensen rejteznek.”<sup>122</sup>

Az oral history az a terület, amely mindenki jogát hirdeti, amely szerint mi is részesei lehetünk fontos történeteknek. A visszaemlékezések folyamán jelentőséget kap maga az egyén, a szubjektum, aki így szereplője lett az eseményeknek.

A szóbeli elbeszélés lehetőséget nyújt arra, hogy az autentikus emlékezet révén megőrizzük mindazt, ami eddig a történelmi kutatásokból kimaradt. A szubjektum érintettségével az átlag ember számára is elérhetővé teszi a történelmet, így „emberközeliséget” ad neki.

Thompson ebben látja az oral history módszer alkalmazásának a lényegét. A hétköznapi emberek történelme rajzolódik ki általa. A múlt egy realisabb rekonstrukciója, amely során a valóságról komplexebb, sokoldalúbb képet leszünk képesek kialakítani.<sup>123</sup>

<sup>114</sup> Gyarmati Gyöngyi: *Az oral history kézikönyve*. 196. o.

<sup>115</sup> uo. 200. p.

<sup>116</sup> uo. 197. p.

<sup>117</sup> Vértesi Lázár: *Oral history*. 165. p.

<sup>118</sup> Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. 46. p.

<sup>119</sup> u.o. 24. p.

<sup>120</sup> Gyáni Gábor: *emlékezés és Oral history*. 143. p.

<sup>121</sup> Vértesi Lázár: *Oral history. A szemtanúként elbeszélte történelem lehetőségei*. 165. p.

<sup>122</sup> Hanák Gábor – Kövér György: *Biográfia és Oral history*. 100. p.

A halandó ember is részese lehet történelmi eseményeknek, sőt általa szerzünk tudomást fontos történésekről.

Barbara Sommer és Mary Kay Quinlan szerint a szubjektív élmények feltárása „közvetlenséget visz a múlt tanulmányozásába.”<sup>124</sup>

Amerikában a hivatásos történészek mellett amatőr kutatók is lelkesen alkalmazzák az oral history interjúzás technikáját. A módszer iránt érdeklődők számos útmutatót találhatnak arra vonatkozóan, hogyan készítsenek környezetükben ilyen jellegű kutatást. Számos kézikönyv, internetes weboldal foglalkozik a téma ismertetésével. Részletesen mutatják be a kutatás lépéseit, a célok meghatározását, a technikai eszközök kiválasztását. Javaslatokat tesznek arra vonatkozóan, hogy hogyan kell kiválasztani az interjúalanyok körét. Szólnak az interjúkészítés technikájának alapvető tudnivalóiról, a kérdések strukturálásáról és tartalmáról, a figyelés és hallgatás képességéről. Kitérnek a kutatással kapcsolatos etikai és jogi kérdésekre, az anyag feldolgozásával, szerkesztésével és a kapott eredmények közlésével kapcsolatos tudnivalókra.

### **Az oral history módszer hátrányai**

Azt világosan, tisztán lehet látni, hogy az oral history alapú forrásoknak vannak kutatásbeli problémái, valamint korlátai. Ad támpontokat, de tényanyaggal, elsődleges forrásokkal kell összevetni.

A visszaemlékezéseket az idő távlatából a szerint is kell néznünk, hogy kinek milyen volt a viszonya a korra és annak szereplőire, amelyről beszél. Ez befolyásolja emlékeinek jellemzőit.

Vértesi Lázár véleménye ezzel kapcsolatban az, hogy az oral history interjúk és az írott források összevetése, valamint a kettő közti esetleges eltérések vizsgálata csak gazdagítja a múltról szerzett információinkat. Ritchie, Donaldot idézi ezzel kapcsolatban, aki szerint: „A közvetlen résztvevők emlékei túlságosan értékesek... semhogy figyelmen kívül hagyhatnák őket...”<sup>125</sup>

A strukturálatlan interjúk, beszélgetések során vált nyilvánvalóvá az oral history, mint szubjektív forrás egyoldalúsága. Az adott korszak reális képének kialakításához így szükség van a szóbeli elbeszélések, a megszürt emlékezés, és az elérhető írott források összevetésére. Ez egyben meg is szabja a kutatás elkövetkezendő irányát. Ugyanakkor a tanítványok elhivatottsága a téma iránt, az emlékező kötelesség a részükről sajátos módon gazdagítja és járul hozzá egy kor történéseinek jobb megértéséhez.

A kvalitatív kutatási technikák alkalmazása során fokozottan merül fel az érvényesség és megbízhatóság problémája.

Szabolcs Éva véleménye szerint „... a kvalitatív kutatások egyik legnagyobb támadhatósági felülete éppen abból adódik, hogy az érvényességi és megbízhatósági kérdéseket nem súlyuknak megfelelően kezelik.”<sup>126</sup>

Megoldási javaslatokat tesz arra, hogy ezek a követelmények ne rontsák a kutatás elfogadottságát. Megemlíti a triangulációs technikát, amely során számos különböző forrásból igyekszik a kutató adatot meríteni a kutatás érvényességéért. Szól a megcáfollhatósági elvről, azaz arról, hogy ne tegyünk könnyű következtetéseket.<sup>127</sup> Kiemeli az állandó összehasonlítás módszerét, vagyis a kontrollesoport alkalmazását, az eltérő esetek elemzését és még számos más technikát, amelyek segítségével nem lesznek támadhatóak a validitás és reliabilitás szempontjai egy tisztán kvalitatív kutatás során.

### **Összegzés**

A tanítványok visszaemlékezésein keresztül az első kézből kapott információk kitérítik a vizsgálandó időszak horizontját. A szóbeli és írott történelmi emlékek együttes használata, egy-egy téma több oldalról való vizsgálata lehetőséget biztosít arra, hogy az adott kutatási projekt különböző rétegeit fedjük fel.

---

<sup>123</sup> Thompson, Paul: *The Voice of the Past. Oral history.* 6. p.

<sup>124</sup> Gyarmati Gyöngyi: *Az oral history kézikönyve.* 194. p.

<sup>125</sup> Vértesi Lázár: *Oral history. A szemtanúként elbeszélt történelem lehetőségei.* 171. p.

<sup>126</sup> Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* 65. p.

<sup>127</sup> Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* 66-67. p.

Ugyanazt a témát több oldalról megközelítve addig láthatatlan dimenziókat tárhatunk fel, mely során új perspektívát kaphat a kutatás.

Mindkét forrástípus más-más funkciót tölt be a feltárandó események vizsgálatában. Az írott emlékekre hagyatkozás az elérendő dokumentumok elemzésével objektív megvilágítását biztosítja a kutatásnak. A szóban elbeszélte narratívák színesebbé, megközelíthetővé, megfoghatóbbá teszik a témát. A két módszer együttes használata így felerősíti és kiegészíti egymást és szélesebb, árnyaltabb értelmezési lehetőséget biztosítanak. Fontos, hogy globalizálódó, digitalizált korunkban, amikor az írott szó kap hangsúlyosabb szerepet (blog-írás, sms, e-mail, saját weblap, iwiw) a szóban elbeszélte történetmondás se vessződjön el. Az élő szó, a beszéd is őrizze meg az őt megillető helyet.

Az „oral history” a történelem egy kis szeletének a megőrzését szolgálja. Nem helyettesíti, hanem kiegészíti a „hivatalos” történelmet. Az adott történelmi kor közvetlen tapasztalatát, megélt eseményeit vetíti elénk az interjúalanyok szemszögéből nézve. Általuk jobban megértjük a háttérben meghúzódó történéseket. Az egyéni tapasztalások, a történelemnek az egyén életét befolyásoló szerepe kerül felszínre egy-egy interjú során. Az oral history alanyai a feltárással kerülő időszak élő szemtanúi. A szóbeli visszaemlékezések terén az oral history elődei a szájhagyomány útján velünk élő történetek. Ha nem gyűjtjük és őrizzük meg ezeket, egy nap el fognak tűnni örökre. A személyes élményanyag rögzítése az oral history forrása.

Vértesi Lázár írja tanulmányában, hogy „... a szubjektív tanúságtétel, önmagunk meghatározása, identitásunk megerősítése...”<sup>128</sup> Továbbgondolva azt is mondhatnánk, hogy hovatartozásunk kifejező eszköze, amely nem független az interjút készítőtől sem.

Gyáni Gábor úgy véli, hogy a szóbeli elbeszélés nem is a múlt magyarázata szempontjából fontos, az oral history inkább annak megértésére szolgál. „Erre a célra viszont jó eszköz az orális történet, sőt erre a célra sokkal alkalmasabb, mint az írott forrásokat hasznosító eseménytörténet-írás”.<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup> Vértesi Lázár: *Oral history. A szemtanúként elbeszélte történelem lehetőségei*. 164. p.

<sup>129</sup> Gyáni Gábor: *Emlékezés és Oral history*. 136. p.

## BIBLIOGRÁFIA

- Bajkó Mátyás (szerk.): *Jausz Béla emlékkötet*. Debrecen, 1976, Egyetemi Kiadó.
- Boros Dezső: *Jausz Béla, a pedagógus*. 1967, Acta Paedagogica Debrecina, V.
- Brezsnnyánszky László (szerk.): *A Debreceni Iskola*. Debrecen, 2004. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- Ehmann Bea: Az egyén a történelem sodrában: A pszichikus időélmény egy típusa mint a kollektív élményuniverzum megteremtője. *Magyar Tudomány*, 2003. 1. sz. 40-51. p.
- Gyáni Gábor: *Emlékezés és Oral history*. In: Gyáni Gábor: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest, 2000. Napvilág Kiadó. 128-144. p.
- Gyarmati Gyöngyi: Az oral history kézikönyve. *Múltunk. Politikatörténeti folyóirat*. 2005. 4. szám
- Hanák Gábor – Kövér György: *Biográfia és Oral history*. In: Valuch Tibor (szerk.): *Hatalom és társadalom a XX. századi magyar történelemben*. Budapest, Osiris 1956-os Intézet, 1995. 92-100. p.
- Jausz Béla: *Életemről, munkámról*. Pedagógiai Szemle, 1963. 6. sz. 57. p.
- Losonczy Ágnes: *Sorsba fordult történelem*. Budapest, 2005. Holnap Kiadó.
- Oral history: The Writing Center University of North Carolina. <http://www.unc.edu/depts.weweb> letöltés dátuma: 2007 Szeptember 5. 22.25.
- Orosz Gábor – Nyilas Bernadett: A neveléstudomány helyzete a Debreceni Egyetemen 1950-1957 között. Konferencia-előadás. Debrecen, 2004.
- Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, 2001. Műszaki Könyvkiadó.
- Thompson, Paul: *The Voice of the Pstv. Oral History*. New York 2000. Oxford University Press. [www.amazon.co.uk](http://www.amazon.co.uk). letöltés dátuma: 2007. október 10. 15.40.
- Vértési Lázár: Oral history A szentánúként elbeszélte történelem lehetőségei. *Aetas történettudományi folyóirat*. 19. évf. 1. sz. 2004. 158-173. p.

## **A felnőttképzés aktuális kutatásai**

*Kompetens tudás megszerzésének lehetősége a védőnő képzés-, továbbképzésben*

## I. BEVEZETÉS, A TÉMA AKTUALITÁSA

A társadalmi változások a magyar egészségügyben, így a védőnői ellátásban is új kihívásokat eredményeztek.

*A klasszikus védőnői ellátás színtere a család otthona, és a helyi társadalmi környezet, azaz a mikrokörnyezet, ahol kialakul az életmód, megtörténik a szokásrend-, viselkedés megerősítése, vagy lehetőség nyílik a módosítására.*

A védőnők, akik preventív tevékenységre képzett, az egészségügy és a szociális ellátás határán dolgozó szakemberek, talán az egyetlen szakembercsoport, akik a család otthonában, a mikrotársadalom szintjén is aktív tevékenységet tudnak kifejteni.

*A társadalmi kihívásoknak akkor tud megfelelni a védőnői ellátás, ha a képzését folyamatosan az igényeknek megfelelően megújítja, a továbbképzési rendszer pedig, rugalmasan alkalmazkodik az új feladatok elvégzéséhez, a kompetenciák megszerzéséhez.*

A védőnők képzés, továbbképzés áttekintését a megjelölt Országgyűlési Határozatokban<sup>130</sup> megfogalmazott feladatok is szükségessé teszik.

A védőnői hivatás **HUNGARIKUM, azaz csupán hasonló található más országokban.**

Az egész világon megnövekedett az oktatás iránt a társadalmi igény, megváltoztak a gazdaság, a munkaadók elvárásai is: a tudás a versenyképesség alapjává vált!

Mindezek ismeretében kezdtük kutatni a védőnők képzés változását létrejöttétől napjainkig, azaz, mennyiben tud megfelelni a társadalmi elvárásoknak napjainkban.

### Feltett kérdések:

A felnőttképzés, továbbképzés rendszere segíti-e a védőnői hivatást választókat a társadalmi elvárásoknak való megfelelésben?

Milyen lehetőségek mutatkoznak a harmadfokú képzés terén?

## II. TÖRTÉNETI VISSZATEKINTÉS

**1915. június 13-án** alakult meg az **Országos Stefánia Szövetség**. A szolgálat keretében dolgozó új szakma képviselőit, a védőnőket, *kéthetes tanfolyam* keretében készítették fel. Az **első** képzést szabályozó *rendelet* megjelenése (1916) *hathetes tanfolyamot* írt elő a felkészítésre. 1918. **második rendelet már három hónapra emelte meg a képzés időtartamát**. 1925-ben megjelent rendeletben *két éves képzési időt* rendeltek el a védőnők képzésére. Az általános egészségvédelmi munka fejlődése szükségessé tette nagyobb számban a védőnők képzését, így az érettségivel, vagy tanítói oklevéllel rendelkező hölgyeket *4 hetes előgyakorlat* eltöltése után 2 éves tanfolyamra iskolázták be. Az előgyakorlat egyrészt azért volt szükséges, hogy a jelentkező bepillantást nyerjen a szakma rejtelmeibe, másrészt azért, hogy a tanítóvédőnők meggyőződjenek arról, hogy a *leendő védőnő megfelelő tulajdonságokkal rendelkezik-e a szakma gyakorlásához*.<sup>131</sup>

**1927-ben** indult el a **Zöldkeresztes védőnők képzése (OKI)**. Az első zöldkeresztes védőnői tanfolyamot 1927-ben Debrecenben, az egyetem keretében működő Ápolónő és Védőnőképítő Intézetben indították, ezt követték az Országos Közegészségügyi Intézet irányításával 1930-ban Budapesten, 1938-ban Szegeden, majd 1939-ben Kassán és 1940-ben Kolozsváron induló évfolyamok. *A képzést azonos*

<sup>130</sup> 46/2003. (IV. 16.) OGY határozat Egészség Évtizedének Johan Béla Nemzeti Programjáról, 47/2007. (V. 31.) OGY határozat „Legyen jobb a gyermekeknek” Nemzeti Stratégiáról

<sup>131</sup> Ezt a gyakorlatot sokan szükségesnek tartanák alkalmazni napjainkban is! (a szerzők)

*tantervek alapján végezték mind az öt iskolában.*<sup>132</sup> A hallgatók tanulmányaik befejezését követően kettős végzettséget igazoló ápolónői és védőnői oklevelet kaptak. **1930-tól Állami Ápolónő és Védőnőképző Intézetben** folyik a védőnőképzés. **1945-1975-ig az Állami Védőnőképző Iskolák folytatják** az oktatást és 1954-ig kettős képesítést igazoló oklevelet kapnak a végzettek. Az 8400-4/1954. EüM számú utasítása az egészségügyi védőnők szakképzéséről szól, a képzési idő ekkor **25 hónap**.

### III. ALAP-, MESTER-, HARMADFOKÚ KÉPZÉS

#### 1. Felsőfokú képzés

A Minisztertanács 1046/1973. XII. 29. sz. határozata az „Orvostovábbképző Intézet keretében működő karokról”, alapján indul el Magyarországon több szakirány mellett a védőnők *főiskolai képzése*.

##### 1.1. Hároméves főiskolai képzés

1975/76 tanévtől 154 hallgatóval indul a **3 éves főiskolai képzés** Budapesten és Szegeden<sup>133</sup>. 1990-ben a Pécsi Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán Kaposváron, és Szombathelyen, valamint Nyíregyházán is indul képzés. A nappali képzés mellett 1978-ban **kiegészítő képzés is beindult**, ezzel lehetőség nyílt a képzőt végzett védőnők számára, hogy megszerezzék a főiskolai diplomát. 1988-tól középfokú végzettséggel nem tölthető be védőnői állás. Az egészségügyi felsőoktatás fejlesztésének 1984-ben megjelent irányelvei indokolták tették a képzés korszerűsítését a védőnőképzésben is. Ekkor került bevezetésre az általános szociológia és az állampolgári jogi ismeretek.

A rendszerváltást követően a társadalmi-politikai változások jelentős változásokat idéztek elő a védőnői szolgálat életében. 1990/1991. tanévben az oktatás tartalmában és minőségében is jelentős változás következett be. Alternatív tantárgyak és speciális-kollégiumok, újabb társadalomtudományi tantárgyak (pl: egészségügyi etika, egészségügy gazdaságtan) kerültek bevezetésre. Az **OTKE EF Karán Családgondozó Szak** alapítását hagyta jóvá a kari tanács (melyhez a védőnőképzés is tartozik). A szak indításának szükségessége, hogy előtérbe került a család egészségének egészségügyi-, szomatikus-, pszichés-, szociális gondozása, melyhez komplex felkészültséggel rendelkező szakemberek kellettek. A felkészítés egészségtudományi alapokon, a pszichológia, szociálpszichológia, szociológia, jog, közgazdaságtan területén szerzett ismeretekből, ezek gyakorlati felhasználására alkalmassá tevő jártasság-készség megszerzésére irányultak.

##### 1.2. Négyéves főiskolai képzés

1993/94- tanévtől a védőnőképzés **4 évesre emelkedett** és ezzel egyidejűleg újabb tantárgyak kerültek bevezetésre. (egészségpedagógia, személyiségfejlesztés, gerontológia, informatika, családgondozás, krízis-prevenció, mentálhigiéné). A 2000/01-tanévtől **moduláris** tantárgyfelosztás indul, majd bevezetik a **kredit alapú** oktatást. Az egyes modulokba tartozó tantárgyakat a főiskolák maguk határozták meg, de nagy általánosságban az egyes modulokba sorolt tantárgyak megegyeztek/nek. Igen *nagy elterjedést mutat azonban* a kötelezően választható és a szabadon választható tantárgyak csoportja. Jellemzően ezekbe a modulokba olyan tantárgyak kerültek, amelyek az adott képző intézmény profiljába jobban beleillettek/illenek, illetve

az oktatók speciális érdeklődési körébe esett/esik.<sup>134</sup> **A választható tantárgyak körében jelentek meg először a társadalmi igény szerinti új tantárgyvelemek.** Ilyen volt a '90-es évek közepén a „szülésre, szülői szerepre felkészítés”, amely a szegedi főiskolán került először bevezetésre az oktatásba, majd beilleszkedett minden főiskola képzésébe és ma már kötelező (vagy kötelezően választható) tantárgyként oktatják. **A szülésre felkészítés eklatáns példája annak, hogy a társadalmi igény, a tudományos bizonyítékok be tudnak illeszkedni a graduális képzés tematikájába.**

<sup>132</sup> Napjainkban sajnos ez már nem valósul meg (a szerzők)

<sup>133</sup> Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar Jubileumi évkönyv 1975-2000.

<sup>134</sup> Ez a tény semmiképpen sem segíti elő a Bolgnai rendszer egyik alapelveinek megvalósulását, konkrétan a képző intézmények közötti átjárhatóságot. És messze eltávolodott a képzés indulásakor még meglévő egységes tantervtől. (a szerzők)

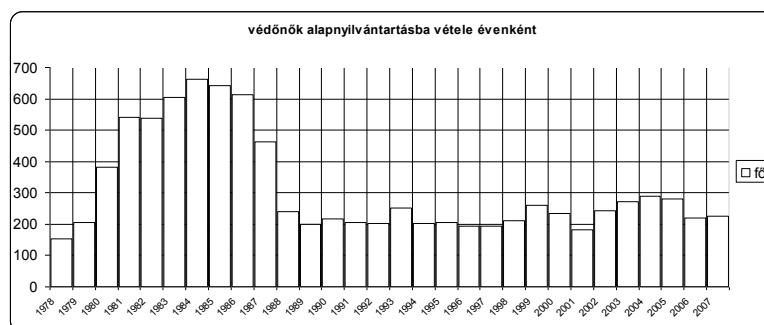


**A társadalmi igény megfogalmazásában** –mint azt számos területen láthatjuk – általában **a civil kezdeményezések játszanak úttörő szerepet**. 1994-ben a Magyar Védőnők Egyesülete meghirdette a Nyitott Tanácsadó Programját.<sup>135</sup> E program keretében a védőnők kiscsoportos foglalkozásokra (szülésre felkészítő tanfolyamok, szoptatást támogató anyacsoportok, kismama klubok, menopauza klubok), egyes célcsoportoknak (várandósok, szoptató anyák, kamaszok, változó korú nők/férfiak) meghirdetett klub jellegű foglalkozásokra hívták a gondozott családokat.

A területen a lakosság körében végzett foglalkozásokhoz szükséges ismeretek oktatása a '90-es évek vége felé jelent meg a graduális képzésben (egészségpedagógia, egészségfejlesztés, közösségfejlesztés, autogén tréning, esetszbeszélés, gyermekrajzok elemzése, menedzsment ismeretek, csoportokkal való foglalkozás).

## **2. Mester képzés**

2004/2005 tanévtől okleveles védőnő (MSc) képzés pécsi központtal indul a Pécsi Tudományegyetem Egészségügyi Főiskolai Karán (PTE EFK), amely 2006-ban Egészségtudományi Karra alakult. A képzés 3 félév időtartamban folyik, 90 kredit pont értékű.<sup>136</sup> Ezt megelőzően csak más területeken megszerzett egyetemi diplomát követően szerezhettek tudományos fokozatot védőnők.



1. ábra Védőnők az alapnyilvántartásban, évenkénti bontásban

Forrás: ETI (1978: 154 fő; 1980-1987 között levelező ráképzés folyt; 2007: 227 fő)

## **3. Képzés a Bologna rendszerben**

Mint minden szakterületen a védőnők képzésben is megindult a Bologna típusú képzés 2006/2007 tanévtől. Az új típusú képzés **pozitív hozadéka**, hogy a 2009. évet követően végző hallgatók már dönthetnek, hogy (akár nappali képzésben) egyenes ágon szerzik-e meg a MSc szintet (és esetleg tovább is mennek a tudományos fokozatig), vagy befejezik a BSc szinten. A **mesterképzés keretében** az egészségügyi gondozás és prevenció alapszak 2 szakirányáról (népegészségügyi ellenőr és a védőnő) kikertült hallgatók 4 szakágból választhatnak az MSc szinten.

A **védőnői alapképzés** igen nagy ívű fejlődést mutat 1915-től 2005-ig, a két hetes képzés egyetemi szintű képzéssé fejlődött. A védőnők képzés változásai a kezdetekben a társadalmi igény alapján következtek be, majd a '70-es - '80-es években az oktatási rendszer változásai alakították. Az újabb társadalmi igények képzésbe való beépülését a '90-es évek és az ezredforduló táján jelenik meg inkább és napjainkban újra erőteljesen jelen vannak. **A társadalom felől felmerült igényeket** a graduális képzés igen nehézkesen tudja követni, -illetve az aktuálisan benne lévő egyéneket érinti-, ezért **igen nagy hangsúlyt kap(kaphat) a továbbképzési rendszer, valamint a ma még Mo-on az egészségügyi képzésben nem alkalmazható liscence vizsgarendszer kialakítása**. A képző intézmények autonómiája nem teszi lehetővé az egyes

<sup>135</sup> M. Csordás Ágnes: Szakmai Műhely Beszámoló. Nyitott Tanácsadó Program VÉDŐNŐ 1996/5. sz. 23.25. old.

<sup>136</sup> Az utolsó évfolyam 2007/2008 tanévben indult, sajnos áldozatul esett a bolognai folyamatnak.

tantárgytartalmak egységesítését a főiskolákon, azonban szükség lenne valamilyen harmonizációra, mivel a munka világában a védőnőkkel szembeni elvárás egységes.

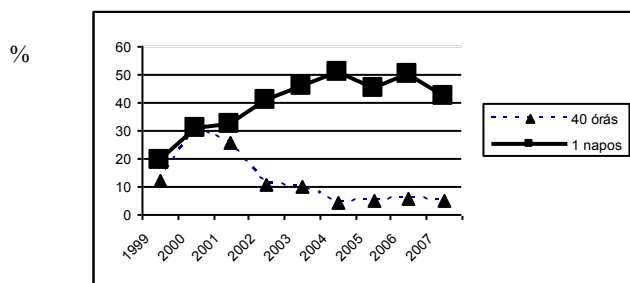
A Bologna képzési struktúrában, – a szakmai megítélés szerint<sup>137</sup> –, kevesebb idő marad a speciálisan védőnői szakterületnek fontos ismeretanyag átadásra, csökkennek ezáltal a szakmai gyakorlati órák számai, így **nagyobb hangsúlyt kell hogy kapjanak a végzést követő továbbképzések**, amelyek szintén megérették a korszerűsítésre, hogy jobban ösztönözzenek az élethosszig tartó tanulásra.

#### IV. TOVÁBBKÉPZÉS

A továbbképző rendszer feladata a meglévő tudás alapján az aktuális feladatokra való érzékenyítés, a változások problémáinak és a hiányosságoknak a kezelése, a **kompetens tudás biztosítása**.

A védőnői diplomával rendelkezők, a graduális képzés befejeztét követően 1983-1992-ig, un. **kötelező egy hetes továbbképzéseken**, vettek részt, amelyet a képző intézmények szerveztek. Ez az 5 évente ismétlődő továbbképzési rendszer is áldozatául esett –több, védőnőket is érintő jogszabállyal együtt - a rendszerváltást követően. Az új jogszabályok igen lassan készültek, így, csak 1998-ban született meg az egészségügyi szakdolgozók továbbképzésének szabályairól szóló rendelet.

Az OTE, majd utódja a HIETE főiskolai **szakosító képzéseket** is indított (pl. családgondozó-, iskolavédőnő, egészségügyi menedzser). Az 1998-ban elinduló új továbbképzési rendszer már nem írt elő „**kötelező**” továbbképzéseket. A jelenleg is fennálló rendszerben a védőnőknek a működési nyilvántartás 5 évenkénti meghosszabbításához továbbképzéseken kell ugyan részt venniük, de a tartalom és a forma nem szabályozott az egyének szintjén. (2.sz. ábra)



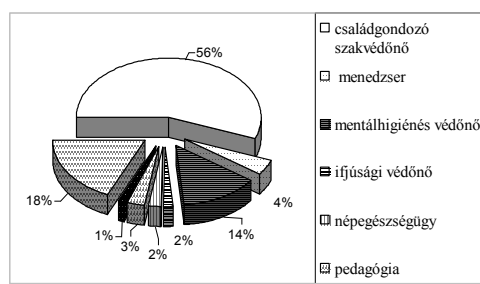
Forrás: ETI, OSZMK

2. ábra Védőnők továbbképzéseken való részvételi aránya a betöltött állásokhoz viszonyítva, a továbbképzés típusa szerint.

Az 1998-tól szerveződő továbbképzési paletta igen szélesre nyílt ugyan, úgy a szervezők (magánszemély, Kft, Bt, egyesület, képzőintézmény, alapítvány, ÁNTSZ, Polgármesteri hivatal, stb.), mint a választható témák terén (a [www.eti.hu](http://www.eti.hu) honlapon elérhetők), de nem segítette a védőnői szakma számára fontos továbbképzéseken való részvételt. Ugyan az ESZTB<sup>138</sup> minősítését megkapó továbbképzések közül választanak a védőnők, de annak minőségi-, a megszerzett tudás hasznosságát elemző monitorozása elenyésző számban történik és semmiképpen sem az egyén fejlődését szem előtt tartva. Jelenleg nincs a finanszírozási rendszerben tudásbővítésre ösztönző juttatás, pl.: a magasabb tudás bérben való megjelenése, de a munkáltatónak sincs kötelezettsége pl.: képzési fejkvóta, illetve kötelező idejű, tartalmú továbbképzés biztosítása. Azok a védőnők sem kapnak mindig elismerést (országosan 70%), akik fáradságot és költséget nem kímélve mégis szereznek többletképesítést. (3. ábra)

<sup>137</sup> A kurrikulum elemzés során végzett interjúk kapcsán fejtették ki e félelmüket az oktatók, illetve a szakmai gyakorlatot végző oktató védőnők (a szerzők)

<sup>138</sup> ESZTB: Egészségügyi Szakképzési és Továbbképzési Bizottság, melynek feladata a benyújtott továbbképzések minősítése



3. ábra Diplomát adó posztgraduális továbbképzésben részt vett védőnők, téma szerinti bontásban<sup>139</sup>

A jelenlegi továbbképzési rendszer (felnőttképzés) nem segíti a megszerzett tudás szinten tartását, az új tudományos eredmények megismerését, mivel a dolgozók saját maguk döntenek el, hogy milyen típusú, milyen témájú tanfolyamon, képzésen vagy konferencián vesznek részt a pontok megszerzése végett, illetve a munkáltató (önkormányzat) nagymértékben befolyásolja a képzésen való részvételt azzal, hogy biztosít-e rá forrást, távollétet.

A *B típusú rendezvények* (ami általában konferencia, vagy egy napos értekezlet, védőnői nap) irányába való eltolódás azt a veszélyt is rejti magában, hogy valójában nem bővül a résztvevőnek. A **témaválasztás pedig, főleg az egyén érdeklődésétől, anyagi helyzetétől, nem a társadalmi-, szakmai elvárástól függ.**

#### V. KOMPETENCIÁK A TÁRSADALMI IGÉNY ALAPJÁN

A védőnő kettős szerepben jelenik meg a felnőttképzés színterén, egyrészt, mint résztvevő, másrészt pedig, mint oktató, azaz andragógus a családok szintjén. Az elvégzett kurrikulum-elemzés<sup>140</sup> azt mutatja, hogy a **képzési tartalmak megújítására szükség van!**

*A minőségi munka és a társadalmi elvárás szempontjából fontos, de jelenleg általában hiányzó, vagy csak szórványosan meglévő tartalmak az alapképzésben a következők:*

*Romológiai alapismeretek; Gender ismeretek; Kutatásmódszertan; Tanácsadási módszerek; Andragógia; Község-egészségfejlesztés.*

##### 1. Tudásbővítés területei és jelentőségük

A felsoroltak közül jelen összeállításban csak a romológiai alapismeretek oktatásának jelentőségére térünk ki a védőnőképzésben.

A XXI. századi magyar társadalom igen színes képet mutat az itt élő nemzetiségek és etnikumok tekintetében. Társadalmunk multikulturális jellege egyre erősödik. Ismeret hiányában erősödhetnek a sztereotípiák és előítéletek, amelyek gátat szabnak a közeledésnek – csökkentve a simulékony együttélés esélyeit. Az etnikumok kulturális örökségének megismerése különösen fontos az olyan szakterületeken, ahol egészségügyi és szociális jellegű munkát végző szakemberek tevékenykednek, hiszen az ellátás ezen relációiban a kliens/gondozott/beteg kiszolgáltatott, és a vele szemben elkövethető diszkrimináció fakadhat akár abból a félreértésből is, amely az egymás kultúrájának és szokásainak nem ismeretéből táplálkozik. A legnagyobb magyarországi kisebbség, a - közel sem homogén csoportot mutató - cigányság esetében sincs ez másképp.

Neményi M. szociológus foglalkozott a cigány/roma emberek és az egészségügyi ellátás területén dolgozók kapcsolatával. Kutatások bizonyították, hogy mindkét oldalon (egészségügyi dolgozók és cigány/roma származású gondozottak/betegek) jelentős mennyiségű sztereotípiát és előítéletesség tapasztalható, ami kölcsönös bizalmatlanságot eredményezhet, ez pedig csökkenti az egészségügyi ellátás hatékonyságát. A szociológusnő a két fél közötti kommunikáció javítását célzó javaslatát így fogalmazta meg: 1. az egészségügyi pályára készülők képzésébe kerüljön be a cigányságra vonatkozó ismeretek oktatása; 2. a szakképzésbe be kell emelni a kisebbségek iránti toleranciára való nevelést; 3. be kell illeszteni a képzésébe/továbbképzésébe a kommunikációs-kapcsolatteremtési képességet célzó, az empátia

<sup>139</sup> ÁNTSZ adatgyűjtés 1998

<sup>140</sup> Csordás Ágnes PhD kutatás 2007.

fejlődését szolgáló módszerek oktatását; 4. további eszköz lehet "a romák bevonása az egészségügy törekvéseibe". Bevonásuk történhet munkavállalóként, vagy helyi programok kidolgozásába bevont résztvevőként. E gondolatmenet mentén a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Védőnő Szakának oktatói kezdték meg a tudományok fejlődését célzó paradigmaváltások elvi feltételeinek kimunkálását. Felismerték, hogy a képzésben – a védőnői tradíciók hű megőrzésének igénye mellett – nagyobb hangsúlyt kell fordítani a többségi társadalométól eltérő kultúrájú családok szokásainak megismertetésére. A védőnői munkát nem szabad csak egészségügyi feladatokra korlátozni, mert az egészségügyi és szociális jellegű feladatokat nem lehet teljesen külön választani egymástól, – azok egymással szoros kölcsönhatásban vannak.

### **2. Elvégzendő feladatok a kompetens tudás megvalósulása érdekében**

**A védőnői ellátás területén**, a védőnők, a családok - kiemelten a gyermekek- egészségének hatékony védelme, a népegészségügyi feladatokban, a korai fejlesztésben való aktív részvétele, valamint a graduális, posztgraduális és továbbképzési rendszerben megszerzett tudásának kiaknázása érdekében **a következő lépések megtétele szükséges:**

**A.)** A hosszútávú társadalmi-, gazdasági érdekeknek és elvárásoknak megfelelő döntés meghozatala a védőnői tevékenység fejlesztési irányának meghatározására.

„Kit szolgáljon ki?” a védőnői ellátás, a családokat, a gondozottakat, vagy az orvosi tevékenységet?

A biztonságos életkezdést szempontjából prioritást kell hogy élvezzen:

- a) a prevenció, mely a leginkább épít a lakosság saját erőforrásaira
- b) az időben megkezdett korrekció, ami az eredményesség kulcsa
- c) a család, elsősorban az anya megerősítése, felkészítése a szülői képességek kibontakozása érdekében

**A kérdésre a válaszunk: a gondozott középpontba állítása a cél**, ennek kell megfeleltetnünk az ellátásokat, a védőnői kompetenciák maradéktalan kiaknázására van szükség a feladatok ellátása érdekében.

### **B.) A felnőttképzés területén jelentkező feladatok**

Az oktatás és képzés tartalmi és módszertani fejlesztése, finanszírozásának megteremtése szükséges.

Az egész életen át tartó tanulás expanziójához fejleszteni szükséges az oktatási és képzési programok és szolgáltatások választékát a különböző célcsoportok igényeinek megfelelően, különös figyelmet **fordítva az oktatási és képzési tartalom folyamatos korszerűsítésére**. A korszerűsítést kormányzati eszközökkel és forrásokkal szükséges támogatni, különösen az alábbi területeken:

- Korszerű, **moduláris**, illetve **kompetencia-centrikus** módszerek és tananyagok fejlesztése, egyéni, illetve nyitott tanulási utakat biztosító programrendszerek, módszerek és tananyagok kidolgozása.
- A főiskolai képzési és –továbbképzési rendszer átfogó modernizálása annak érdekében, hogy az oktatók és képzők elsajátíthassák azokat a készségeket, kompetenciákat, módszertani, valamint tárgyi tudást, amely lehetővé teszi számukra a változó igényekhez igazodó megújult tudástartalmak eredményes átadását.
- **Távoktatási rendszerek és programok**, illetve e-learning programok és tananyagok fejlesztése célcsoportok, illetve képzési feladatok szerint differenciálva.

## **VI. ÖSSZEFOGLALÁS, FELADATOK**

### **1. Graduális képzés területén**

A graduális képzés szükségletekhez való további igazítása, felnőttképzési ismeretek, tanácsadási jártasság, koragyermekkorai fejlesztéshez szükséges fejlesztő pedagógiai ismeretek beépítése minden főiskolán. A képzés szemléletének a prevenció felé való billentése, a kuratív felől. Ezt kell hogy segítsék a TDK-k és a szakdolgozatok prevenciót támogató témakörök feldolgozása. Megoldásra vár a graduális képzés keretében zajló szakmai nagygyakorlatok gyakorlati helyszíneinek minősítése, valamint a gyakorlatot vezető „tanító védőnők” továbbképzése, esetleg felnőttképzési jártasságot adó lisence vizsga előírása számukra.

## 2. Továbbképzés területén

A **kötelező továbbképzések jogszabályi meghatározása** és a finanszírozására egységes fejkvóta bevezetése sokat segítené a naprakész ismeretek elsajátítására. Védőnői Módszertani Központ létrehozása, amely csak a védőnői feladatokra fókuszál. (Természetesen nem elszakadva az egészségügyi, szociális és az oktatási ágazat szükségleteitől, hanem szoros együttműködésben)

A **továbbképzési rendszer** legfontosabb tulajdonságának a **rugalmasság** kell hogy legyen. A jelenleg működő rendszerben ennek minden lehetősége megvan ugyan, de hiányzik a szakmai útmutatás, az egyes védőnők tekintetében a hiányosságok feltárása, és a célzott továbbképzési programba való irányítás lehetősége.

## 3. Aktív munkavégzés területén

A dolgozó védőnők számára **szupervíziós** lehetőség biztosítása a **kiegész megakadályozása** érdekében.

### FORRÁSOK

Az Anyák és Csecsemők Védelmére kiadványai Országos Stefánia Szövetség (1916) A Szövetség Programja. OSSZ, 1916/1

A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1973. évi 32.sz. törvényerejű rendelete az Orvostovábbképző Intézetről"

A Minisztertanács 1046/1973.XII.29. sz. határozata az Orvostovábbképző Intézet keretében működő karokról

Benkő Zs. Kovács G. (2001) Bizonyítékok az egészségfejlesztés hatékonyságára. MEDINFO, Budapest  
Csordás Ágnes: A védőnő feladatai-szerepe a népegészségügyi problémák kezelésében, Diplomamunka 2006. PTE EFK okleveles védőnő szak

Csordás Ágnes, Holló Rózsa: Védőnőképzés jelene és jövője; Élethosszig tartó tanulás előadás, elhangzott a Zöldkeresztes Védőnői Szolgálat megalakulásának 80 éves évfordulójára szervezett emléktülsen 2007. Gödöllő

M. Csordás Ágnes: Szakmai Műhely Beszámoló. Nyitott Tanácsadó Program VÉDŐNŐ 1996/5. sz. 23.25. old

Gödény Sándor (szerk.): Klinikai hatékonyság fejlesztése az egészségügyben Pro Die Kiadó 2007.

Horváth M. (1995) 80 éves a Védőnői Szolgálat Esszencia Jubileumi szám

Kahlíchné Simon M. A védőnőképzés története Egészségügyi Munka 1985.10.

Keller L. Az Anyák és Csecsemők Védelmére kiadványai Országos Stefánia Szövetség (1926) Az OSSZ 10 éves működése 1915-1925, OSSZ, 1926.33.

Képzési Tájékoztató Nyiregyháza 2006

Magyar Védőnők Egyesülete által végzett kérdőíves megkérdezés a továbbképzés témakörében. 2006

Neményi Mária: Védőnők határszerepben VÉDŐNŐ XI. évfolyam 2001/3.

Odor Andrea: Védőnői Szakmai Kollégiumnak írt levele alapján OTH 1663-2/2007

„Oktatás és gyermekesély” Kerekasztal Kora gyermekkori nevelés (0-7) munkaanyaga 2007. április

Orvostovábbképző Intézet Egészségügyi Főiskolai Kar Tantervi irányelvek, Budapest 1980.

Polónyi István: A felnőttképzés megtérülési mutatói, Felsőoktatási Kutatóintézet Kutatás közben 2004.

Tanrendi Tájékoztató Pécs 2005/2006.

Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar Jubileumi évkönyv 1975-2000.

Dr. Szél Éva levelezéséből

Tauffler V. Az Anyák és Csecsemők Védelmére kiadványai Országos Stefánia Szövetség (1918) Az anya- és csecsemővédelem szervezete. OSSZ, 1918.17.

Tiba J. (1988) Szülésre felkészítés, szülés alatti pszichogén fájdalomcsillapítás klinikuma, kutatása és szervezése. kandidátusi értekezés, Budapest

Védőnői Szakmai Kollégium jegyzőkönyvei

Zöldkereszt (1931) 2,1

BALÁZSOVICS MÓNIKA

*A felnőttként, munka mellett tanulók motivációi, igényei  
(Interjúelemzés)*

I. BEVEZETÉS

Az interjúk készítésének előzményeképpen fontosnak tartom megjegyezni, hogy 2005 áprilisa és júniusa között a Pécsi Tudományegyetem és a Debreceni Tudományegyetem különböző karain kérdőíveket töltöttük ki - a Felsőoktatási Kutatóintézet OTKA kutatása keretében a levelező képzésben résztvevő hallgatókkal.<sup>141</sup> Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy milyen igények, elvárások, motivációk, nehézségek jelennek meg a felnőttek felsőoktatásban való részvétele kapcsán.

Az interjúk felvételére 2007 nyarán került a fent említett két egyetem oktatói és hallgatói körében. Az interjúkérdések a felsőoktatásban dolgozó, vezető, habil, docens, adjunktus, tanársegédi pozícióban levő személyek, levelező tagozatos hallgatói számára készültek. Az interjúk felvételének céljait a következőképpen fogalmazhatjuk meg: megismerni, feltérképezni a felnőttként, munka mellett tanulók motivációit, igényeit a továbbtanulással kapcsolatos attitűdjüket, elvárásaikat, a választott intézménnyel, tanszékkel kapcsolatos motívumait, avagy hogy látják mindezt a tanszékvezetők, intézményvezetők, programfelelősök, PhD hallgatók, hallgatók, illetve egy egész évfolyamot képviselő szakkoordinátorok.

II. A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN KÉSZÜLT INTERJÚK ELEMZÉSE

A Pécsi Tudományegyetemen nyolc interjú készült, az egyetem következő karain: EFK, BTK TTK, ÁJK, KTK. Földrajz, romológia, pedagógia, történelem, irodalom, szociológia, modern irodalomtudomány, jog, közgazdaságtan, neveléstudomány területeken dolgoznak a megkérdezett oktatók, illetve tanulnak a megkérdezett hallgatók.

A kérdések között elsőként a hallgatóság szocio-demográfiai összetételét vizsgáltuk. Ezt a kérdést illetően megállapítható, nagyon változó az adott képzéseken résztvevő hallgatók összetétele. Hasonló válaszok születtek, mely szerint minden korosztály képviselteti magát a képzéseken, az ország különböző területeiről érkeznek hallgatók, mely területek igen különböző természeti és gazdasági adottságokkal rendelkeznek.

Megkérdeztük interjúalanyainkat arról, hogy az adott tanszék rendelkezik-e PR tevékenységgel, a válaszok szerint a tanszéknek nincs olyan belső PR tevékenysége, melynek célja kimondottan egy adott populáció megcélzása lenne, de megfigyelhetőek kezdeményezések, tervek, és erre való konkrét törekvések. Példaként említem PTE BTK magyar tanszékét, mely külön programokat szervez a levelező képzésben résztvevő hallgatók számára, azt mondják „ez a mi PR-unk”. A történelem tanszéken Baranya, Somogy és Tolna Megyében próbálják felkeresni az iskolai tanárokat és szaktanácsadókat. A PTE ÁJK-n is találhatunk erre vonatkozólag komoly törekvéseket. A jogi asszisztensképzés kapcsán a saját fórumaik vannak, ahova eljut a képzésről az információ, weboldalt is működtetnek. A romológia szak, pedig „feltételez egyfokú társadalmi érzékenységet, ... így a felsőoktatás számára eddig láthatatlan kistérségekről és falvakról is szó lehet.”

A hallgatók visszajelzése szinte minden esetben pozitív volt, általában hasznosnak érzik a hallgatók az adott képzésen megszerzhető ismereteket. A hallgatóság által támasztott elvárások átlagosan 80%-ban megegyezik a tanszék, a kar által nyújtott lehetőségekkel. „...többen doktori iskolásaink már... A hallgatók egyharmada hobbyból, luxusból végzi a szakot, szenvedélyből tanulnak, és a legjobbjaink lesznek. Mások neves szakemberek humán területen (színházigazgató, költő, kritikus), akik nem is tanárnak jönnek, hanem szükségesnek érzik ezt az általános műveltséget és a magyaros bölcsészdiplomát.” Az adott intézményben megszerzett diploma hasznosítható, a végzettség megszerzése után általában el tudnak helyezkedni a végzett hallgatók, bizonyos szakokon így előbbre jutási lehetőségük van vezetővé, oktatóvá is válhatnak.

---

<sup>141</sup> Prof. Forray R. Katalin Felsőoktatási Kutatóintézet, T047335 nyilvántartási számú OTKA kutatása „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában” 2005.

A romológia szakon folyamatos kapcsolat van a tanszék és a hallgatók között, mivel: „Sok esetben az egyetemen megkezdett hallgatói kutatómunka időben is túlnyúlik az egyetemi tanulmányokon, és mindeközben olyan erős személyes kapcsolatok, szakmai barátságok jönnek létre, amelyek már túlmutatnak az egyetem falain.”

„Mindig ütközik egymással a munkaerő-piac és az oktatás. Ezeknek a megfeleltetése soha nem lesz meg és nem is szabad, mert minél inkább a napi igényeket akarja kielégíteni egy oktatás, annál kevésbé lesz átváltható bármire, hiszen mire már végez, elavul az egész. Ez nemcsak a szakmáknál van így, hanem a felsőoktatásnál is.”

A hallgatók nyomon követésével kapcsolatban összességében elmondható, hogy nincs kidolgozott rendszer, amely folyamatosan nyomon követné a hallgatók sorsát, a már diplomázott, szóban forgó hallgatók munkahelyi elhelyezkedését, jövőorientációját. Kivéve az okleveles védőnő szak, ahol figyelemmel kísérik a hallgatók jövőjét, és az ÁJK, ahol működik utánkövetési rendszer.

Minden esetben elmondható, hogy a munkahely megtartása, új munkahely keresése motiválta a hallgatókat tanulmányaik megkezdésére. Tanulmányaik befejeztével a hallgatók hasonló terveket szövögetnek. Legtöbbször a magasabb fokú, vagy új végzettség megszerzésével munkahelyük megtartását tartják szem előtt, míg másokat a munkakeresés, ismeretszerzés, későbbiekben PhD képzésben való részvétel ösztönöz. Vannak, akik a társadalomba kívánnak visszatérni GYES, GYED letelte után.

A hallgatói létszám az elmúlt években általában csökkent, szinte egyedül a magyar szakon nem változott a hallgatók létszáma, sőt az AL-es képzésen nőtt is, mivel a költségterítés összege nem emelkedett. Voltak, akik azért nem tudták vállalni tanulmányaikat, mert megszűnt a GYES-en, GYED-en lévő szülők azon lehetősége, mely szerint térítésmentesen vehettek részt az oktatásban. Az interjúkban született válaszok külön érdekessége, hogy a „A romológia szakon drasztikusan csökkent a hallgatói létszám, miközben a szak iránti érdeklődés folyamatosan nő, úgyhogy a felsőoktatás egészét sújtó expanzió elémi látszik a romológia szakot is, miközben elfogadhatatlan, hogy kormányzati adminisztratív eszközökkel jelentős mértékben befolyásoljuk szakok, sőt tudományterületek létét.”

A BOLOGNA FOLYAMATTAL kapcsolatos kérdésre adott válaszok igen aktuálisak, ezért azokat hosszabban idézem.

„A kreditrendszer jó, e rendszerben a tantárgyak egymásra épülnek,” ... A többszintű képzés BA, MA jobb, mint az előző szisztéma, ezáltal meg lehet szüntetni a tömegoktatást, az MA-ba való bekerüléssel szelektálódik a továbbtanuló hallgatók tábora.”

„Nincs jó véleményem a Bologna folyamatról. Magyarország kicsi ország, egységes a tanügyi rendszerrel rendelkezik, véleményem szerint ezért nincs szükség a hallgatók közös szintre hozására, mint például Amerikában, ahol a magyar rendszerrel ellentétben az ottani 50 államnak 50féle tanügyi rendszere van. Ott a rendszerek sokszínűsége és különbözősége miatt szükségszerű az alapozás, a közös szintre emelés. A Bologna folyamat Magyarországon rendszeridegen.”

„Az a véleményem, hogy az egészségtudomány területén a Bologna folyamat erőltetett. Olyan speciális területei vannak, amelyeket nehéz összehozni... Nem véletlen, hogy az orvostudományok oktatásában nem valósították meg a Bologna folyamatot. Más képzések esetében viszont van helye a Bologna-i rendszernek, mint pl. a bölcsészképzésben”

„A Bologna folyamat valószínűleg egyszerű rendszer, mégis néhol kaotikusnak tűnik. Alapvetően azért, mert még miközben egy már meglévő struktúrát üzemeltettünk, egy olyan rendszerben, amiben hallgatóként mi magunk is szocializálódtunk, mindeközben kell felépítenünk egy új rendszert, párhuzamosan működtetnünk és alkalmazkodnunk annak stratégiai elvárásaihoz, melyekkel sok esetben mi magunk sem értünk egyet.”

„Több sebből vérézik, túl sok az óra, lehetetlen a minor szakot is elvégeztetni velük, pedig csak így lehetnek tanárok; a tanszékek közti időszáv egyeztetés és a tananyag hypertömörítése miatt (mi marad így a kétszer „minor” szakból?). A legfőbb baj az azonban, hogy a harmadik év végén még nem lehetnek tanárok, ami alapvetően ellentétes a magyar oktatási rendszer eddigi jellegével. A levelezősöknek ez nagyon nem éri meg. Így sokkal tovább és többet kell tanulniuk az egyetemi magyar szakos diplomáért, mint a korábbi rendszerben.”

„Senkinek nem hallgatják meg a véleményét. Jó lett volna, ha lett volna idő, alkalom arra, hogy a különböző országokban a már működő Bologna rendszert tanulmányozzuk, mind módszertanilag, mind tartalmilag. A régi rendszert belegyömöszöljük ebbe az új rendszerbe. Új módszertanra lenne szükség. Negatívumként élik meg a gyors átalakítást. Az átalakuláshoz szükséges idő és a tapasztalatszerzés elmaradt. Mintákat kellett volna gyűjteni, tapasztalatot cserélni az értékelés és számonkérés terén is.”

„Bologna-folyamat”. A közgáz komolyan vette. Formailag a rendszer kiépült, tehát az alapképzési struktúra és a mesterképzés is, elég sikeres is a kar. A probléma itt – és másutt is az -, hogy ez a pénzügyi nyomás, rettegés, hogy nem lesz hallgató, hogy nem tud mit oktatni professzor úr. Nema a bologna-konceptiónak megfelelően töltjük fel az alapképzést. Ez arról szól, hogy az európai munkaerő-piacon hasznosítható tudással jelenik meg. Gyakorlati jellegű. Ehhez nem is értünk, mert itt professzorok ülnek. Ugyanazok az elméleti alapozó tantárgyak a minőségi zászló lobogtatásával kerültek be az alapképzésbe. A gyakorlati jelleg nem jelenik meg.”

“Bologna szempontjából a jogász képzés osztatlan ... nem szabad feldarabolni.”

#### IV. ÖSSZEFOGLALÁS

A hallgatók összetételét illetően szinte minden válaszadó hasonló választ adott, miszerint a hallgatók az ország különböző helyeiről érkeznek, különböző szociális és anyagi háttérrel rendelkeznek, szinte minden korosztály képviselteti magát. Kifejezett PR tevékenység egyik tanszéken sem működik, de vannak rá törekvése. A hallgatói elvárások többnyire megegyeznek a tanszékek által nyújtott lehetőségekkel. A hallgatók visszajelzése általában pozitív volt, eltekintve egy-két kivételtől. A hallgatók nyomkövetésére az adott tanszékek egyikén sincs kidolgozott rendszer, de több tanszékre visszajárnak a hallgatók, e-mailben tartják a kapcsolatot. Az adott képzések használható végzettséget adnak, bár a hallgatók nagy része már rendelkezik azonos tárgyú diplomával, itt csak továbbfejleszti ismereteit a szakmai feljebbjutás reményében. A Bologna folyamatról megoszlanak a vélemények, úgy tűnik egyenlőre több negatívumot találnak benne, mint pozitívumot. Jelenleg sokak számára kaotikusnak tűnik, a magyar oktatási rendszer nem volt, nincs rá felkészülve.

#### V. A DEBRECENI TUDOMÁNYEGYETEMEN KÉSZÜLT INTERJÚ ELEMZÉSE

A Debreceni Tudományegyetem különböző karain nyolc interjú került felvételre (BTK, MFK, TTK, ÁOK, IK. Az interjúalanyok a Debreceni Egyetemen geográfus, pszichológia, gépészmérnök, sport, egészségügyi szakmanager, programtervező informatikus, szociális munkás, szakokon dolgozó oktatók és tanuló hallgatók voltak.

A fent említett szakokon tanuló, szóban forgó hallgatóság szocio-demográfiai összetétele nagyon változó, mind a korosztály tekintetében, mind a hallgatók lakhelyét illetően.

A tanszékek belső PR tevékenységét kapcsán összességében elmondható, hogy a tanszékeken nem folyik olyan belső PR tevékenység, melynek célja kimondottan egy adott populáció megcélzása lenne, bár vannak törekvések, kezdeményezések a karon folyó képzések népszerűsítése érdekében.

A kar, tanszék nyújtotta lehetőségek a hallgatóság által támasztott elvárásokkal különböző mértékben egyeznek meg, melyet a következő példák is mutatnak: „A képzési tananyaggal kapcsolatban ami pozitívum szerintem, hogy gyakran előfordul, hogy ugye otthon kell elkészíteni egy programot és bemutatni. ... Mindenkinél a munkáját elemezzük, javaslatokkal, észrevételekkel egészítjük ki, mivel a vizsga időpontjában már nem lehet változtatni.”

„Ilyenkor nagyon nehéz eldönteni, hogy 12 óra alatt, ami három alkalmat jelent egy félévben, mi az, amit leadjak, milyen tananyagot. Nagyon nehéz feladat volt nekem a levelezős órák megszervezése a nappali szakosokhoz képest. Az teljességgel lehetetlen, hogy az egész tananyagot átvegyük, mert egyszerűen nem engedi az idő, és az óraszám sem.”

„A levelező azért levelező, hogy ők otthon tanulják meg a tananyagot, tehát nekünk itt már másabb funkciónk van, kicsit próbáljuk érdekesebbé tenni, egy olyan alapot adunk nekik, amire majd otthon felkészülnek, önmaguktól.”



Egyesek szerint a levelező tagozatos hallgatók a nappalisokhoz viszonyítva háttérbe vannak szorulva, kevesebb óraszámban tanulnak tárgyakat; mások úgy vélik, hogy a tanszék által nyújtott lehetőségek nagyrészt megegyeznek a hallgatók elvárásaival. Előfordul, hogy az oktatók hozzáállását a levelező képzésben résztvevő hallgatók nem tartják megfelelőnek. Kevés oktató veszi figyelembe, hogy sokan munka mellett tanulnak, családjuk van, szigorúan számon kérik a jelenlétet.

A hallgatók többsége elégedett az adott egyetemen folyó képzésekkel, ezzel ellentétben a sportolók panaszkodtak „a megfelelő személyi sportfelszerelések biztosításának hiánya”-ra.

A képzési kínálatot tekintve nagyon magas színvonalúnak tartják az oktatást a programtervező informatikusok. Az itt megszerzett ismeretek összességében hasznosnak vélik, a képzés biztos alapokat nyújt a szakmán belüli elhelyezkedéshez. Az egészségügyi szakmanager szakot választottak között vannak hallgatókkal, akik már megbánták, hogy ezt a szakot választották. A dolog külön érdekessége, hogy a Pécsi Tudományegyetemen is az Egészségtudományi Kar egyik képzésével kapcsolatban merültek fel elégedetlenségek.

A hallgatók munkahelyi elhelyezkedését, jövőorientációját illetően elmondható, hogy az egyetemen nem igazán foglalkoznak ezzel a kérdéssel, nem tartják fontosnak a hallgatók ilyen jellegű háttérét, de néha értesülnek olyan személyes hírekről. Pszichológusok nehezen találnak munkát, talán Budapesten könnyebb, ezzel ellentétben Nyugat-Dunántúlon keresik a szakképzett pszichológusokat. Sajnos „a magyarokra jellemző a röghöz kötöttség és szeretnek ott maradni, ahol születtek, ott dolgozni, munkát keresni, ahol élnek és nem elmenni más vidékre.”

Nincs kidolgozott rendszer, mely folyamatosan nyomon követi, a már diplomázott, szóban forgó hallgatók munkahelyi elhelyezkedését, jövőorientációját, de egy-egy válaszból kiderül, hogy lenne rá igény: „Biztosan van valami karrierudája a műszaki karnak, de levelezősökkel nem hiszem, hogy foglalkoznának, meg amúgy is nehéz lehet továbbkövetni valakinek az életútját, miután befejezte az egyetemet.” Előfordul, hogy interneten tartják a kapcsolatot, segítik egymást a tananyagok összegyűjtésében. Szervezett keretek között a végzett levelező szakos hallgatók nyomon követése nem történik meg. A közgazdász szakos esetében találkozhatunk egy olyan programmal, amely kifejezetten a végzős hallgatók pálya orientációjára fókuszál. Többen szükségszerűnek tartják egy nyomonkövető rendszer kidolgozását, amely hasznos adatokat nyújthat akár intézetek, tanszékek fennmaradása érdekében. Ami a munkahelyi elhelyezkedést illetően, az optimistábbak úgy gondolják, hogy a diploma megszerzése után biztos tudással érvényesülnek majd a munkaerőpiacon (szociális terület): „Végül is szociálpolitikai szempontból kulcsszerepeket látunk el, azáltal, hogy segítünk a társadalom „perifériájára” szorult embereink, de nem csak egyéni, hanem szervezeti szinten is, megelőzhető a munkanélküliség, különböző antiszociális megnyilvánulások, devianciák”.

A született válaszok mutatják, hogy legtöbb esetben a munkahely megtartása, új munkahely keresése motiválta a hallgatókat tanulmányaik megkezdésére. Egyesek alapmotivációja egy jobb diploma megszerzése, abban bíznak, hogy jobb munkakörben dolgozhatnak, másokat egyértelműen gazdasági, megélhetési motiváció vezérelt. Olyan hallgatóval is találkoztunk, aki azért iratkozott be a képzésre, mert „jó közösségben lenni”. Sokan főiskola után jönnek, vagy már elvégeztek egy egyetemet és szeretnének még egy felsőfokú diplomát. Megint mások a munkahelyük unszolására iratkoztak be a képzésre, de vannak, akik maguktól kezdték el. Többen olyan szakterületen dolgoznak, ahol szükség van erre a tudásra, ahhoz, hogy munkakörükben tovább-, illetve előrelépjenek. Vannak, akik a jobb pozíció elérése érdekében tanulnak, ezzel párhuzamosan mások a leendő végzettséghez hasonló munkakörben dolgoznak és szeretnék ismereteiket elmélyíteni. Általában a diploma és a speciális szaktudás elsajátítása miatt jelentkeznek a képzésre, de ez nem minden esetben saját döntés alapján történí így, mert előfordult, hogy ezt a munkaadó kérte.

A BOLOGNA FOLYAMATTAL kapcsolatos véleményeket szintén hosszabban idézem:

„...A bolognai folyamat egy kétszintű képzés és az lenne a lényege, hogy gyakorlatiasabbá tegyék az oktatást, amiről már beszéltünk a múltkor, mivel a felsőoktatás ugye nem igazán gyakorlati. Nekem az alapfelgondolás tetszik: tehát az, hogy gyakorlatibb legyen, hamarabb munkába tudjon állni a már

diplomázott ember, ... Én azt érzem, hogy magyar országon talán nem vagyunk annyira rugalmasok, hogy erre átváljunk, ... a külföldi tanulást elősegíti ez a bolognai folyamat, nagyobb lesz az átjárhatóság, tanár, diák számára egyaránt, ez nekem megint csak nagyon tetszik.”

„A bolognai folyamatot két oldalról közelíteném meg. Általában az a véleményem a szisztémáról, hogy önmagába véve ettől sem jobb, sem rosszabb nem lesz a felsőoktatás Magyarországon. ... Az a nagy probléma ezek után viszont az új rendszerben, hogy ugye most is az első három év az elméleti felkészítésről szól, csak ami diplomát kap a hallgató három év után, azzal semmire nem megy.”

„A bolognai rendszer előnyeit meg hátrányait még nem látom át, mivel csak most vagyok részese. Véleményem szerint a hároméves diplomával is jól fogok tudni érvényesülni a munkaerőpiacon”

„Szerintem nem szabadott volna „szétszedni” az éveket a pszichológia területen, lehet, hogy más szakoknál ez hatékonyabb, de ezen a humánterületen nem tartom egészségesnek ezt a rendszert”.

„Ami a bolognai folyamatot illeti, ezen a szakterületen szerintem megfelelőbb lesz ez a rendszer, mivel a tananyagot is módosították és a mesterképzésben inkább azok a felnőttek vesznek majd részt, akik elméleti szinten szeretnék ezt továbbvinni, de nem hiszem, hogy ezen arány túl magas lenne, mert aki elvégzi a három év alapképzést, ugyanolyan esélyekkel indul majd edzőként, mint mi, akik 5 évet végzünk. Viszont ami nekünk plusz hasznot jelent, az az elméleti tudás, és a külföldi szakmai tapasztalat, mivel a hároméves képzésében erre nem nyílik olyan sok lehetőség, mint 5 év alatt.”

„A bolognai folyamattal kapcsolatos általános észrevételeim szerint azt gondolom, hogy amíg két, három évfolyam nem végez ebben a rendszerben, addig nem lehet tudni, hogy működik-e. Az alapelgondolás szerint adott szakirányok esetében teljes mértékben megfelelő lehet a három éves alapképzés, de nem tartom szerencsésnek azt, hogy akinek nem megfelelő a tanulmányi teljesítménye, nem léphet tovább a két év mesterszakra, mert így elveszik a lehetőséget azoktól, akiknek nem elégséges az alapképzést tartalmazó ismeretanyag elsajátítása a szakterület kiműveléséhez.”

„A bolognai rendszerről újságokban, interneten tájékozódtam és egyetértek abban, hogy a kor változásai ezt érvényessé teszik, úgy szociális, mint politikai, gazdasági területen. Ami nagy előnye, hogy európai szinten bárhol érvényes az alapszinten szerzett diploma és a képzés során nemzetközi tanulmányutakra, szakmai tapasztalatcserére is sokkal több lehetőség adódik, nagyon sok kapu megnyílik ennek következtében a hallgatóság előtt. Ennek a rendszernek köszönhetően rugalmas, dinamikus tanulási keretet tudhat magáénak a hallgatóság.” A nemzetközi munkaerőszférában is lesz lehetőség az elhelyezkedésre.”

## VI. ÖSSZEFOGLALÁS

A felnőttként tanulók célja egyrészt egy felsőfokú diploma megszerzése; előfordul, hogy ezzel kívánja a hallgató a már meglévő munkahelyét megtartani. Mások személyes érdeklődés kielégítése céljából jelentkeztek az adott képzésre. A megkérdezettek közül nem mindenki tanul a Bologna rendszerben, vannak, akik csupán kívülről látják a folyamatot. A karok, tanszékek nyújtotta oktatási kínálat általában megegyezik a hallgatók elvárásaival. A végzett hallgatók nyomon követése jelenleg csak nem formális úton valósul meg, de több esetben vannak erre törekvések.

## VII. A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN ÉS A DEBRECENI TUDOMÁNYEGYETEMEN KÉSZÜLT INTERJÚK ELEMZÉSÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Elmondható mindkét egyetem oktatói és hallgatói körében készült interjúk, interjúelemzések eredménye alapján, hogy egyrészt felsőfokú diplomaszerezés, új diploma-, végzettség szerzése, szakmai előbbre-, vagy feljebb jutás reménye, a munkahely megtartása, a már meglévő munkahely hosszú távú biztosítása, új munkahely keresése, az ismeretek felrészítése, a személyes érdeklődés kielégítése, új ismeretek szerzése motiválta a hallgatókat tanulmányaik megkezdésére. Tanulmányaik befejeztével egyesek a magasabb fokú, vagy új végzettség megszerzésével munkahelyük megtartását tartják szem előtt, míg másokat a munkakeresés, új munkahely keresése, ismeretszerzés, PhD képzésben való részvétel a későbbiekben ösztönöz. Vannak, akik a társadalomba kívánnak visszatérni GYES, GYED után. Az oktatási kínálat és a hallgatói elvárások úgy tűnik találkoznak; a hallgatói elvárások többnyire megegyeznek a tanszékek által nyújtott oktatási lehetőségekkel, ebből következően a hallgatók visszajelzése többnyire pozitív volt.

Reményeink szerint sikerül egy olyan rendszert létrehozni, amely azokon a területen képez megfelelő szakembereket, ahol erre tényleg szükség van. A végzős hallgatók nyomon követése a legtöbb esetben csak informális módon történik, erre az adott tanszékek egyikén sincs kidolgozott rendszer, de több tanszék esetében is elmondható, hogy tartják a kapcsolatot a már végzett diákokkal. Az adott képzések használható végzettséget adnak, bár a hallgatók nagy része már rendelkezik azonos tárgyú diplomával, a jelenlegi képzésben frissíteni, fejleszteni kívánja ismereteit. Kifejezett PR tevékenység a szóban forgó tanszékek egyikén sem működik, de vannak rá törekvések. A Bologna folyamatról igencsak megoszlanak a vélemények. A Pécsi Tudományegyetemen született válaszok szerint a pécsiek negatívabban élik meg a felsőoktatás ilyen irányú változásait. A Debreceni Egyetem válaszadói kicsit optimistábban tekintenek az új oktatási rendszerre. Mindkét egyemen a Bologna rendszer kapcsán felmerült kérdések közül leginkább az foglalkoztatja a hallgatókat, hogy vajon a három év után el tudnak-e helyezkedni a munkaerőpiacon, találnak-e végzettségüknek megfelelő munkát.

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Berde Éva - Czenky Klára - Györgyi Zoltán - Híves Tamás - Morvay Endre - Szerepi Anna:  
Diplomával a munkaerőpiacon, Felsőoktatás és munkaerőpiac, Felsőoktatási Kutatóintézet,  
2006

Galasi Péter – Varga Júlia: Hallgatói létszám és munkaerőpiac, Felsőoktatás és munkaerőpiac,  
Felsőoktatási Kutatóintézet, 2006

Györgyi Zoltán: Tanulás felnőttkorban, Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás Közben, 2003

Györgyi Zoltán: Tanul-e a magyar társadalom? In: Mayer József. – Singer Péter (szerk.): A tanuló felnőtt –  
a felnőtt tanuló. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004

Seidman, Irving: Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer, Bp, Műszaki Könyvkiadó, 2002

Vámos Dóra: A munkapiac – diplomával, Educatio, 2000/I

**Vállalati oktatáspolitikák**

A szervezetekben zajló képzési tevékenység szükségszerűségét és fontosságát azt hiszem, nem vitathatjuk. Korunkban az egyik legfontosabb erőforrás a vállalat számára az ember, az ő képességei, készségei, tudása, adott esetben speciális tudása. Nélkülözhetetlen, hogy mind az egyén, mind pedig a szervezet ennek gyarapítására törekedjen, növelve ezzel a munkaerő értékét az egyén és a vállalat számára egyaránt.

Jelen tanulmány célja, hogy kapcsolatot keressen a vállalatok oktatáspolitikája és az életgömbén elfoglalt pozíciójuk között. Ehhez részben a vállalati oktatáspolitikákat elemző empirikus felméréseket, másrészt pedig az életciklus-elméleteket kell áttekintünk.

**Vállalati oktatáspolitikák**

A vállalat által finanszírozott képzéseket nemzetközi empiriák széles körben kutatták. Az 1. sz. táblázatban felsorolom azokat a változókat, amelyek függvényében a munkahelyi képzések jellemző vonásait ezek a felmérések vizsgálták, illetve arról is áttekintést adok, hogy a képzéseket milyen tulajdonságaik alapján elemezték.

1. sz. táblázat: A nemzetközi empiriákban vizsgált szempontok

Azok a változók melyek függvényében a vállalati képzéseket elemezték	A képzések vizsgált jellemzői
szervezeti méret	ki kezdeményezi a képzést, s milyen módon
szakszervezetek erőssége és szervezetség mértéke	képzési hatékonyság értékelése,
munkaerő-állomány összetétele	a képzés formalizáltsága
belső munkaerő-piac fejlettsége	képzéssel töltött idő
környezet komplexitása	képzésre fordított kiadások mértéke
iparági hovatartozás	igénybe vett képzési formák
várható alkalmazási idő, illetve fluktuáció mértéke	képzések tartalma
termékpiaci verseny hatása	a képzés gyakorisága
	költség és megtérülés értékelése

Források: Knoke – Kalleberg (1994), Frazis, H. J. – Herz, D. E. – Horrigan, M. W. (1995), Frazis, H. – Gittleman, M. – Horrigan, M. – Joyce, M. (1998), Hegewish, A. – Brewster, C. (1993), Bassini, A. – Booth, A. – Paola, M. D. – Leuven, E. (2005)

Bishop egy 1996-os tanulmányában az addig megjelent nemzetközi empirikus tapasztalatok alapján összefoglalta, hogy milyen vállalati, alkalmazotti, illetve munkaköri jellemzők azok, amelyek intenzív vállalati oktatáspolitikai tevékenységet ösztönzik. Ezt foglalja össze a 2. sz. táblázat.

2. sz. táblázat: Az intenzív vállalati oktatáspolitikai összetevői

Vállalati jellemzők	Munkaköri jellemzők	Alkalmazotti jellemzők
szervezeti méret, több telephely, illetve fővárosi székhely	magasabb hozzáadott értékű munkák, magasabb felelősséggel	azon munkavállalói csoportok, akiknek fluktuációs rátája alacsony
szervezeti érdekvédelem	komplex munkakörök	fiatalok
flexibilis és „high-tech” temelési rendszer, gyors technológiai változások	költséges berendezéseket használó dolgozói munkakörök	jó verbális, matematikai és műszaki kompetenciával rendelkezők
hosszú próbaidő	tradicionalis, állandó munkakör	magasabb iskolázottság
alacsony munkanélküliségi ráta	teljes munkaidőben foglalkoztatottak	közelmúltban szerződötetett dolgozók
monopolhelyzet		férfiak
piaci sikerek		házas családi állapotú dolgozók

Forrás: Bishop, J. H. (1996)

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ezen tényezők képzésre gyakorolt hatása mögött számos más munkaerő-piaci hatás húzódik meg.

A fenti jelenségek közül hazánkban a dolgozók életkora, az előképzettsége és a vállalati hierarchiában betöltött helyzete szerinti szelektivitást figyelhetjük meg (Tót 1997).

A következőkben bővebb leírás nélkül felsorolnék néhány olyan hazai empirikus kutatást, amelyeknek eredményeire építeni tudok a tanulmányban megfogalmazott elméleti modell felépítésekor:

- Eurostat és KSH adatfelvétel 1993-ról,
- KSH 2004 éves adatfelvétel,
- Eurostat adatfelvétel 2005-ben,
- ETF 2000-ben induló felmérésorozata.

Egy kicsit részletesebben írnék arról a felmérésről, amelyet Tanszékünk egyik pályázata kapcsán készítettünk kollégáimmal. Ez a kutatás 2002-2003 között zajlott<sup>142</sup>, s a *Competitio* könyvek<sup>143</sup> sorozat első kötete megjelenésének apropóját is a kutatás zárójelentése adta. A kutatás célja az volt, hogy a felnőttképzés különböző aktorainak (egyének, munkaadók, állam) érdekeltségét, motivációit elemezze. Az adatfelvétel részben kérdőíves, részben pedig strukturált interjúk formájában készült. A kutatás alapvető hipotézise az volt, hogy a különböző méretű és tulajdonosi szerkezetű vállalatok eltérő jellegű oktatáspolitikai tevékenységet folytatnak. Hipotézisünk lényegében megerősítést nyert. A *kisebb méretű* vállalatok képzésre irányuló tevékenysége alacsony szintű és spontán. A kötelező és nélkülözhetetlen oktatásokon túl, csak a vezetői kör vagy a vele informális kapcsolatban lévő alkalmazottak képzését támogatja. Hatékonyságmérés nem történik. Ettől eltérő képet csak olyan esetben találtunk, ahol köztulajdonú szervezetről volt szó, ott valamelyest jobb volt a helyzet. A *nagyobb vállalatok* oktatási gyakorlata tudatosabb, de a tervezés továbbra sem jellemző, ténylegesen az oktatási kiadások korlátozására törekszenek. A képzéseknek inkább ösztönző szerep jut, mivel főleg a vezetők és diplomások körét érinti. A képzési hatékonyság vizsgálata még ebben a csoportban sem jellemző. A *legnagyobb vállalatok és a multinacionális cégek* oktatási magatartása már tudatos és tervezett is. Ebben a körben az oktatás már nem csak a kötelező jellegű, az új technológia miatt megvalósított és beillesztést célzó képzésekre terjed ki, hanem a stratégiai és taktikai (azaz a rövid és hosszú távú) alkalmazkodást egyaránt célozza. Törekszenek a képzés hatékonyságának mérésére is (Barizsné – Polónyi 2004).

Az oktatásra fordított kiadások tekintetében nyilvánvaló, hogy a hazai vállalatok kevesebbet fordítanak képzésre, mint külföldi társaik, többségük mindössze az éves árbevétel 0,5%-át! Az előzetes várakozásoknak megfelelően bebizonyosodott, hogy a vállalati méret növekedésével párhuzamosan nő a vállalati oktatáspolitikai formalizáltsága. Egyértelműen kiderült az is, hogy a nagyvállalatok azok, amelyek a pénzügyi források megléte mellett tervezik meg oktatási/képzési politikájukat, illetve éppen ezen források rendelkezésre állásából fakadóan külső szolgáltatásokat tudnak igénybe venni (Barizsné 2004).

A kutatás eredményei alapján vetődött fel bennem, hogy vajon a szervezeti méreten túl milyen vállalati jellemző alapján lehetne még elemezni a szervezetek oktatáspolitikáját. Ekkor kerültek a látókörömbé az életciklus-elméletek, amelyek a vállalatok fejlődési útját vizsgálják.

#### **A vállalati életciklus-elméletek**

A szervezeti életciklusokat elemző modellekről általánosságban elmondhatjuk, hogy a vállalkozások életútjának leírása hasonló, ugyanakkor jelentős különbségeket találunk aszerint, hogy melyik kutató hány szakaszra is tagolja ezt az életutat. Egész pontosan ismerünk három és tíz szakaszból álló életciklus-elméletet is. Különbségek mutatkoznak abban is, hogy magát az életörbét meddig elemzi egy-egy modell, előfordul ugyanis, hogy egyes modellek annak vizsgálatára már nem térnek ki, hogy mi történik a növekedés, illetve az érettség időszakát követően.

Egy általános modell a következő szakaszokat különíti el: alapítás/indulás, növekedés, érettség, hanyatlás és megszűnés, illetve az újjászületés fázisát. A fejlődést több tényező mentén vizsgálhatjuk: a technológiai változás, a termékstruktúra változása, a szervezeti kultúra fejlődése, a szervezeti hatékonyság

<sup>142</sup> A kutatás „A felnőttképzés érdekeltségi rendszere” c. T 034249 számú OTKA pályázathoz kapcsolódott.

<sup>143</sup> A *Competitio* könyvek c. sorozat a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Karának tudományos kiadványa. Részletes kutatási eredmények: Polónyi (2004): A vállalatok képzési politikájának néhány jellemzője, Munkaügyi szemle, 4. sz. 22-26.

és a tőkefinanszírozás területén bekövetkező változásokban. A szervezeti életciklus elméletek kapcsán azt is figyelembe kell venni, mint ahogyan több magyar tanulmányban is olvashatjuk (pl. Kuczsi – Makó 2000, Laki 1994, Laky 1996), hogy hazánk vállalatainak életciklusa nem feltétlenül mutatja a fenti életpályát, mivel részben jelentős növekedési korlátokkal állnak szemben, részben pedig ők maguk nem kívánnak a növekedés útjára lépni. Így a tesztelni kívánt elméleti modellem egyik alapvető feltételezése, hogy a vállalatok nem ebből a körből származnak, azaz ők végighaladnak az általános életgörbe ívén. Figyelembe kell vennem azt is, hogy iparáganként is jelentős különbségek lehetnek egyes vállalatok lehetséges fejlődési üteme között.

A vállalati életgörbe-modellek közül most annak bemutatására térnek át, amelyben maga a szerző is foglalkozik a vállalat oktatási tevékenységének elemzésével.

### **Az életciklus-elméletek és a vállalati oktatáspolitikák összekapcsolása**

Miller egy általános, négy szakaszból álló életgörbén tanulmányozza azt, hogy az egyes életpálya szakaszokban milyen jellegű a vállalatok kiválasztási, illetve képzési tevékenysége. Általánosságban megfogalmazza, hogy a szervezet növekedésével, fejlődésével párhuzamosan az „alkalmazd, akire szükséged van” felfogás helyett a „képezd arra, amire szükséged van” szemlélet kerül előtérbe (Miller 1985:23).

Megállapítja, hogy az életciklus görbén való elhelyezkedés befolyásolja a munkaerőhöz való hozzájutást, az alkalmazottak összetételét és szakmai színvonalát, s valamennyi alkalmazással összefüggő kérdést, mindezeket keresztül pedig a szervezet fejlődésének útját, a piaci részesedésért folyó versenyben elfoglalt helyét, és úgy általában a piaci helyzetét valamennyi a szervezethez kapcsolódó piacon. Fontos megjegyezni, hogy más szerzőkhöz hasonlóan Miller is hangsúlyozza, miszerint az egyik szakaszban hozott döntés, illetve megtett lépés meghatározza a következő szakasz eseményeit.

Három elvet fogalmaz meg, amelyre modellje épül:

1. Az oktatási és képzési igényeket a fejlesztés által generált termék- vagy folyamatújtások hozzák létre, ami új tudást és ismereteket követel meg a munkaerőtől.
2. Szükséges a jelenlegi alkalmazottak teljesítményének, képességeinek, készségeinek fejlesztése is.
3. Fel kell készíteni az alkalmazottakat a belépő új kollégákkal összefüggésben is, ami kapcsolódik ahhoz, hogy akár ők is előre juthatnak a szervezetben vezetői, menedzseri szintre (Miller 1985:23).

Miller magát az életciklust egy négy szakaszból álló folyamatként írja le, ahol az első periódus a kísérletezés időszaka. Ekkor történik annak meghatározása, hogy milyen termékkel, milyen folyamatokon keresztül fog a vállalat szükségleteket kielégíteni. Tipikusan a próbálkozások és hibák korszaka ez, amikor a termékek és a technológiai folyamatok is változnak. A második szakasz a gyors növekedés időszaka, amikor a termék és a termelési folyamat már egyedi és standardizált, a munkamegosztás és a szervezés több egyszerű feladat összekapcsolása útján alakul ki. Az érettség idején a növekedési ütem csökkenni kezd, a nagy mennyiségek, a tömegtermelés kialakulása, az erőteljesebb profitcél elérése és a differencializálódás áll a középpontban. Az utolsó fázis a hanyatlás vagy pedig a stabilizáció kora, amikor helyettesítő termékek és folyamatok váltják fel a régieket új szükségleteket kielégítve, a verseny tovább nő, cél a költségek visszaszorítása (Miller 1985:23-24).

Kössük most össze az életpálya egyes szakaszait Miller alapján a vállalat képzési tevékenységével. Az első szakaszban a kutatás és fejlesztés kerül előtérbe, így magasan képzett szakemberekre lesz szükség, különösen a K+F területén, akiknek oktatása a vállalaton belül on-the-job jellegű képzésben valósulhat meg. Itt arra van szükség, hogy új termékeket, eljárásokat, technológiákat fejlesszenek ki, s a munkaerő képességeinek, készségeinek is ehhez kell szükségszerűen igazodnia.

A növekedés szakaszában már rutinfeladatokat látnak el az alkalmazottak. Alacsonyabb végzettségű vagy képzetlen munkaerő is el tud végezni bizonyos munkákat, illetve azokon a területeken, ahol szükség van magasan kvalifikált munkaerőre, ott a korábbi csoport dolgozói kiválóan teljesítenek, de már kevesebben vannak és kisebb arányt képviselnek. Az érettség szakaszában ez az arány tovább

csökken. Ebben az időszakban a cégspecifikus tudásról a hangsúly áttevődik az általános tudásra, amely átvihető egyik cégtől a másikhoz. Viszont mivel a szervezet nem arathatja le az általános képzésben megvalósuló befektetés valamennyi hasznát, ezért a vállalat nem vállalja az általános képzés költségeit, ezt a kormányzatnak vagy magának az egyénnek kell megtennie. Ezért az oktatási igény a formális oktatási rendszer felé irányul, annak különböző szakmai és szintű elemei között oszlik meg. A hanyatlás idején a tudás iránti igény csökken, a képzések inkább átképzéssé alakulnak (Miller 1985:24-25).

A „mit tanultunk?” kérdésen kívül az életpálya ciklusai során az is változik, hogy „hogyan tanuljunk”, Miller tanulmányának zárófejezetében ezt a kérdést is körbejárja. A kiindulópont az, hogy a szervezetek a képzéstől azt várják, hogy növelik a termelékenységet, s ezzel együtt a profit is növekszik a képzés után. Az első életpálya-szakaszban az informális tanulás jellemző, leginkább problémamegoldás, illetve az önirányítás elsajátítására van szükség. Fontos a gyors és megfelelő információszerezés, a jó szervezőképesség, gyakori az autodidakta módon megvalósuló tanulás. A kísérletezés, a hibák elkövetése, az alkalmazás és az értékelés nélkülözhetetlenek az informális tanulás során. A növekedési fázis során az ún. nem formális tanulás kerül előtérbe. Ez cégspecifikus és on-the-job jellegű, a szükséges tudás átadására fókuszál egyéni vagy csoportos formában. Gyakori módszerek a coaching, a tanonckodás vagy a mentorálás. A formális tanulás a növekedés és az érettség szakaszában egyaránt megfigyelhető. Ez standardizált, illetve a tudás átadása irányított. Költségsökkentés céljából előfordul, hogy a szükséges tudással bíró szakemberek felvételére kerül sor a formális képzés forrásainak finanszírozása helyett, ha a tanulás mégis vállalati alapon szerveződik, akkor mindenképpen elvárás a termelékenységjavulás és a profitnövekedés, hiszen az oktatás ezen formája igen költségigényes (Miller 1985:25).

A konkrét bizonyítványt igénylő, vagy engedélyhez kötött munkavégzéshez szükséges tudás megszerzésére irányuló képzés bármelyik szakaszban előfordulhat. Itt szintén elsődleges, hogy külső forrásból töltsék be azokat a pozíciókat, ahol erre van szükség, s ha ez mégsem sikerül, akkor a vállalat maga finanszírozza alkalmazottjának az adott képzést (Miller 1985:25).

#### **Egy feltételezett magyar modell bemutatása**

Az előzők alapján azt gondolom, hogy a magyar vállalati működéshez adaptálni kell Miller modelljét, hiszen hazánkban egész más környezetben működnek és más adottságokkal rendelkeznek a szervezetek.

Véleményem szerint az újonnan alapított, az életpálya kezdetén lévő szervezetek oktatáspolitikája, ha egyáltalán beszélhetünk ilyenről az ő esetükben, kevésbé tervezett, szervezett, alacsony szintű az oktatási kiadásuk, jórészt a kötelező és a követő jellegű képzésekre irányul. A képzési módszerek között inkább az informális, munka közben megvalósuló képzési technikák dominálnak. Amennyiben a vállalat mégis képzéseket finanszíroz, akkor az valószínűleg a vezetői csoportokra korlátozódik, ebben a szakaszban feltehetőleg nincs finanszírozási forrás arra, hogy szélesebb dolgozói kör képzését biztosítani tudják, ezt a megfelelő tudással rendelkező alkalmazottak felvételével helyettesítik.

A növekedési szakaszban a helyzet fejlődést mutathat ezen a téren, hiszen kialakul az emberi erőforrásokkal foglalkozó szervezeti egység, amely már több-kevésbé tudatos oktatáspolitikai tevékenységet valósít meg. Ebben az életpálya-szakaszban kezdenek formálódni azok az eljárások, módszerek, amelyeket a szervezet később a dolgozók képzése során alkalmazni fog. A vállalat feltérképezi a képzési piacot, s próbálja az igényeinek leginkább megfelelő oktatási módszereket megtalálni. Az oktatásba bevont dolgozói kör is egyre szélesebb lesz. Bár még korlátozott a részvételi lehetőség (inkább a vezetői réteget érinti) és a rendelkezésre álló forrás egyaránt, az oktatás iránti igény talán itt a legfontosabb, hiszen ez bizonyos értelemben a fejlődés, a növekedés forrása is lehet.

A legintenzívebb oktatáspolitikai tevékenységet az érettség és a stabilitás szakaszaira tenném, főleg ez utolsóra, mivel itt már mind a források, a struktúra, a külső és belső hatékonyság abba az irányba hatnak, hogy az emberi erőforrásokat kiemelt tényezőként kezeljék, s belátják, hogy a hosszú távú siker kulcsa az emberi tényezőben rejlik. A vállalati képzések szinte minden formája megjelenik, az oktatáspolitikai szervezetté és tudatossá válik, s az erre fordított kiadások is ebben a szakaszban a legjelentősebbek. A

résztevők köre a vállalat minden hierarchikus szintjére kiterjed és ebben az életciklusban megjelenik a képzés hatékonyságának értékelése is.

A hanyatlás idején újra elveszíti jelentőségét az alkalmazottak képzése, hiszen itt a vállalat a fennmaradással küzd. Azok a szervezetek, akik pedig átlépnek újjászületés fázisába, az átképzés eszközehez nyúlnak, ami véleményem szerint inkább a formális jellegű képzések igénybevételét jelenti.

Tanulmányom zárásaként bízom benne, hogy lesz lehetőségem empirikus adatokkal, esettanulmányokkal alátámasztani ezeket a hipotéziseket.

#### Forrásjegyzék

- Barizsné Hadházi Edit – Polónyi István (szerk.): Felnőtt képzés, vállalati képzés, Competitio Könyvek, Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Debrecen, 2004
- Barizsné Hadházi E. (2004): 44 hazai vállalat oktatáspolitikája, *Vezetéstudomány*, 11.sz., Nov.
- Bassini, A. – Booth, A. – Paola, M. D. – Leuven, E. (2005): *Workplace Training in Europe*, IZA, Institute for the Study of Labor, Bonn, Discussion Paper No. 1640, June
- Becker, G. S. (1964): *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, National Bureau of Economic Research, New York
- Bishop, J. H. (1996): *What We Know About Employer-Provided Training: A Review of Literature*, Cornell University, Center for Advanced Human Resource Studies, New York State School of Industrial and Labor Relations, New York, Working Paper 96-09
- Foglalkoztatási és Munkügyi Minisztérium (1999): *A gazdasági szervezetek saját munkavállalói számára biztosított képzések*, Budapest, megtekinthető: <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=10818>, letöltés dátuma: 2008. január 29.
- Frazis, H. – Gittleman, M. – Horrigan, M. – Joyce, M. (1998): *Results from the 1995 Survey of Employer-Provided Training*, *Monthly Labor Review*, June 1998, megtekinthető: <http://stats.bls.gov/opub/mlr/1995/05/art1exc.htm>, letöltés dátuma: 2003. március 3.
- Frazis, H. J. – Herz, D. E. – Horrigan, M. W. (1995): *Employer-Provided Training: Results from a New Survey*, *Monthly Labor Review*, May 1995, megtekinthető: <http://stats.bls.gov/opub/mlr/1995/05/art1full.pdf>, letöltés dátuma: 2003. március 3.
- Hegewish, A. – Brewster, C. (1993): *European Developments in Human Resource Management*, Kogan Page, London
- KSH (2004): *Az élethosszig tartó tanulás*, Központi Statisztikai Hivatal, Budapest
- KSH (2007): *A munkahelyi képzések főbb adatai*, *Statisztikai tükrök*, 1. évf. 14. sz.
- Kuczsi, Tibor – Makó, Csaba (2000): *A vállalkozók társadalmi erőforrásai és a vállalkozások növekedési képessége*, *Vezetéstudomány*, 1. sz. 46-55.
- Laki, Mihály (1994): *A magánvállalkozások növekedésének esélyei Magyarországon*, *Külgazdaság*, 38. évf. 12. sz. 41-54.
- Laky, Teréz (1996): *A kisvállalkozások növekedésének korlátai*, Kézirat. Az 1996 szeptemberében Ljubljánban az egyetem 50 éves fennállása alkalmából rendezett konferencián elhangzott előadás szövege
- Miller, G. H. (1985): *Educational Focuses on Organisational Life Cycle*, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 9., No. 6., 23-26.
- NSZI (2001): *Vállalatok humán erőforrás-gazdálkodási jellemzőinek vizsgálata a dél-alföldi régióban*, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest
- NSZI (2003): *Vállalatok humán erőforrás-gazdálkodási jellemzőinek vizsgálata az észak-alföldi régióban*, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest
- NSZI (2005): *Vállalatok humán erőforrás-gazdálkodási jellemzőinek vizsgálata a közép-magyarországi régióban*, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest



*Munkaerőpiaci elképzelések Gödöllőn és Kecskeméten*

A foglalkoztatottak száma a rendszerváltás óta majdnem háromnegyedére csökkent, a felsőoktatás hallgatóinak létszáma ellenben több mint 3,75 (Berde, 2006) szeresére nőtt. Gyorsan emelkedtek a munkahelyi követelmények, a diplomások iránti igény soha nem látott méreteket öltött. A foglalkoztatás szűkülése miatt azonban természetesen adódik a kérdés, hogy a változások hogyan érintették, illetve a közeljövőben hogyan fogják érinteni a frissen diplomázottak lehetőségeit, esélyeit a munkaerő-piacon. Kutatások és vizsgálatok eredményei, szakdolgozatok felmérései, de a mindennapos tapasztalat is azt mutatja, hogy ifjúságunk meglehetősen tájékozatlan a pályák világában. Kevésbé ismerik a munkaerőpiaci folyamatokat, a munkaerőpiaci helyzetet, jövőbeli lehetőségeiket.

Tanulmányom fő témája egyetemi és főiskolai hallgatók pályaelképzeléseinek a bemutatása. A kutatás célja az volt, hogy feltárjam a hallgatók igényeit a jövőbeli munka-elképzeléseikkel, munkakörülményeikkel kapcsolatban, hogy milyen munkát vállalnának el, fizetés terén milyenek az elvárásaik, hol szeretnének dolgozni. Célom volt továbbá a leendő pályakezdő fiatalok munkavállalásához szükséges információk mennyiségének és minőségének felmérése, az információforrások felhasználási módjának elemzése. Vizsgálatom elvégzését a magyar munkaerőpiac műszaki végzettségű szakember iránti kereslete indokolta.

**Elméleti bevezető**

A diplomás fiatalok munkaerőpiaci helyzetének vizsgálatát számos tanulmány tartalmazza. A teljesség igénye nélkül, néhányat kiragadva foglalom össze azokat a gondolatokat, amelyek a saját vizsgálat elvégzését is motiválták.

Berde (2006) kutatásában kimutatta, hogy a rendszerváltás óta, a pályakezdő munkanélküliek között mindig többen voltak a diplomával rendelkezők, mint a nem pályakezdők csoportjában. A vizsgált időszakban (1991-2004) mind a pályakezdő főiskolások, mind a pályakezdő egyetemisták relatív munkaerőpiaci helyzete tovább romlott, de ezen belül a főiskolai diplomák birtokosai még hátrányosabb helyzetbe kerültek.

Az Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet felméréséből (2005) és Hidvégi (2007) tanulmányából kiderül, hogy a munkáltatók igénylik a nyelvek ismeretét, az informatikai ismereteket, a jó kommunikációs és az alkalmazkodó készséget, és sok diplomás pályakezdő nem felel meg ezeknek a feltételeknek. Aki mégis kielégíti a munkáltatói igényeket, az elmegy egy fejlettebb régióba állást keresni, mert az adott térség munkaadói még nem képesek megfizetni a tudás valódi értékét. A szakemberek szerint nem minősül piacképes diplomának az, amelyik csak elméleti tudást nyújt. Ennek megfelelően piacképes diplomának minősítették a villamosmérnöki, gépészmérnöki diplomákat, az informatikus, a pénzügyi és számviteli diplomákat, a gazdasági diplomákat, a kereskedelmi és logisztikai diplomákat.

A munkaügyi szakemberek véleménye szerint, a nagyvállalatok a felsőoktatási intézmények között különbséget tesznek. Ez főleg a műszaki és közgazdasági képzésekre igaz. Ezért általában a nagy múlttal rendelkező felsőoktatási intézményeket részesítik előnyben a munkáltatók.

Ismeretes továbbá, hogy a magyarországi munkanélküliség egyik fontos tényezője a munkaerő mobilitási hajlandóságának hiánya. Ennek egyik oka az elhelyezkedési lehetőségek közötti különbségek, de emellett jelentős hatása van a térségi regionális eltéréseinek, a lakásszerzési-cserélési lehetőségeknek, a közlekedési feltételeknek és az ezeket ösztönző-támogató rendszereknek. Gondot okoz tehát az álláskeresésben és a megfelelő munkakör betöltésében az alacsony mobilitási hajlandóság is.

Napjainkban a diplomázott fiataloknak nagyon magas elvárásaik vannak, mind a jövedelem és mind a betöltendő pozíciók terén. Ugyanakkor a friss diplomásoknak számolniuk kell azzal a lehetőséggel, hogy talán nem felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben fognak tudni majd elhelyezkedni, és így egyre erősödik a kiszorító hatás. (Schrantz, 2007)

Az Országos Felsőoktatási Információs Központ (OFIK) kutatási részlegének a diplomások munkaerőpiaci helyzetével foglalkozó felmérései szerint a legmagasabb iskolai végzettségűek között a

legalacsonyabb munkanélküliségi ráta. Ezzel összhangban állnak az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) adatai: eszerint míg a teljes hazai népesség körében a munkanélküliek aránya megközelíti a 8 százalékot, addig a diplomásoknál csupán 2-3 százalék körül mozog ez az érték. Igaz, szakemberek szerint a valós diplomás munkanélküliség ennél valamivel több lehet, mivel ők nagyobb arányban nem regisztrálják magukat a munkaügyi kirendeltségeken. A diplomásoknál nem csupán az elhelyezkedési esélyek, hanem a fizetések is nagyobbak: bérük átlagban közel kétszer akkora, mint a középiskolai végzettségűeké. A hasonló oktatási rendszerű európai országoknál ez az eltérés sokkal kisebb, mutatnak rá szakértők. Ha pedig egyetemi végzettséggel számolunk, a különbség több mint kétszeres. Nagy eltérések vannak azonban a felsőfokú végzettségűek között is. Az egyes szakcsoportokon belül az egyetemi diploma átlagos értéke - havi nettó keresetben mérve - mindenütt magasabb, mint a főiskolai diplomáé.

### A vizsgálat

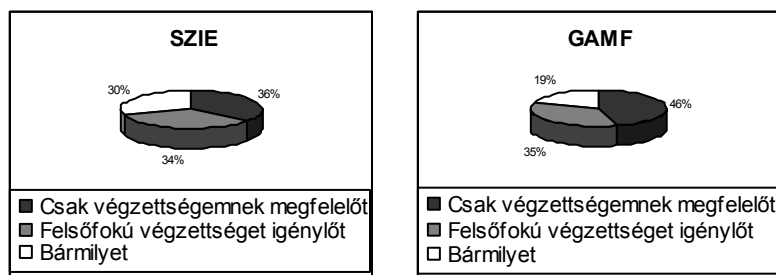
A vizsgálati mintát a Kecskeméti Főiskola Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskolai Karának 79 végzős hallgatója, valamint a gödöllői Szent István Egyetem Gépészmérnöki Karának 59 végzős hallgatója alkotta. A vizsgálat 138 fő kérdőíves felméréssel készült 2007 májusában.

Feltételezésem - miszerint a főiskolai képzés gyakorlatorientáltsága, illetve az egyetemi képzés inkább elméleti ismereteket nyújtó jellege miatt a főiskolai és egyetemi hallgatók pálya- és munkaalképzései különböznek, mely az elhelyezkedést illetően a főiskolai hallgatók esetében konkrétabb, illetve az egyetemi hallgatók esetében tágabban értelmezett elképzelésekben ölt testet – beigazolódott.

Az elemzések alapján az alábbi rövid megállapításokat tettem:

- A végzés után a főiskolai hallgatók 73%, az egyetemi hallgatók 84%-a munkába szeretne állni. Azok aránya, akik még tanulni szeretnének, a főiskolások esetében csak 22%, az egyetemi hallgatók esetében 7%. A kecskemétiak közül 58 fő szeretne elhelyezkedni, és 17 fő még tanulna, 4 fő pedig nem adott választ. A gödöllői hallgatók többsége, 48 fő szeretne elhelyezkedni, és csupán 4 fő jelölte meg a továbbtanulást, mint jövőbeli elképzelést.
- A megkérdezettek 99, illetve 95%-ban a szakterületükön szeretnének elhelyezkedni. Nem mutatkozott különbség a válaszadók arányában a jövőbeni munkahelyet illetően. Mindkét kar hallgatói közül a legtöbben nagyvállalatoknál, vagy multinacionális cégeknél szeretnének dolgozni, feleannyian közép vállalatoknál. Kevesen jelölték be az állami szektort, és a magánvállalkozóként történő elhelyezkedést. Egy válaszadó jelölte, hogy kisvállalkozásnál is dolgozna, viszont egy hallgató sem szeretne a nonprofit szektorban dolgozni. Szakterületüket illetően, ez érthető.
- A megkérdezettek legnagyobb arányban csak végzettségüknek megfelelő munkát vállalnának el. Ellenben, az egyetemi hallgatók rugalmasabbnak tűnnek a jövőbeni tevékenységükkel kapcsolatban, hiszen 30%-uk bármilyen munkát elvégezne, szemben a főiskolások 19%-val. Amíg a kecskeméti hallgatók közül 35 fő csakis végzettségének megfelelő munkát végezne, 27 fő felsőfokú végzettséget igénylőt, 15 fő pedig bármilyen munkát elvállalna, addig a gödöllői hallgatók közül 20 fő vállalna el kizárólag végzettségének megfelelőt, 19 fő felsőfokú végzettséget igénylőt, 17 fő pedig bármilyen munkát. A SZIE hallgatói szükség esetén megalégszenek végzettségüknél alacsonyabb szintű képzettséget igénylő munkával is.

1. diagramm: A megkérdezettek munkával kapcsolatos elvárásai (%)



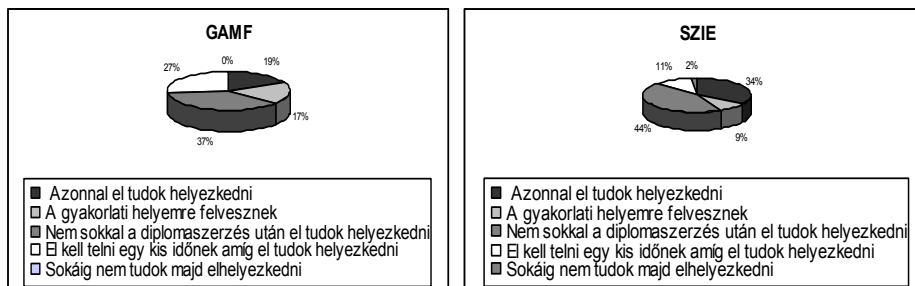
- Az egyetemi hallgatók az elhelyezkedés hosszával kapcsolatos elvárásai optimistábbak, mint a főiskolásoké. A megkérdezettek többsége úgy gondolja, hogy nem sokkal a diploma megszerzése után már el tud helyezkedni. A GAMF hallgatói közül 30-an, a SZIE hallgatói közül 25-en vélekednek így. A kecskeméti hallgatók kissé borúlátóbbak. Az egyetemi hallgatók közül 19-en úgy gondolják, hogy azonnal el tudnak helyezkedni a diplomaszerzés után, a kecskeméti tanulók közül viszont csak 15 fő osztja ezt a véleményt. Csupán egy gödöllői hallgató tart attól, hogy hosszabb ideig fog munkát keresni.

**1. táblázat: A hallgatók véleménye az álláskereséssel töltött idő hosszáról. (fő)**

	GAMF	SZIE
Azonnal el tudok helyezkedni	15	19
A gyakorlati helyemre felvesznek	14	5
Nem sokkal a diplomaszerzés után el tudok helyezkedni	30	25
El kell telni egy kis időnek amíg el tudok helyezkedni	22	6
Sokáig nem tudok majd elhelyezkedni	0	1

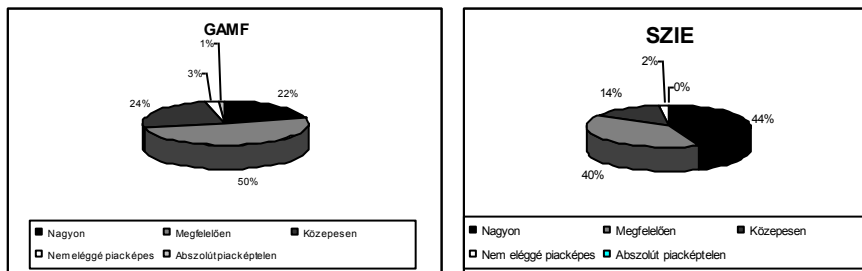
- Figyelemre méltó az az arány is, mindkét intézmény hallgatói esetében, amit a gyakorlati helyekre várhatóan felvételre kerülő hallgatók képeznek. Többen tehát már tanulmányai éveik alatt próbálnak munkahelyet találni.

**2. diagramm: A hallgatók véleménye az álláskereséssel töltött időszakról (%)**



- Különbözik a hallgatók megítélése diplomájuk piaci értékét illetően. A gödöllői hallgatók sokkal értékesebbnek tartják diplomájukat, mint a kecskeméti hallgatók. Amíg a kecskeméti hallgatók közül 17 fő tartja nagyon piacképesnek, 39 fő megfelelően piacképesnek, 19 fő közepesen piacképesnek, 2 fő nem eléggé piacképesnek, és 1 fő pedig piacképtelennek; addig a gödöllői hallgatók közül senki sem tartja abszolút piacképtelennek, csupán 1 fő nem eléggé piacképesnek, 8 fő közepesen piacképesnek, viszont 23 fő megfelelően, és, a legtöbben 25-en nagyon piacképesnek tartják a végzettségüket.

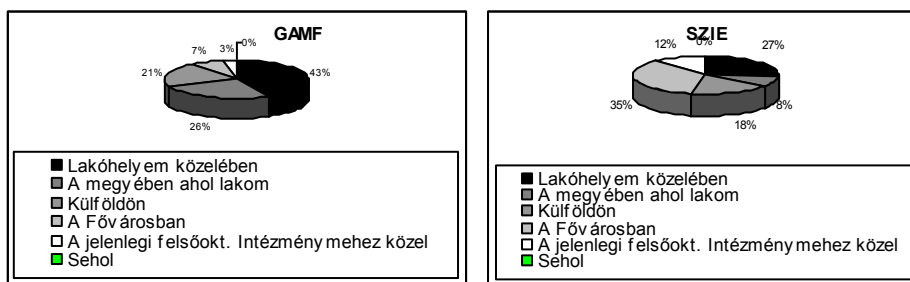
### 3. diagramm: A hallgatók megítélése diplomájuk piacképességéről (%)



A további feltevés helyessége, miszerint az egyetemi hallgatók a felsőoktatási intézményükhöz közel szeretnének elhelyezkedni, magasabb fizetésért, mert szakmai gyakorlatukat is potenciális munkahelyen végezték, nagy jelentőséget tulajdonítva a nyelvismeretnek, illetve Budapest munkaerő-felszívó erejének köszönhetően, ellenben kecskeméti főiskolás társaik a lakóhelyük közelében levő munkahelyeken terveznek maguknak állást találni, aminek egyik indoka a magyar népességre jellemző immobilitásban keresendő – szintén kimutatható.

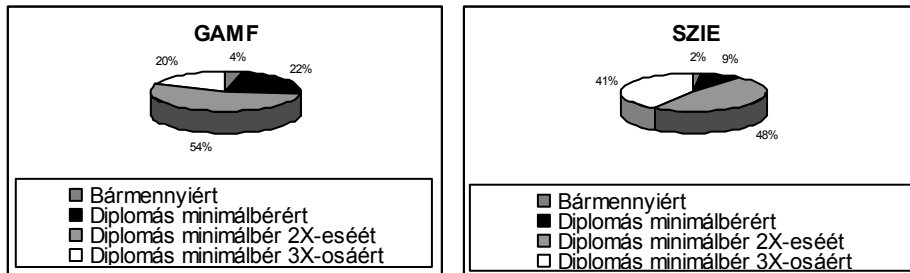
- A kecskeméti hallgatók lakóhelyük közelében, ellenben a gödöllői hallgatók a fővárosban szeretnének leginkább elhelyezkedni. A megkérdezettek elhelyezkedési elképzeléseiben további különbségek mutatkoznak meg, a hallgatók mobilitási hajlandóságát vizsgálva. Míg a GAMF-on tanulók elsősorban a lakóhelyük közelében, másodsorban abban a megyében szeretnének elhelyezkedni, ahol laknak; addig a SZIE hallgatói elsősorban a fővárosban, másodsorban a lakóhelyük közelében szeretnének munkát kapni. A megyében való elhelyezkedés igénye a kapta a legkevesebb, 4 jelölést. Mindkét karon a harmadik legtöbb szavazatot a külföldön való munkavállalás igénye kapta.

### 4. diagramm: A hallgatók mobilitásának megoszlása (%)



- A válaszadók kereseti elvárásai is különböznek egymástól. A gödöllői hallgatóknak sokkal magasabbak a bérélvárásai, mint kecskeméti társaiknak. A jelenlegi diplomás minimálbért, azaz közel 110000 Ft/ hónap összegért a kecskeméti hallgatók közül 17-en, a gödöllői hallgatók közül viszont csak 5-en fogadnák el. A legtöbben a diplomás minimálbér 2-szereséért dolgoznának, a GAMF hallgatók közül 41-en, a SZIE GÉK hallgatói közül pedig 27-en. A diplomás minimálbér 3-szorosát szeretné kapni a kecskeméti hallgatók közül 15-en, a gödöllői hallgatók közül 23-an.

5. diagramm: A hallgatók bérelvárásai (%)



- A sikeres elhelyezkedéshez szükséges kompetenciák közül mindkét kar hallgatói a nyelvismeretet tartják a legfontosabbnak, továbbá magabiztosság, problémamegoldó képesség, jó kapcsolatok, és jó kommunikációs készség szükséges a jó elhelyezkedéshez.

2. táblázat: A megkérdezettek szerinti kompetenciák a sikeres elhelyezkedéshez. (fő)

	GAMF	SZIE
nyelvismeret	68	51
magabiztosság	57	40
problémamegoldó képesség	51	33
jó kommunikációs készség	49	41
jó kapcsolatok	42	38
szakmai nyelvismeret	21	24
megfelelő referenciák	18	17
jó gyakorlati hely	12	5
jó eredményű diploma	11	3
egyéb	4	1

### Összefoglalás

Ma már nincs biztos állással kecsegtető diploma. A most végző diákok közül mindenkinek problémát jelent az álláskeresés, miután a felsőoktatási intézményekben gyakorlatilag minden szakon jelentős túlképzés folyik. Az egyetemeken és főiskolákon a hallgatói létszám felduzzadt, először a munkaerőpiacon kerülnek versenyhelyzetbe a fiatalok.

Jelentős különbségek mutatkoznak tehát a Gödöllőn és Kecskeméten vizsgált hallgatók:

- nyelvtudásában;
- a hallgatók végzés utáni szándékaiban, beleértve a továbbtanulási szándékukat;
- a munkahelyen való elhelyezkedési szándékaikban;
- a munkával kapcsolatos beosztásukat illetően;
- a jövőbeni munkájuk minőségére vonatkozóan;
- a munkaerő-mobilitásuk tekintetében;
- szakmai gyakorlatuk végzésében, illetve a képzésük során végzett munkák minőségében;
- elhelyezkedési esélyük tekintetében, saját megítélésük szerint;
- a sikeres elhelyezkedéshez szükséges kompetenciák tekintetében;
- illetve a diplomájuk piacképességének megítélésében.

### **Javaslatok**

A fiatalokat időben tájékoztatni kellene a munkaerőpiac állapotáról, arról, hogy bizonyos szakmák milyen mértékben telítettek. Sajnálatos, hogy hazánkban a munkaerőpiac információk áramlása nem működik kielégítően.

Segítséget nyújtana egy-egy intézmény kiválasztásakor az ott végzett hallgatók pályakövetéses vizsgálatának nyilvánossá tétele.

A végzősöknek fel kell készülniük az esetleges szakmaváltásra, és képessé kell válniuk a munkaerő-piacon történő változásokhoz való alkalmazkodáshoz.

### **Felhasznált irodalom**

1. Berde Éva: A diplomázás előtt álló fiatalok pályaelképzelései, és a munkaügyi statisztikai adatok tényei alapján várható rövid távú tendenciák, Munkaügyi Szemle, 2006/2-3
2. Csehné Papp Imola: A munkaerőpiac és az oktatás problémáinak elemzése napjaink szakemberképzésének tükrében, Új Pedagógiai Szemle, 2007 március-április
3. Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet: Kényszerből a felsőoktatásba. Kevésbé egyenlő diplomák és diplomások, Kézirat, Székesfehérvár, 2005
4. Hidvégi Péter: Életpálya-építés és pályára irányítás kapcsolata a fiatalok foglalkoztatásában, Munkaügyi Szemle, 2007/6
5. Schranz Edit: Mennyit ér a diploma a munkaerőpiacon?, Munkaügyi Szemle, 2007/2

DOBOS ÁGOTA

### *A facilitáció szerepe a felnőttképzésben*

#### I. BEVEZETÉS

A facilitáció kérdését a tréner/facilitátor szerepe szempontjából vizsgálva az interaktív tréningek nyújtotta mozgásteret különösen alkalmasnak tűnik az átfogó elemzésre. Míg a facilitációs szempontrendszer egyes oktatási helyzetekben más attitűdök járulékos elemeiként figyelhető meg, addig itt főszerepet játszik.

A minden részletre kiterjedő elemzés meghaladja jelen tanulmány kereteit, azonban három aspektus áttekintése e kérdések kapcsán mindenképpen szükségesnek látszik.

#### *1. A felnőttképzés és a hagyományos tanári szerepfelfogás dilemmái*

Bár a gyakorlat sajnos nem mindig erről tanúskodik, elméletben ma már senki sem vitatja, hogy a felnőttoktatás, ha eredményes akar lenni, nem képezheti le a hagyományos oktatási struktúrát, nem kényszerítheti a felnőtt tanulót vissza az iskolapadba. Más módon kell tudnia megszólítani a különböző céllal felnőttként tanulni szándékozókat (arra vágyókat, vagy arra kényszerülőket egyaránt életkortól és előképzettségtől függetlenül), úgy, hogy figyelembe vegye e célcsoport fiatal tanulóktól eltérő speciális jellemzőit, tanulásuk sajátosságait, olyan alternatív képzési kínálatot nyújtson, amelyben a felnőtt tanuló megtalálja a tanulási céljainak, saját tanulási stílusának leginkább megfelelő formákat. A hangsúly a tanításról a „*felnőtt tanulásra*” tevődik át<sup>1</sup>, az értelmes, a gyakorlati életben való boldogulást biztosító tanulás, személyiségfejlesztés veszi át a főszerepet, vagyis maga a résztvevő kerül a középpontba.

Ha így van, akkor a tanári attitűdnek a résztvevőre és annak tanulási sajátosságaira kell irányulnia. Tudjuk, hogy a felnőtt tanulók sem skatulyázhatók be egy egységes kategóriába, hiszen életkortól, tanulási tapasztalatoktól, képzettségi szintől, foglalkozástól, stb. függően a viszonyuk a tanuláshoz igen eltérő lehet. És mégis, lehet, hogy éppen abban rejlik a facilitáció módszerének egyik előnye, hogy a legkülönbözőbb összetételű homogén vagy heterogén célcsoportok esetében is működőképes. Pozitív tapasztalataink vannak arra nézve, hogy a módszer segítségével adott közös tanulási cél mentén hogyan integrálható a csoportba a nyolcvannégy éves nyugdíjas bírő, a huszoneves földi légi utaskísérő, a postai alkalmazott, a műszaki diplomás vállalkozó, a közgazdász, a pedagógus, a rendőr és a mezőgazdasági szakember. Ebben a csoportban a közös cél az ágazati szakszervezetekben végzett munka hatékonyságának növelése volt, ami felülírta a képzettségben, tapasztalatban, kommunikációs képességben, viselkedéskultúrában egyébként megkülönböztető markáns különbségeket. Az egymástól való tanulásnak, egy másfajta gondolkodásmód megismerésének éppen ilyen közegben vannak szakmailag és módszertanilag inspiráló lehetőségei, ehhez azonban szükség van a facilitáció eszköztárára működtető, a folyamatokat kézben tartó facilitátorra, aki képes az adott szituációt adekvátan kezelni.

*Miben rejlik a facilitáció eredményességet meghatározó sajátossága a felnőttképzésben? Hová helyezhető a facilitátor a pedagógia és az andragógia sajátos viszonyrendszerében?* Éppen ebben a speciális elvárásrendszerben, amelybe a felnőttoktató által kezelendő problémák ágyazódnak, találhatunk elméletileg megalapozott szempontokat annak tisztázására, hogy az adott oktatási szituációban milyen a leghatékonyabbnak bizonyuló, ennek okán preferálandó felnőttoktatói magatartás. Különösen fontos ez, ha nem a korosztályi jellemzőket hangsúlyozzuk, hanem a hagyományos tekintélyelvű oktatás ellenében az elősegítő/facilitáló megközelítés mellett érvelünk.

A pedagógia és az andragógia összevetése a két paradigma szétválasztását eredményezi a tanári és tanulói attitűd, a tananyag, a tanulási cél és motiváció aspektusaiban, ami az andragógia kapcsán olyan kulcsfogalmak kiemelését eredményezi, mint a *függetlenség, egyenrangúság, fokozódó önállóság és önrányítás, tanulási és gyakorlati tapasztalati háttér, közvetlen gyakorlati hasznosíthatóság, a megszerzendő tudás alkalmazása, tanulásra orientált magatartás teljesítmény-központúság*.<sup>2</sup> Mindezek a sajátosságok az adott társadalmi környezet által determináltak, a tanulásért felelősséget vállalni képes, esetünkben felnőtt tanuló jól definiálható igényeinek bázisán értelmezhetők. Kérdés, hogy minden felnőtt tanuló automatikusan megfelel-e ezeknek a kritériumoknak.

A pedagógiai és/vagy andragógiai megközelítés relevanciája tekintetében a két paradigma szokásos szembeállítását nem feltétlenül szolgál egyértelmű tájékozási pontként a gyakorlat számára. Maga M. Knowles is a két modell rugalmas átjárhatóságát támogatja, és az oktató szakmai belátására bízta, hogy az adott konkrét tanulási cél elérése érdekében melyik stratégiát tartja megfelelőnek.<sup>3</sup> Így ezek a paradigmák nem merev korlátokat fogalmaznak meg, hanem a szükségletek szerinti rugalmas alkalmazhatóságot is megengedik, ami lényeges, hiszen az önirányításra való képesség mértéke a tanulásban nem feltétlenül életkori kérdés. Nem a rossz pedagógiai gyakorlat és az andragógia szembeállítását, hanem a korszerű tanuló-központú pedagógiai és andragógiai megközelítés közötti párhuzamok és sajátosságok területén érdemes vizsgálni.

Rogers a klinikai pszichológiából jut el tanulóközpontú oktatás koncepciójához, amit komplex belső folyamatként ír le, melyben a tanuló egész lényé, interakcióba lép a környezetével. A „*lényegi tanulás*”<sup>4</sup> belső motivációra épülő, felfedezésen alapuló tudás, melynek eredményeképpen alapvető viselkedésváltozások következnek be. Így a tanuló egész személyisége bevonásra kerülhet a tanulás folyamatába, tehát már nem a közvetítendő ismeretanyag és a tanár személye van a központban, hanem a folyamat ágensé, a tanuló a maga egyediségében. A tanulást a terápia hatására bekövetkező változásokhoz hasonlítja, melyek során nő a kliens önismerete, alkalmazkodóképessége, elfogadóbbá, nyitottabbá válik, pozitív irányban változnak személyiségjegyei, ehhez pedig hiteles, elfogadó, a kliens iránt empátiát érző és ezt megfelelően kommunikáló terapeutára van szükség.<sup>5</sup>

Tanulási szituációra lefordítva a kliens szerepét a tanuló, a terapeutáét pedig a tanár veszi át, azonban egyikük sem a hagyományosan értelmezett szerepében tűnik fel. A tanuló is másképp éli meg a tanulás folyamatát, de a tanár is feladja az őt pozíciójából fakadóan megillető tekintélyt. Cserében személyre szóló, immár megszolgált tekintélyt nyerhet el abban az aktív együttműködésben, melyben „*a tanár végső soron a tanulóban élő önmegvalósítási tendenciára támaszkodik. Arra a hipotézisre épít, amely szerint az olyan diák, aki valódi kontaktusban van életszerű problémákkal, tanulásra vágyik, növekedni akar, meg akarja ismerni az igazságot, el akar sajátítani hasznos készségeket, alkotni akar. A saját funkcióját abban látja, hogy olyan személyes kapcsolatot létesítsen a diákokkal, olyan légkört alakítson ki az osztályban, hogy ezek a természetes tendenciák valósággá válhassanak.*”<sup>6</sup>

És ezen a ponton jeleníthető meg az a sajátos figura, aki nem terapeuta, de nem is előadó, hanem felnőttoktató, aki a tanulási folyamatban intellektuálisan és emocionálisan egyaránt érintett: tud háttérben maradni és figyelmesen hallgatni, ha kell, tud konfliktusokat kezelni, tud hatékonyan kommunikálni, tudja irányítani a tanulás folyamatát, vagyis tudja alkalmazni a facilitáció eszköztárát – a pszichológiai hatásmechanizmus oldaláról nézve ez a facilitátor. *Mit tehet ebben a helyzetben a tanulás irányításáért felelős tanár, aki a hagyományos oktatás keretei között szocializálódott? Készen áll-e arra, hogy változtasson a megszokott gyakorlatán, vannak-e elméleti és gyakorlati kapaszkodók, melyek segítségével lehetnek ebben a változásban, és tud-e azonosulni ezzel a merőben más viszonyulást feltételező szereppel?*

## **2. Mit jelent a facilitátor és a facilitáció fogalma az oktatásban?**

Ha az angol „*facilitator*” szó pontos megfelelőjét keressük, akkor talán az „elősegítő” tűnik a legjobb verziónak, de ezzel még nem tekinthetjük tisztázottnak a kérdést, hiszen a szónak az amerikai értelmezésben is számos jelentése van, attól függően, hogy milyen szituációban gyakorolja azt valaki. A mai amerikai felfogást tükröző definíciók segítenek behatárolni a fogalom számunkra releváns értelmezését.

A Doyle<sup>7</sup>-féle meghatározás szerint „*Olyan személyről van szó, aki elősegíti az egyének és szervezetek hatékonyabb működését, az együttműködést és a szinergia kialakítását. Maga semleges marad, nem foglal állást, nem nyilvánít vagy hangoztat véleményt a megbeszélés során, ezáltal elősegítheti a tisztességes, nyílt és a résztvevők bevonását biztosító folyamatokat, a csoportmunka sikeres elvégzése érdekében.*” Míg a csoportfolyamatok irányítását illetően egyetérthetünk a megállapítással, a tréner/facilitátorra gondolva nem tekinthetjük relevánsnak a semlegesség kritériumát, hiszen ez esetben éppen attól a fontos szerepkörétől fosztanánk meg, hogy a csoportban felmerülő eltérő álláspontok szakmai megalapozottságú szintézisének



kialakítását bízassuk rá, másrészt éppen a Rogers-i facilitátor tulajdonságai egyik legfontosabbikának lenne híján, nem adhatná önmagát.

Bens<sup>8</sup> szerint a facilitátor „...hozzájárul az interakciók strukturálásához és folyamatának alakításához, amely révén a csoportok képesek hatékonyan funkcionálni, és minőségi döntéseket hozni. Célja a csoporttagok támogatása, a kiemelkedő teljesítmények elérése érdekében”. A döntéshozatal elősegítése kapcsán itt az üzleti szférában, a hivatali munkában jellemző folyamatokra asszociálunk, azoknak is egy demokratikus, az érintettek bevonását biztosító formájára.

Az idézett definíciókból kitűnik az interaktív csoportfolyamatok középpontba helyezése, de kizárólagosan egyik sem vonatkozatható az oktatási szituációra. Sokkal inkább a hivatásos amerikai facilitátor feladatköre körvonalazódik, aki csoportfolyamatokat irányít, módszertani tárházat felsorakoztatva bevonja a résztvevőket a közös gondolkodásba, de maga nem foglal állást. A kapcsolódási pontok ellenére ez nem a számunkra szükséges olvasat.

*A képzett facilitátor kézikönyve*<sup>9</sup> a facilitatív megközelítést igencsak széles skálán alkalmazza: a szervezetek világában, a coach szerepében, tanácsadóként, munkahelyi vezetőként, sőt külön foglalkozik a szülők facilitatori szerepével. A felnőttképzést facilitáló tréner a fenti meghatározásokban szereplő jellemzőktől elsősorban abban tér el, hogy számára nem elegendő a módszertani felkészültség, a téma szakértője is kell, hogy legyen. Fordított gondolatmentből közelítve a facilitátor nem azért nem tart előadást, mert nem kellően felkészült, hanem azért, mert más filozófiával közelít a megoldandó oktatói feladatához. Mások a kiinduló kérdései, máshová szeretne eljutni.

A facilitátor sokrétű funkcióit elemezve a célcsoport igényeinek felmérésétől az értékelésig, hogy a folyamat két végpontját említsük, látható, hogy nem megkülönböztető jegyekről van szó, hanem az irányultságok, arányok és a célzottan alkalmazott interaktív módszerek másságáról. Felmerül a dilemma, hogy a facilitátor szerep mennyiben helyettesíti, vagy váltja ki az oktatót, használhatjuk-e szinonimaként a facilitátort és a tréner, vagy inkább arról van-e szó, hogy a különböző hatásmechanizmusok együttmozgása, teljes vagy részleges átfedése, vagy éppen valamelyik dimenzió időleges felszínre kerülése komponálja meg azt a komplex hatást, amelyet a felnőttoktatónak megváltozott szerepében vindikálunk.

### ***3. Az andragógiában kívánatos felnőttoktatói szerepfelfogás mennyiben tér el a hagyományosan alkalmazott tanári szereptől?***

A résztvevő-központúságra épülő felnőttoktatásban a tanterv, a képzési program a résztvevő igényeihez, érdeklődéséhez igazodva, az ő bevonásával kerül kialakításra, kiinduló pont a résztvevők tapasztalata, erre épül az összefüggések feltárása, a motiváció belülről jövő, hiszen arról van szó, ami érdekli, amit a gyakorlatban alkalmazni tud. E folyamatban van szükség a facilitátorra, aki miközben elősegíti a tanulás folyamatát, maga is résztvevővé, a csoportdinamikai folyamatok irányítójává válik, ő is tanul a csoporttól, a többirányú kommunikáció dominál. A tanulásban, amely alapvetően csoportban és kommunikatív folyamatban zajlik, a problémamegoldó, gondolkodtató, kompetenciafejlesztő tanulásra kerül a hangsúly, mindkét részről más magatartásformát kívánva meg. Ezek a feltételek leginkább a kiscsoportos tréningeken teremthetők meg. Különösen alkalmasnak tűnik a módszer pl. a szemléletváltoztatással összefüggő problémaérzékenység felkeltésére, komplex személyiségfejlesztést is célzó kompetenciafejlesztésre.

Tapasztalataink szerint meglepő módon a tréningek „laikus” résztvevőinek értékeléseiben éppen azok a lényegi elemek artikulálódnak pozitívumként, melyeket a felnőtt tanuló sajátos igényeire fókuszáló megközelítésben kiemelten kezelünk. Fontosnak tartják a résztvevők, hogy alkalmuk van saját tapasztalataik átgondolására, mások véleményének megismerésére, általánosabb elméleti keretbe való beágyazására, a gyakorlatban alkalmazható ismeretek módszerek megtanulására, megerősítésre, hogy amit eddig ösztönösen csináltak, azt ezután tudatosan tudják tenni. Rendre visszatérő felismerés, hogy a másoktól való tanulásnak, a csoportmunkának nagy fontosságot tulajdonítanak, úgy érzik, hogy a tréning végére javult a kommunikációs készségük, önismeretük, toleranciájuk még ha az közvetlenül nem is tartozott az elérendő célok közé, és nem utolsó sorban az interaktív módszerek sokfélesége kevésbé fárasztóvá tette számunkra a figyelem fenntartását.

Különösen érdekesnek tűnnek a résztvevők által megfogalmazott személyiségfejlesztő hatások akkor, amikor a tréning elsősorban ismeretek, pl. projekttervezési módszerek átadását célozza. Ilyen esetekben is érvényesül a „tréning hatás”, a facilitátorok nem kell pszichológusnak lennie ahhoz, hogy kihasználja ezeket a járulékos hozadékokat., vagy talán nem is kell erre külön koncentrálnia, ha jól végzi a dolgát, ezek a hatások maguktól kitermelődnek.

Rogers szerint „, a legtöbb tanár a biztonságra törekszik, elbújik egy álarc mögé, a szakember szerepét játssza, mindenáron igyekszik objektívnak mutatkozni, megtartja a három lépést a tanulóktól. Ez biztosítja számára, hogy ítélőként, értékelőként és néha végrehajtóként viselkedhessen.”<sup>10</sup> Az álarc mögé bújás azonban a másik oldalon is a biztonságot szolgálja, a tanuló is igyekszik elkerülni a tanárnak, de a csoporttársaknak való kiszolgáltatottság veszélyét. A facilitátor elsődleges, saját sikeres működését megalapozó szerepe éppen a hiteles, biztonságos és elfogadó légkör megteremtésének képességében van, amelyben kialakul a bizalom, feleslegessé, sőt egyenesen akadályozó tényezővé válnak a személyiségünket elrejtő álarok. Nagyon jól megfigyelhető jelenség a tréning csoportokban, ahogy a csoportthatas eredményeképpen fokozatosan változik, alakul a résztvevők viselkedése, kommunikációja, fokozódik a csoporttársak iránt megnyilvánuló érdeklődés, tolerancia, vagyis fokozatosan kialakul a tanulást serkentő légkör.

Mint már utaltunk rá, a felnőttoktató facilitatív szerepvállalása az oktatás hagyományos értelmezésétől eltérő filozófiát és szemléletet tükröz, ami nem szűkíthető le csupán a módszerre, amely segítségével az a gyakorlatban leképeződik. Maga az interaktív képzési forma és a facilitátori attitűd nálunk nem mondható széles körben elterjedtnek, míg pl. az amerikai felnőttképzésben markánsan jelen van, nem véletlenül éppen az amerikai pragmatista oktatáselmélet és gyakorlat talaján vált meghatározóvá. Ha elfogadjuk, hogy a felnőttoktatásban, különösen a továbbképzésben az interaktív módszerek számos előnye van a hagyományos ismeretátadással szemben, akkor nem nyugodhatunk bele, hogy e szemlélet és módszer lassú térhódításának okait az objektív körülményekben véljük megtalálni, és a kulturális beágyazódások, a képzési célrendszerek különbözőségeit hozzuk fel mentségünkre akkor is, amikor sokkal inkább az újítól, a kihívásoktól való idegenkedés húzódik meg a háttérben. A nem kellő hozzáértés könnyen működésképtelenségként artikulálódik, ami tovább erősíti a fenntartásokat, miközben nálunk a labda, tudunk-e olyan légkört teremteni, amely révén megnyerhető a résztvevő a kitűzött célért való együttműködéshez. A tanulási szituációban rejlő szabadság ugyanis felelősség mindkét fél számára: a résztvevőnek ez nem feltétlenül jelent első pillanattól kezdve igenelt és kihasznált lehetőséget, lehet a szabadság szorongások forrása is, amelyet a jól áttekinthető struktúrába való ágyazás, bizonyos követelmények meghatározása oldhat fel.<sup>11</sup> Ilyen szerepe lehet pl. a tréningeken szokásos alapszabályok rögzítésének, ami látszólag jelentéktelen mozzanat, mégis néha meglepő reflexiókat vált ki, kvázi megerősítést ad, ha „*Mindenki véleménye egyaránt fontos!*”, akkor nyugodtan beszélhetek, meg fognak hallgatni, még ha vannak a csoportban nálam képzetebbek is.

*Mit is jelent tehát előadóból facilitátorrá válni?* Fel kell adni az elméleti terep viszonylagos biztonságát, és fel kell vállalni a kockázatot, hogy nem várt, vagy nem ismert kérdések merülnek fel, a résztvevőről, kiderül, hogy adott kérdéskörben pl. jóval tájékozottabb, vagy több gyakorlati ismerettel rendelkezik, mint a tréner. Ha elfogadjuk a partnerség elvét, a tanuló felnőtt személyiségként való kezelését, aki meglévő tudását és tapasztalatait hozza a csoportba azért, hogy másokkal megosztva azokat municiót adjon tanulási céljaink eléréséhez, akkor nem is tűnik a kockázat akkorának, hiszen a facilitátor is hozza a maga elméleti és módszertani tudását, és éppen az az interaktív képzés előnye, hogy mindkét félnek lehetősége van a másiktól tanulni, megosztani azt, amiben több tapasztalata van, vagy amit jobban tud.

Ha a látszólagos presztízsvesztéstől való ódzkodást sikerült legyőznünk, akkor további kihívást jelent a csoportfolyamatok kézben tartása, az aktív jelenlét akár napi 8 órában, zavaró körülmények sokasága vár ránk, ehhez képest egy előadás tartása kész felüldülés, ezért aztán nagy a csábítás, hogy ne változtassunk.

Ha felvállaljuk, a tréner saját tudásának, készségeinek, személyiségének fejlődése is a hozadékok között szerepel, így a folyamatos önfejlesztésében biztosan megtérül a befektetett energia.

A facilitátor szereppel való azonosulás a hagyományos oktatási stílus művelői részéről elsősorban szemléletváltást igényel, tanulást, célzott készségfejlesztést, módszertani ismereteket, szükséges hozzá

többek között a hitelességet megalapozó érzelmi intelligencia, a Goleman-féle „*társas tudatosság*” magas szintje. Az érzelmi kompetencia az érzelmi intelligenciára épülő olyan személyiségvonás, amely kiemelkedő munkavégzéshez vezet, ... *az életkorral, a tudással, a tapasztalással gyarapszik, vagyis kevésbé függ a genetikai adottságoktól, a gyermekkori élményektől, mint a hagyományos értelemben használt intelligencia-hányados*”<sup>12</sup>, tehát tanulható - egy életen át.

### Jegyzet

<sup>1</sup> Maróti A.: Lehet-e tanulni egy életen át? Új pedagógiai szemle 2002, 7-8.

<sup>2</sup> Maróti A.: A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. Van-e didaktikája a felnőttek tanulásának, TIT, Budapest 1995, 66-67. old.

<sup>3</sup> Knowles, M.S.M–Holton, E. F–Swanson, R. A.: The Adult Learner. Gulf Publishing Company, Houston, Texas, 1998 (Fifth edition). 133. old.

<sup>4</sup> Rogers, Carl R.: Valakivé válni, Edge 2000 Kiadó, Budapest 2006, 344. old.

<sup>5</sup> Uo 356. old.

<sup>6</sup> Uo 361. old

<sup>7</sup> Michael Doyle, idézet Kaner, Sam with Lind, Lenny, Toldi Catherine, Fisk, Sarah and Berger, Duane: (*Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making* Jossey-Bass; ISBN 0-7879-8266-0 2007. p. xiii.

<sup>8</sup> Bens, Ingrid (Author); *Facilitating With Ease!: A Step-by-Step Guidebook with Customizable Worksheets on CD-ROM*, Jossey-Bass, ISBN 0-7879-5194-3., p.5.

<sup>9</sup> Schwarz-Davidson et.al.; *Skilled Facilitator Fieldbook*, Jossey-Bass, 2005

<sup>10</sup> Rogers, Carl R, Freiberg, H. Jerome: A tanulás szabadsága, Edge 2000 Kiadó, Budapest 2007, 79. old.

<sup>11</sup> Uo. 82. old.

<sup>12</sup> Goleman, Daniel: *Társas intelligencia*, Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2007. 114. old.

*A felsőfokú tanulmányok szerepe a munkaerő-piaci reintegrálásban*

A különböző iskolai végzettségek megszerzése a kívánt munkaerő-piaci hely elfoglalására irányul, így a felsőfokú végzettséget igazoló oklevél birtokában a munkavállaló várhatóan magasabb státuszú és nagyobb jövedelemmel járó pozíciót birtokolhat a munkaerőpiacon. Az iskolázottság emelkedésével növekszik a gazdasági aktivitás, a férfiak körében a szakközépiskolai és szakiskolai végzettség növeli leginkább az aktivitás valószínűségét, a nőknél a gimnáziumi érettségi. A diploma megszerzése mindkét csoportnál egyformán, 50% körül növeli a munkavállalási hajlandóságot. (Nagy 2000) A megszerzett ismeretek és kompetenciák megtartása és fejlesztése érdekében végzett permanens tanulás a folyamatos önképzést szolgálja, sok esetben a munkahely megtartása, illetve egy kedvezőbb álláshely megszerzése is motiváló erővel bír a felnőttkori tanulmányok végzésében. Az inaktív munkaképes korú munkavállalók számára ugyanilyen fontos ismereteik, képességeik karbantartása és fejlesztése, mivel a munkaerőpiactól való távollét erodálja a korábban megszerzett tudást, különösen igaz ez azokra a munkavállalókra, akik több évre hagyják el a munkaerőpiacot. Jelen tanulmányban olyan, a gyermekvállalás miatt inaktívvá váló, majd a munka világába visszatérni szándékozó munkavállalókkal foglalkozunk, akik otthon töltött éveik alatt felsőfokú tanulmányokat végeztek.

A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő nők jelentős hányada nem tud visszatérni a munkaerőpiacra, egy felmérés szerint a megkérdezettek egyharmadát korábbi munkavállalójuk nem kívánja foglalkoztatni, egytizedüknek a munkahelye szűnt meg, mindössze 46%-uk foglalta el korábbi munkaállomását. (Pongrácz 2002) Márpedig a reintegráció szándéka igen erős a kisgyermeket nevelő nőknél, legtöbbször újabb dolgozni szeretnének. Egy 283 ezres alapsokaságban végzett vizsgálat szerint a megkérdezettek kétharmada a támogatások igénybevétele előtt foglalkoztatott volt, és 45%-uk vissza kíván és vissza is tud menni korábbi munkahelyére; 12%-uk munkahelye megszűnt, egyharmaduk munkahelye létezik, de nem kívánja alkalmazni őket. A reintegrálódás lehetőségét elutasító tíz százalék elsősorban az újabb gyermek tervezése miatt nem tervezi a visszatérést, vagy a családi élettel össze nem egyeztethető munkafeltételek miatt mond le állásáról. (Frey 2003) Az inaktivitásban maradó nők eltűnnek a háztartásokban vagy családi vállalkozásokban, a munkaügyi központok nyilvántartásában mindössze 2-3%-uk jelenik meg, pedig a gyermeknevelési támogatások idejének lejártával a nők egytizede munkanélküliként, több mint 40%-uk inaktívként lép ki a rendszerből. (Fazekas és mtsai 2007) A munka világába történő visszatérés hatékonyságának növelése érdekében az otthon töltött idő alatt végzett önképzést segítette az időközben eltörölt törvény, amely a gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevők részére a felsőoktatásban tandíjmentességet biztosított, illetve tanfolyamok elvégzéséhez támogatást nyújtott.

A tandíjmentesség érvényessége idején végzett kérdőíves kutatásunkban (2006, n=226) a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola tíz karán olyan levelező tagozatos hallgatónőket kérdeztünk meg, akik tanulmányaik idején gyermeknevelési támogatásban részesültek. A vizsgálat a kismamák tanulási motivációit firtatta, mely okokból vállalták fel a diploma megszerzését a szülést követő időszakban. Hipotézisünk szerint a diploma megszerzésétől könnyebb boldogulást várnak a munkaerőpiacon, vagyis biztos reintegrációt és a kívánt pozíció mihamarabbi elnyerését. Valószínűleg a hallgatók már megszerzett iskolai végzettsége befolyásolta a tanulmányok megkezdésének okait és módját, ezért az alapsokaságot két almintára bontottuk, a meglévő iskolai végzettség szerint az egyik az egy vagy több felsőfokú oklevelet birtokló *diplomások*, a másik a középfokú végzettséggel rendelkező *nem diplomások* csoportja. A következőkben olyan, a tanulmányok megkezdésében szerepet játszó motívumokra fókuszálunk, amelyek hátterében a munkaerő-piaci reintegrálódás áll.

A megkérdezett hallgatónőknél egytizede vállalt gyermeket inaktív státuszban (munkanélküli, tanuló), az aktív munkavállalók 24%-ának a munkaviszonya viszont megszűnt a terhesség alatt, a munkaszerződéssel rendelkező nők közül viszont kevesebb, mint a fele biztos abban, hogy korábbi munkahelyére tér majd vissza. A munkaerőpiacra történő visszatérés tekintetében egyöntetűen a munkavállalás mellett döntöttek, az összes megkérdezettek körében több mint 80% azok aránya, akik a

támogatások alatt vagy után biztosan munkát vállalnak, közel egytizedük újabb gyermek vállalását tervezi, és későbbre halasztja a visszatérést. A munkába állást a döntő többség anyagi okokkal indokolta meg, mivel az egy kereset nem elegendő a család fenntartásához, illetve a gyermeknevelési segély csekély összegét (2006-ban 27 432 Ft/hó) rész- vagy teljes munkaidejű bérral kívánják kiegészíteni. A kérdőív egy másik blokkjában ugyanakkor megkérdeztük, hogy ha a férj keresete elegendő lenne a család fenntartásához, hasonlóan vélekednének-e a munkavállalásról. Az 1. táblázatban feltüntetünk néhány, a tárgyalat szempontunkból releváns válaszalternatívát, amelyek az otthonmaradás mellett, illetve ellen szólnak. (A megkérdezettek több lehetséges választ is megjelölhettek.)

1. táblázat A reintegráció ellen és mellett szóló érvek iskolai végzettség szerint, százalék (N=226)

<i>Ha férje keresete elegendő lenne a család boldogulásához, ön vállalna munkát?</i>	<i>Összes megkérdezettből választotta</i>	<i>Az egyetértők megoszlása</i>	
		<i>Nem diplomás</i>	<i>Diplomás</i>
Otthon maradna, a háztartás és a gyereknevelés elegendő feladat.	13,7	51,6	48,4
Otthon végezhető munkát választana.	10,6	29,2	70,8
Dolgozna, mivel szüksége van az otthoni munkából való kikapcsolódásra.	55,8	43,7	56,3
Dolgozna, mert a megszerzett tudást és képességet kamatoztatni szeretné.	55,3	40	60
Dolgozna, mert az otthon végzett munkát nem ismerik el.	12,4	60,7	39,3

Látható, hogy a megkérdezett nők többsége akkor is dolgozna, ha egzisztenciális okok nem készítenék rá. Egyfelől az eddigi megszerzett ismeretek kamatoztatása végett vállalnának munkát, másfelől a fizetett munkavégzés bizonyos kikapcsolódást jelentene az otthoni teendők sorából. Mindkettő azt sugallja, hogy a megkérdezett nők iskolai pályafutásuk során tudatosan készültek arra, hogy feleség és családjánya szerepük mellett munkavállalóként is tevékenykedjenek, még akkor is, ha erre anyagi okok nem készítik őket. Az otthon végzett munka társadalmi léértékeltése jóval kisebb arányban jelenik meg az indoklásokban, jellemzően a nem diplomások csoportjában, tehát a képzettebb válaszadók megítélése szerint a háztartás és gyermeknevelés nem lebecsült munka, ugyanakkor a két csoport hasonló arányban végeznék ezt a tevékenységet főállásban. Meglepő eredmény, hogy a fikcionált ideális eset leginkább a diplomásokat készítené otthon végezhető munkára, úgy tűnik, az atipikus munkaformákat jobban preferáló diplomások így „tennének eleget” a megszerzett tudás felhasználása és a házi munkából való kikapcsolódás iránti igénynek. Valószínűsíthető, hogy a szellemi távmunka, időnyomunka (pl. fordítás, statisztikai feladatok, pályázatírás stb.) iránt a szellemi atipikus munkák követelményeinek inkább megfelelő értelmiségiek éreznek nagyobb kedvet, és/vagy ők tájékozottabbak e munkaformák körében.

A tanulás elkezdését indokoló motivációs tényezőkből végzett faktoranalízis vizsgálat során öt elméleti változó alakult ki, ezek közül az egyik a pozíciószerző-hatás, amelynek háttérében a diploma megszerzése és a könnyebb elhelyezkedés áll. Az egyetem, illetve a főiskolai különböző karain és szakjain felsőfokú tanulmányokat folytató kismamáktól a kérdőív különböző részeiben megkérdeztük, miért kezdett felsőfokú tanulmányokba, illetve miért éppen az adott szakot választotta. Az előbbi kérdésre felsorolt alternatívák rangsorolásánál kiderült, hogy a diplomásokat elsősorban belső motívumok vezették az iskolapadba (pl. szakmai érdeklődés, tanulás szeretete), a nem diplomások csoportjába tartozó hallgatókat a diploma megszerzése és a könnyebb elhelyezkedés reménye ösztönözte. A szakválasztás kérdésében közeledtek a két csoport motívumai egymáshoz, amint ezt az alábbi táblázat mutatja. (2. táblázat)

2. táblázat A gyermekgondozási idő alatt folytatott képzés(ek) választásának oka iskolai végzettség szerint, százalék

<i>A képzések választásának oka</i>	<i>Nem diplomás</i>	<i>Diplomás</i>
<b>Ezzel a képzettséggel könnyebben el tud helyezkedni.</b>	<b>41,4</b>	<b>38,5</b>
Ezzel a képzettséggel magasabb fizetésre számít.	38,4	35,5
Érdeklő a terület, önképzés céljából választotta.	34,3	<b>40,2</b>
Szakmai ambíció vezérelte.	20,2	27,9
A munkahelyi előremenetelt érdekében választotta.	19,3	26,2
<b>Manapság nem lehet e nélkül boldogulni.</b>	<b>19,2</b>	<b>11,5</b>
A képzés helye közel van a lakóhelyhez.	15,2	10,7
Egyéb	9,1	8,1

(Az egyéb válaszok döntően a korábbi továbbtanulási lehetőség elmulasztására, illetve saját vállalkozás működtetésének elindítására vagy fejlesztésére vonatkoznak.)

A felsorolt válaszlehetőségek közül többet megjelölhettek a válaszadók, amelyek közül két változó vonatkozatható a munkaerő-piaci pozíció megszerzésére. A „manapság nem lehet e nélkül boldogulni” és az „ezzel a képzettséggel könnyebben el lehet helyezkedni” válaszlehetőséget egyaránt a nem diplomások csoportjába tartozó hallgatók jelölték be nagyobb arányban. Látható, hogy a két változó esetében kevés eltérés adódott a vizsgált csoportok között, amely azt jelzi, a diplomások számára sem érdektelen a diploma piaci értéke. Vegyük észre azonban, hogy a tanuláshoz vezető általános indítékokat vizsgáló kérdésközzel szemben ez a kérdés az adott képzésre vonatkozik. Ebből arra következtethetünk, hogy a diploma megszerzésére irányuló általános szándék leginkább az érettségizettkre jellemző, de a megszerzendő oklevél „tartalma” hasonlóan fontos a két csoport számára. A válaszadó által a kérdés időpontjában végzett szak választásának indokolásánál a nem diplomások esetében az első, a diplomásoknál a második helyen a könnyebb elhelyezkedés áll. A válaszok alapján elmondhatjuk, hogy a munkaerőpiacra történő visszatérés erőteljesen foglalkoztatja a kismamákat, és a visszatérés lehetőségén és módján már a gyermekgondozási idő alatt gondolkodnak, s ez a céltudatosság és a döntés meghozatalának ténye mutatja a jövőtervek megfontolását. A tanulmányok megkezdése mindenképpen ezt igazolja, hiszen az otthon töltött idő alatt (előtt) mérlegelték lehetőségeiket a néhány év múlva bekövetkező munkába állást illetően, és ennek megkönnyítését az adott szak elvégzésében látták. A táblázat adatai alapján látható, hogy a képzettség megszerzésétől nemcsak sikeres állásinterjút remélnék, hanem olyan előnyösebb pozíció elnyerését, ahol (feltehetően az eddigiekhez képest) magasabb fizetésre válthatják be megszerzett diplomájukat. A könnyebb elhelyezkedés, valamint ezen túl, a minél jobb pozíció elnyerése tehát komoly ösztönző erőt jelentett mindkét vizsgált csoport számára, különösen a nem diplomások számára.

A pozíciószerző-hatás másik jellemzője, a „diplomával való könnyebb boldogulás” kevésbé mutat motiváló hatást, a nem diplomások 19,2%-a, a diplomások 11,5%-a véli úgy, hogy e nélkül szinte esélytelen az olyan állások megszerzésére, amelyet kedvezőnek tart. A munkaerő-piaci magasabb státuszú állások betöltéséhez szükséges felsőfokú végzettség korábban is ismert és elismert tény volt, de az expanzió következményeként leértékelődött diplomák megjelentek az alacsonyabb státuszú állás helyeken, előidézve a klisévé fájult „diploma nélkül nem lehet boldogulni” közgondolkodást. A táblázatból kiderül, hogy válaszadóink esetében ezt megelőzi két belső motivációt sejtető változó (érdeklődés, ambíció), de a vizsgálat időpontjában végzett szak vagy szakpár kiválasztásában jelen volt ez a gondolat is, különösen a nem diplomások körében. Valószínűsíthető, hogy nemcsak a szak megválasztásánál, hanem időben

korábban, a tanulmányok megkezdésének mérlegelésében jelentkezett a diploma megszerzésére irányuló igény.

Mindkét csoport esetében tapasztalható, hogy a gyermekgondozási időszak alatt átgondolják és mérlegelik reintegrálódási lehetőségeiket, amelyeken az adott képzés elvégzésével kívánnak javítani. Mindez a jövő tudatos megtervezésére utal, nem halasztják a gyed, gyes időszakának végére a munkavállalói döntéshozatalt, hanem a tanulás és a kismamáság kimeneti szakaszát összehangolva készülnek a munkaerő-piaci belépésre. Láttuk, hogy a diplomások és nem diplomások csoportja között a továbbtanulás és a szak kiválasztása tekintetében különböző motivációs döntéssorozat sejlik fel, amely mögött valószínűleg a már meglévő végzettség jellege és a korábbi munkaerő-piaci tapasztalatok állhatnak.

Feltételezzük, hogy az érettségivel (és szakmával) rendelkezők a gyermekvállalás előtt komoly hátrányát érezték a diploma hiányának, amely megmutatkozott a betöltött állás jellegében, munkakörében, az abból származó jövedelemben, ezért az inaktív időszakban pótolják a korábban tervezett, vagy végzik a korábban nem tervezett felsőfokú tanulmányokat. A diplomával rendelkező nők pedig a felsőfokú végzettség birtokában tapasztalt előnyösebb munkaerő-piaci pozíció mélyebb kiaknázását tervezik, a korábban megszerzett végzettség professzionálisabbá tételével, kiegészítésével, vagy egy várhatóan több hasznot ígérő szakma megtanulásával. Esetükben ez a törekvés párosul a szak iránti érdeklődéssel és a permanens tanulás iránti igénnyel, még a nem diplomás társaikat inkább a tanulásból származó közvetlen anyagi jellegű haszonszerzés ambicionálja. Hipotézisünk igazolásához vizsgáljuk meg a válaszadók azon munkaerő-piaci jellemzőit, amelyek alapján kialakíthatják elképzeléseiket a reintegrálódási lehetőségeiket illetően.

A mintába került válaszadók legnagyobb hányadának korábban volt munkaviszonya, mindössze nyolc százalékuk nem szerzett még tapasztalatot a munkaerőpiacon (iskolájuk befejezése után családot alapítottak vagy munkanélküliek lettek). A minta egészét tekintve a válaszadók több mint fele közalkalmazott, illetve köztisztviselő, közel negyven százaléka dolgozik magántulajdonú munkahelyen, a civil szférában hét százalékuk tevékenykedik. Mint korábban említettük, a gyermekgondozási időszakában érvényes munkaszerződéssel rendelkező kismamáknak kevesebb, mint a fele biztos abban (48%), hogy a jelenlegi munkahelyére kíván visszatérni. Az egyéni indoklásokból kiderül, hogy a munkahely-váltásban bizonytalankodók és a biztos álláshely-változtatók a jelenlegi tanulmányok befejezésével járó bizonyítvány megszerzéséhez kötik a változást, azaz a magasabb státusz és kedvezőbb jövedelem elnyerését, jobb munkakörülmény kialakítását várják. A válaszokból kiténik, hogy a nők többsége már korábban elégedetlen volt állásával, és a munka jellegéből fakadó negatív tényezők ösztönzőleg hatottak a tanulmányok megkezdésére. A munkahelyváltást okoló válaszok háttérben álló tényezőket a szöveges indoklások alapján öt nagy csoportba lehet sorolni:

- a diplomának megfelelő szakmaiság („jelenlegi munkahelyemen nincs esélyem a szakmai és egzisztenciális továbbfejlődésre”, „olyan munkahelyet szeretnék találni, ami biztosítja a szakmai előrelépést”);
- a diplomának megfelelő bérezés („azért kezdtem el a főiskolát, hogy ne kelljen kevés fizetésért állandóan talpálni”, „diplomásként több fizetésre számítok”)
- hátrányos munkakörülmények („sok a túlóra, a stressz, a továbbképzést nem fizetik”, „műszakos állást nem tudok vállalni három gyerek mellett”)
- a családalapítással összefüggő okok (szomszéd városban dolgoztam, helyben szeretnék”, „rengeteg a munka, nem lenne időm a gyerekekre”, „a munkabeosztást nehéz összeegyeztetni a gyermekelhelyezéssel, a főnököm ilyen szempontból rugalmatlan”)
- személyes okok („megváltoztak a körülmények, más lett az igazgató”, „a régi munkahelyemen megromlott a légkör”)

A korábbi munkahelyükre biztosan visszatérők között nagyobb arányban a diplomások csoportjába tartozókat találjuk, ugyanis 62%-ban a korábban is felsőfokú végzettséggel munkát vállalók tervezik az állás megtartását. (3. táblázat) Ez alátámasztja korábbi feltételezésünket, miszerint inkább a diplomások rendelkeznek kedvező munkaerő-piaci tapasztalattal, az újabb felsőfokú tanulmányok elsősorban nem állásváltásra irányulnak, hanem a munkavállalók tudásának elmélyítésére, kiegészítésére. A munkahelyükhöz való ragaszkodás a legtöbb esetben mégsem a szakmaiságban fogalmazódik meg, a

válaszokat indokolók között érzelmi alapú okokat találunk („szeretek ott tanítani”, „elismerve érzem magam”, „nagyon szeretem a munkahelyem, mert megbecsülnek”), amelyek mögött természetesen sejthető a munkakörrel, a fizetéssel való elégedettség.

3. táblázat A korábbi munkahelyre történő visszatérés szándéka iskolai végzettség szerint, százalék (N=226)

	Vissza kíván témi korábbi munkahelyére?		
	Igen	Nem	Nem tudja
Nem diplomás	37,9	50,8	50
Diplomás	62,1	49,2	50
Megkérdezettek összesen	48,6	27,8	23,6

A nem diplomások között nagyobb arányban található biztos (vagy potenciális) vissza nem térők elsősorban a munkakörülményeket és a jövedelem nagyságát okolják a korábbi álláshelyük tervezett elhagyásáért, és a diploma megszerzésétől kedvezőbb pozíció betöltését és kedvezőbb egzisztencia kialakítását várják („azért akartam főiskolai végzettséget, hogy más munkahelyre mehessenek, ahol több a fizetés és több lehetőség van szakmai fejlődésre”, „remélem, hogy a főiskola elvégzése nyugodtabb munkakörhöz segít”). A biztosan vissza nem térők közel azonos, a bizonytalankodók megegyező arányban oszlanak meg a két vizsgált csoport között. A nyílt válaszok alapján kiderül, a munkahelyükre történő visszatérés során a munkavállalók számolnak azzal, hogy korábbi pozíciójukba kerülnek, azaz az újabb végzettséggel történő gazdagodást valószínűleg nem veszi figyelembe a munkáltató. Néhány válasz esetében arra is fény derült, hogy a munkáltató ezt előre jelezte, felkínálva a korábbi pozíció elfoglalását, illetőleg új állás keresését.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a felsőfokú tanulmányokat végző kismamák tudatos reintegrálódási jövőtervek birtokában döntöttek úgy, hogy az otthon töltött időt a gyermeknevelés mellett önképzésre fordítják, mégpedig egy felsőfokú oktatási intézmény falain belül. Az elemzés során kibontakozott, hogy a tanulmányok végzésébe történő beruházás eltérő okokból történt a közép –és felsőfokú iskolai végzettségű kismamáknál, s ezáltal a várt haszon is különböző irányultságú. A korábbi munkahelyhez kevésbé ragaszkodó, diplomával még nem rendelkező hallgatók felismerték, hogy a munkaerő-piaci helyzetük javításához (elhelyezkedés, jobb státuszok elnyerése) diplomára van szükségük. Az előző állásukba biztosabb visszatérő, diplomával rendelkező nők pedig erős belső motivációs háttérrel (tanulás szeretete, szakmai érdeklődés) a meglévő vagy újabb szakmai tudásuk specializációja érdekében kezdték meg tanulmányaikat. A tanulásba fektetett szellemi és anyagi tőke megtérülését mindkét csoport a munkaerőpiacon történő könnyebb elhelyezkedéstől és a kívánt pozíciók betöltésétől várja.

#### Felhasznált irodalom

- Fazekas Károly–Cseres Gergely–Zsombor–Scharle Ágota szerk. (2007): Munkaerőpiaci tükrök 2007. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest, 2007.
- Dobossy Imre (2000): A munka és a család összhangja. In: Pongrácz Tiborné–S.Molnár Edit–Dobossy Imre: *Család és munka-értékek és aggodalmak a rendszerváltozás után*. Budapest, KSH, NKI.
- Frey Mária (2003): A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő családok. In: Lenkei Gábor (szerk.): *Demográfia, foglalkoztatás, női munkavállalás*. Budapest, Stratek.
- Nagy Gyula (2000): *A nők munkaerő-piaci helyzete Magyarországon*. Budapest, Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ.
- Pongrácz Tiborné szerk. (2002): *Termékenység, család, családpolitika*. Hn.
- Spéder Zsolt (2001): Gyermekvállalás megváltozott munkaerő-piaci körülmények között. In: Nagy Ildikó–Pongrácz Tiborné–Tóth István György szerk.: *Szerepváltozások*. Budapest, TÁRKI.



ERDEI GÁBOR

*Lehetőségek és korlátok a munkahelyi tanulás  
kutatásának témakörében*

**1. A munkahelyi tanulás - diszciplináris értelmezések**

A tanulási képesség az emberben immanensen benne rejlő adottság és képesség, amely az egyén számára a teljes életpályán rendelkezésre álló lehetőség is egyben. Ennél fogva a tanulás az élet legkülönbözőbb helyzeteiben, szervezeti formáiban megvalósuló ismeretre, tudásra, személyiségfejlesztésre irányuló humán tevékenységek összessége. Az ismeretek megszerzésére a történelem során létrejött nevelési – oktatási – képzési intézmények mellett számos szervezeti forma egyfelől biztosítja, másfelől céljai elérése érdekében igényli a tanulás. A munka világához kapcsolódó tanulás, ennek fejlődését – a kezdeti időszakban még inkább képzés formájában – az ipari forradalom óta – amikor az első felnőttképzési intézmények létrejöttek – vizsgálhatjuk részletesebben. Az Angliában a 18. században létrejött vasárnapi iskolák egyik típusa, valamint az ipari termelést és az iparban elvégzendő szükséges munkát támogató, a 19. század elején létrejött Mechanics' Institutes csak kezdeti lépései annak a folyamatnak, amelyek eredményeképpen mára a tanuló társadalom diskurzusban - a fogalom katalizátoraként - éppen a felnőttkori tanulás, annak is a legprogresszívebb színterét, a munkahelyi tanulás találjuk. A napjainkra még inkább terebélyesnek tekinthető munkahelyi tanulás (továbbiakban: workplace learning, vagy WPL is) világa számos diszciplína érdekeltégi területét képezi. A multidiszciplinaritás sajátosságait magánviselő jelenség tudományos igényű vizsgálatával az 1980-as évektől találkozunk (Piore–Sabel 1984).

Nagyjából 20-25 évvel ezelőtt jelentek meg azok az első elméleti megközelítések, illetve kutatások, amelyek aztán magának a munkahelyi tanulás jelenségnek, és az ezen típusú tanulás felértékelődésének megerősödésével egyre jobban kibontakoztak, és elmondható, hogy napjainkban növekvő érdeklődés övezi (Nonaka–Takeuchi 1995, Pedlar–Burgoyne–Boydell 1991, Marsick 1987). A jelenség, sajátosságaiból fakadóan igényli a multidiszciplináris megközelítést. A munkahelyi tanulás a következő diszciplínák lencséjén keresztül vizsgálhatjuk: oktatásszociológia/neveléstudomány (felnőttképzés, felnőttkori tanulás), regionális tudományok (tanuló régió), közgazdaságtudomány (emberi erőforrás fejlesztés, munkahelyi képzés-tanulás finanszírozása, megterülése), menedzsmenttudomány (tudásmenedzsment), szervezetszociológia (tanuló szervezet), pszichológia (tanulási motivációk, szervezet pszichológia).

A felsorolt tudományterületek mindegyikében megtaláljuk a munkahelyi képzés és tanulás vizsgálatát, bár kétségtelen, hogy diszciplinaként eltérő hangsúlyt kap a probléma. Jelen írásunkban és megközelítésünkben a neveléstudományi/oktatásszociológiai értelmezést alkalmazzuk.

**2. Munkahelyi képzéstől a munkahelyi tanulásig**

A gazdasági fejlődést jelentős mértékben felgyorsító ipari időszak kezdetén jelenik meg problémaként a gazdasági szervezeteket működtető, tulajdonló vezetők számára, hogy az ipari munkásság rendelkezésre álló ismeretei nem elégségesek a termelési tevékenység sikeres megvalósításához. Ez a felismerés kezdetben az alapkészségek területét jelentette, amely aztán fokozatosan bővült a szakmai ismeretek világával is. Így az ipari modellekben a munkahelyi képzés a kezdeti időszakban a szükséges általános alapfokú oktatás megvalósítását jelentett, míg a következő hosszú szakaszban, különösen az ennek az 1960-as, 1970-es évekre tehető periódusában, a munkahelyeken a szakmai képzések váltak dominánssá. Már az 1980-as, de még inkább az 1990-es éves posztindusztriális fordulat utána a továbbra is hangsúlyos képzés mellett először gyengébben, majd egyre karakteresebben formálódott a munkahelyi tanulás folyamata, amely minden szempontból több és más volt, mint az addig létező munkahelyi képzés. Sajátosan, de a posztindusztriális fordulat időszakában szinte egyszerre fordult az érdeklődés mind a nem formális, informális tanulási típusok és ezen problémák irányába, mind pedig a munkahelyi (és egyéb nem oktatási intézményekben megvalósuló) tanulás felé. Ezeket a folyamatokat kísérte a fogalmak újra értelmezése és differenciálása is, egyben a szinergia hatás is kimutatható.

Az eddig szporadikusan megvalósuló munkahelyi tanulás és ennek kutatása aztán az 1990-es évektől kezdett egyre több diszciplína érdeklődési körébe kerülni, bár kétségtelen, a legtöbb esetben még mindig nem tekinthetjük a WPL-t az adott diszciplínák mainstreamjének (Easterby-Smith 1997). A fejlődés felemás. Míg az angolszász és a skandináv országokban a technológia fejlesztések, a termelési és szolgáltatási tevékenységek alakulásának folyamata és a meglévő iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzési – és oktatási rendszerek sajátosságaként és eredményeként a munkahelyi tanulás és ennek vizsgálta progresszívebb utat jár be, addig a kontinens más országiban (részben a német oktatási-képzési és munkaszervezési kultúra befolyása által alakítottakban, részben pedig a mediterrán országokban) a munkavilágában történő ismeretfejlesztés, ennek vizsgálata csak most kezd karakteresebben formálódni, így az erre irányuló kutatások is jelentős lemaradást mutatnak (Pedlar-Burgoyne-Boydell 1991). De nemcsak az időbeli megkésettiséget figyelhetjük meg, hanem a kutatások közötti eltérést is. Az első csoportot alkotó országokban a felnőttkori tanulás (így a munkahelyi tanulás is) statisztikákban is kimutathatóan fontosabb helyett foglal el mind a szervezetek fejlesztésében, mind pedig magának a jelenségnek a kutatásában. A WPL-ben élenjáró országok finomabban artikulált vizsgálati eszközöket, módszereket használnak érzékenyebb kutatási témákhoz, és árnyaltabb eredményeket is kapnak. Kurrens témák (pl. munkahelyi tanulás és szervezeti hatalom viszonya, munkahelyi etika és tanulás kapcsolata stb.) már eltávolodtak a pusztán részvételi arányokat és csoportokat vizsgáló elemzésektől, amelyek viszont napjaink kutatási fő vonulatát jelentik a WPL szempontból második csoportot képező országokban (Boekema 2000, Schneeberger 1999).

Annak ellenére, hogy a magyar kontextusban jellemzően a munkahelyi tanulás fogalmát ismerjük, és a nemzetközi szakirodalomban is ez a leggyakrabban használt terminus (workplace learning), az egységes megközelítés és definíció hiányára a workplace learning-hez kapcsolódó hasonló fogalmak is utalnak: work-based learning (Raelin 1997), learning in the workplace (Marsick 1987), learning at work (Boud-Garrick 1999). Ezzel együtt, a munkahelyi tanulás definitív értelmezései között a leggyakoribb és legelfogadottabb a minden, a munka világára irányuló képzés és tanulás, amely megvalósulhat a munkahelyen belüli és munkahelyen kívüli, formális, nem formális és informális keretek között.

### 3. A hazai kutatások helyzete

A munkahelyi képzések 1990 előtt sajátosan alakultak. A nagy méretű állami vállalatok szakmai tevékenységeik végzéséhez kapcsolódó szükséges képzéseket központilag tervezeték, és jellemzően belső képzésként valósították meg. Ezen képzéseket felülről irányítottak és centralizáltak voltak. Utólagosan megállapíthatjuk, hogy a korban megvalósuló képzési folyamatokat kiválóan lehetett volna kutatni, azonban ez a terület nem tartozott az akkori andragógia fő kutatási áramába, így csak Csiby Sándornak az 1970-es években megjelent Ipari andragógiája ad számunkra információt erről az időszakról (Csyby 1976). Az 1990-es változások alapvetően alakították át a korábbi rendszert. A nagy méretű állami vállalatok helyén, mikro és kis méretű magán vállalkozások tömege alakult és párhuzamosan megjelent a privatizáció is, amely más szervezeti kultúrát és így képzési, tanulási kultúrát jelenített meg. A kettőség – a kezdetleges szervezeti kultúrával rendelkező és a képzés és tanulás szerepét fel nem ismerő hazai, valamint a képzést és tanulást a középpontba helyező külföldi vállalkozások jelenléte - jelenleg is jellemzője a hazai helyzetnek.

A munkahelyi tanulás kutatására irányuló hazai elemzéseket igyekeztünk feltárni egy összegző munkában és azt láttuk, hogy az 1990-es évek második felétől, végétől egyre növekvő számban jelennek meg a különböző elemzések, vizsgálatok (Benedek– Erdei 2007, Erdei 2007, Berde et al. 2006, Kalmár et al. 2006, Tót 2006, Török 2006, Barizsné–Polónyi 2004, Berde et al. 2004, Janák 2004, Koncz 2004, Polónyi 2004, Erdei-Kálmán 2002, Benke 2001, Csemyánszky 1998). Másfelől azonban elképzelésünk sincs, hogy mennyire állnak rendelkezésünkre számszerűen a témát érintő hazai kutatások. Elképzelhető, hogy az, amihez hozzáférünk csak a jéghegy csúcsa. Vagyis feltételezéseink szerint a legfontosabb és tudományos szinten legértékesebb kutatások valamilyen publikációs formában elérhetőek. De nagyon is elképzelhető, hogy számos nem publikált kutatáshoz nem tudunk hozzáférni. Ennek okai a következők.

3.1. Számos olyan kutatás, felmérés létezik, amelyik egy adott gazdasági szervezeten belül készült. Ezek egy része nem éri el a tudományos kutatás szintjét módszertana miatt. Ezek sokkal inkább a vállalkozás

fejlesztéséhez kapcsolódó felmérések. Másfelől, feltételezéseink szerint sok olyan kutatás készült, amely tudományos munkának tekinthető. Ezeket a legtöbb esetben felsőoktatási intézmények, kutatóhelyek, tanácsadó cégek készítették. Publikálásukra ugyanakkor a legtöbb esetben különböző okok miatt nem került sor.

3.2. A munkahelyi képzések, és tanulás területének vizsgálata az utóbbi időben számos diszciplína érdeklődését váltotta ki. A témát vizsgálhatjuk a közgazdaságtudomány emberi erőforrás szempontjából, a szociológia szervezetszociológiai megközelítéséből, a pszichológia munkapszichológiai megközelítéséből, valamint természetesen felnőttképzési aspektusból is. Így a kutatások fellelhetőségéből fakadóan jelentős kapacitást (szakember, idő, forrás) kellene bevonni ahhoz, hogy egy „teljes körű” felmérést el tudjunk készíteni.

3.3. A fellelt kutatások természetükből kifolyólag más-más céllal, szándékkal fogalmazódtak meg. Így az elmúlt 7-10 évben, a számszerűségében figyelemre méltóan szaporodó kutatások ellenére nehezen tudunk olyan mélyebb és elemzőbb, részletesebb és konvergensebb eredményeket megfogalmazni, amelyek a problematika finomabb szöveit és bonyolultabb folyamatait is feltárnák.

3.4. Jellemző, hogy a munkahelyi tanulás, képzés folyamatait elsősorban a gazdasági szférában vizsgálják. Ennek okai között döntően a gazdasági és az állami szféra eltérő mechanizmusai, érdekeltségi rendszerei és munkafolyamatai szerepelnek. Ugyanakkor a munkahelyen megvalósuló tanulás fehér foltjainak (állami szféra tanulási folyamata) eltüntetésében nagyon sok feladat és egyben lehetőség mutatkozik.

Milyen lehetőségeket találunk a kutatások számának gyarapításához és minőségének javításához?

3.5. Felsőoktatási intézmények és kutatási műhelyek minden esetben a legfontosabb aktorai a folyamatnak. Megjegyzendő, hogy a téma egyre inkább a felnőttképzés „mainstream”-jébe tartozik, és jó eséllyel számíthatunk a témához kapcsolódó kutatások gyarapodásában.

3.6. Az oktatási intézmények és gazdasági szervezetek közeledésével és együttműködéseik felerősödésével több empirikus felmérés és kutatási kezdeményezés fogalmazódik meg. Egyre több példát találunk erre (pl. BME – KPMG Akadémia).

3.7. A vállalkozások saját piaci pozícióinak erősítéséhez növekvő mértékben fejlesztésekre van szükségük. A fejlesztésekben fontos szerepet játszik az emberi erőforrás fejlesztése. Így növekszik a munkahelyi tanulásra, képzésre irányuló elemzések száma is.

3.8. Az Európai Unió forrásainak bizonyos köre kimondottan támogatja a munkahelyi képzéseket (HEFOP, TÁMOP). Azon vállalkozások köre, amelyek támogatást nyernek ismertté válnak, így az ehhez kapcsolódó kutatásokat is könnyebben lehet megvalósítani.

3.9. Ismert, hogy a lifelong learning fogalom kialakulásának egyik fő pillére a felnőttoktatás, felnőttképzés. Ezen belül a legfontosabb katalizátorok a nem formális és informális tanulási formák, amelyek domináns mértékben a munka világában, munkahelyi környezetben valósulnak meg. Vagyis a megszerezhető tudás egyre inkább nem csak az iskolarendszertől, hanem a munka világából szerezhető meg, és nem csak formális keretek között, hanem egyre növekvő mértékben nem formális és informális módon valósul meg. Látható tehát, hogy a munkahelyi képzés, tanulás területe kapcsán számos, eltérő érdekeltség fogalmazódik meg. Miközben ez a heterogenitás jelentős problémákat okoz az eredmények szintetizálásában, modellalkotó tevékenységben, addig ez a helyzet másfelől termékeny hatással lehet a témát kutató szakemberek tevékenységére.

#### **4. Konklúzió, javaslatok**

A bemutatott kutatások kapcsán a következő megállapításokat, javaslatokat tudjuk megtenni.

##### **4.1. Az elemzett kutatások forrásai**

Az empirikus munkák legfontosabb forrásai azon felsőoktatási és kutatóhelyek, ahol a neveléstudományok, a közgazdaságtudomány, a szociológia, pszichológia, társadalomföldrajz műhelyei „befogadják” a munkahelyi tanulás problematikát és kisebb, nagyobb elemzéseket végeznek.

Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány érdeklődési területében egyre inkább megjelennek a munkahelyi képzésekre, tanulásokra irányuló kutatási javaslatok, illetve ezek támogatása. A Közalapítvány tevékenységének kezdeti időszakában jellemzően a munkaügyi, foglalkoztatási témák kaptak preferenciát.

Az elmúlt fél évtizedben egyre-másra jelennek meg új irányvonalak is, így a munkahely világában bekövetkező kompetencia fejlesztések vizsgálata is.

A korábbi Nemzeti Szakképzési Intézet utolsó időszakának kutatási „portfóliójában” találjuk a munkahelyi képzésekre irányuló kutatásokat. Másrészt az NSZI-hez kapcsolódtak a kezdetben az Európai Szakképzési Alapítvány, majd a Nemzeti Szakképzési Intézet valamint az ehhez kapcsolódó Observatory által támogatott regionális kutatások. A 2001-ben kezdődött és 2005-ben befejezett kutatási „sorozat” eredményeképpen öt magyarországi statisztikai régióról kaptunk összehasonlítható vizsgálati eredményeket. Az azonos kérdőív, a megközelítőleg minden régióban hasonlóan megismételt kutatás mindenképpen alkalmassá teszi a kapott eredményeket egyfelől a komparatiztika eszközeinek felhasználásával mélyebb elemzésekre, másfelől a meglévő - egyes régió helyzetét bemutató – anyagok még mélyebb szakmai elemzését, valamint az ebből vonatkoztatható konzekvenciák bemutatását. Úgy látjuk tehát, hogy ennek a kutatási sorozatnak hiányzik egy mélyebb, szintetizáló eredményeket is tartalmazó összegzése.

A téma fontosságát jelzi az, hogy a Nemzeti Felnőttképzési Intézet kutatási tevékenységében is meghatározó szerepet játszott a terület vizsgálata. Reméljük, hogy ez az irány csak erősödni fog az elkövetkezendő években. Az Országos Közoktatási Intézet, valamint az Oktatáskutató, illetve ennek jogutódjaként működő Felsőoktatáskutató Intézet kutatási tevékenységében is – ha nem is a legfontosabb szegmensként - szerepet kapott a munkahelyi képzés és tanulás vizsgálata.

#### 4.2. Statisztikai adatsorok

Bár nem kimondottan tudományos orientációjú és szintű elemzéssel, de adatgyűjtés vonatkozásában mégis csak fontos szerepet játszó Központi Statisztikai Hivatal több elemzést is készített. Az intézmény adatgyűjtési tevékenységében az utóbbi időszakban növekvő hangsúlyossal szerepel a munkahelyi képzések és tanulási tevékenységek mérése. Az eredményeket két szempontból is tudjuk hasznosítani. Egyrészt a KSH által a különböző években végzett felmérések, elemzések longitudinális elemzéseket is lehetővé tesznek. Másrészt a KSH adatsorok mintegy zsinórmértékül is szolgálhatnak a más intézmények által elvégzett kutatási eredmények összehasonlítása kapcsán. A téma népszerűségének erősödése mellett, az Európai Unióval szembeni kötelezettség teljesítése is fontos szempont.

#### 4.3. Kutatási eredmények hasznosítása komparatiztikai szempontból

Egy olyan kutatási területnek a vizsgálata kapcsán, ahol hiányoznak, vagy a korábbi időszakban hiányoztak az empirikus kutatási eredmények, a későbbiek során viszont fokozatosan meginduló vizsgálati tevékenységek arra ösztönözhetik a kutatókat, hogy az egyszerre több szinten megjelenő, ugyanakkor időben gyakran szinkronban zajló, másfelől összevethető eredmények megjelenésével szinte automatikusan megfogalmazódnak az összehasonlítás lehetőségei. Az összevetés elvégzésekor ugyanakkor azt látjuk, hogy hasonló kérdőívvel, ugyanarra a célcsoportra fókuszálva és időbeni közelség ellenére felméréseink, eredményeink között jelentős különbségek mutatkoznak. Vagyis a szintetizáló, az általánosnál részletesebb, többet mondó konklúziók levonására alkalmas eredményeink még hiányoznak. Remélhetően a további kutatások erre a problémára magyarázatot adnak, illetve az összehasonlítás és elemzés szempontjához kapcsolódóan részletesebb eredményeket kapunk. Ugyanakkor fel kell tenni azt a kérdést is, hogy vajon a természetes mutatókkal való operálás ezen a területen a legjobb kutatási módszer-e? Vagyis ezt kell-e tökéletesíteni vagy pedig az empirikus módszerek eszköztárában kell hangsúly eltolást végezni?

#### 4.4. Eddigi kutatási irányok - javasolt kutatási irányok

Az elmúlt időszak kutatásait elemezve az találjuk, hogy elsősorban a vizsgálható folyamatok számszerűsítése, statisztikai adatok elemzésének elsődlegessége a jellemző. Ezen túllépve célszerű összetettebb problémákat, magasabb szintű, részletesebb elemzéseket is elvégezni.

Komoly problémát okoz, a terület kutatásának diverzifikációja. A különböző szinteken megjelenő tanulások elemzése, illetve ezek összevetése problémákat okoz. A mikro szintű elemzésekben a szervezet szociológiai megközelítések dominánsak: tanulószervezet értelmezés, képzési hatékonyság vizsgálat, motivációk elemzése. Ezzel szemben a mezo és makro szintű elemzések kapcsán fontosabbá válnának a számszerűsíthető adatok, valamint ezek összehasonlíthatósága.

Problémát okoz a kutatásokban használt fogalmak, definíciók eltérő értelmezése, valamint magának a jelenségnek (tanulás) gyors fogalmi változása, illetve gazdagodása. Vagyis a kutatások hagyományos módszerei nem biztos, hogy pontos képet tudnak adni a valóságban folyó eseményekről. Ennek következtében jelentős eltérések lehetnek az elvileg azonos céllal, módszerrel, célcsoporttal meghatározott kutatások esetében is.

Új kutatási irányok kapcsán a következő javaslataink fogalmazódtak meg. Fontos feladat a munkahelyi tanulásokra, képzésekre irányuló kutatások módszertani fejlesztése. Melyek azok az empirikus beavatkozások, amelyekkel a legadekvátabb eredményekhez juthatunk? Ehhez kapcsolódóan a naturálsan számszerűsíthető mutatókon túl a részletesebb elemzések, bonyolultabb összefüggések kimutatására kell törekedni. Ennek következtében elérhetjük a következő javasolt szintet, amely már a modellalkotás szintjét jelenti. Vajon kellő számú és minőségű empirikus munka után tudjuk-e modellezni a vizsgált jelenséget? S végül az elvégzett munkákhoz kapcsolódóan a területhez kapcsoló fogalomhasználat, fogalomalkotás is finomulhat, amely egyben a munkahelyi képzések, és tanulási tevékenységek problematikájának újabb fejezeteit jelenítheti meg.

### Felhasznált irodalom:

- Barizsné Hadházi Edit – Polónyi István (2004): *Felnőttképzés, vállalati képzés*. Competitio könyvek. Debreceni Egyetem – Közgazdaságtudományi Kar, Debrecen.
- Benedek, András – Erdei, Gábor (2007): Company based learning as competence development in Hungary. In: Chisholm, L. - Fennes, H.- Spanring, R. (eds.): *Competence development as workplace learning*. Innsbruck University Press, Innsbruck, pp. 147-157.
- Benke Magdolna (2001): *A szociális partnerek részvétele a szakképzésben* - Nyolc európai uniós ország tapasztalatai. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Berde Csaba- Dajnoki Krisztina-Juhász Csilla (2006): *Kis- és középvállalkozások tulajdonosai és alkalmazottai képzését fejlesztő programok tapasztalatai*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Berde Éva - Scharle Ágota A kisvállalkozók iskolai végzettsége és részvételük a felnőttoktatásban. *Statistikai Szemle*. 2004/9. 821-829 p.
- Boekema, F. et al (eds.) (2000): *Knowledge, innovation and economic growth: the theory and practice of learning regions*. Edward Elgar, Cheltenham
- Boud, D. – Garcik, J. (eds.) (1999): *Understanding Learning at Work*. London, Routledge.
- Csernyánszky Miklós (1998): A munkahelyi képzés motivációi és hatásvizsgálata. *Humánpolitikai Szemle*. 5. szám.
- Csiby Sándor (1976): *Ipari andragógia*. Egyetemi jegyzet. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.
- Erdei Gábor (2007): *A vállalatok szerepe a felnőttkori tanulásban az Észak-alföldi Régióban*. Ph.D. disszertáció, kézirat. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Erdei Gábor – Kálmán Anikó (2002): A Lifelong Learning Központ empirikus távoktatási felmérése az Észak-alföldi Régióban, valamint a távoktatás regionális helyzete. In KÁLMÁN A. (szerk.): *Egyetem a tanuló régióért*, Debrecen, Lifelong Learning Füzetek 2., Debreceni Egyetem, 9 – 65. p.
- Easterby-Smith, M. (1997): Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. *Human Relations* 50. pp. 1085-1113.
- Kalmár Sándor - Alpár György - Keszi Andrea - Ábrahám-Bajsz Brigitta - Szabó Gábor (2006): *Képzési programok bővíthetősége mikrovállalkozásoknak*. Felnőttképzési Kutatási Füzetek 12, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Koncz Katalin (2004): Képzés és fejlesztés a karriergondozás szolgálatában *Vezetéstudomány*. 2004. 4. sz.
- Janák Katalin (2004): *A munkahelyi képzések főbb adatai*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Marsick, V. J. (ed.) (1987): *Learning in the workplace*. London, New York, Sydney, Croom Helm.
- Nonaka, I. – Takeuchi, A (1995): *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford, Oxford University Press.
- Piore, M –Sabel, C (1984): *The Second Industrial Divide: Possibilities for prosperity*, New York, Basic Books.
- Pedlar, M.-Burgoyne, J.-Boydell, T. (1991): *The Learning Company*. London, McGraw-Hill.
- Polónyi István (2004): A vállalatok képzési politikájának néhány jellemzője. *Munkaügyi Szemle* 2004/3., 2004/ 4.
- Railen, J. A. (1997): A model of Work-Based Learning. *Organization Science*. 8 (6) 536-578.
- Schneeberger, A. (1999): The concept of a minimum learning platform educational contents and methods for improving the low-skilled. In Guggenheim, E. (ed.): *The low-skilled on the European labourmarket: prospects and policy options, Towards a minimum learning platform*. Cedefop, 38-44. p.
- Tót Éva (2006): A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei. *Munkaügyi Szemle* 2006/4., 2006/5.
- Török Balázs (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio* 2.sz.

### *A kisgyermekes nők munkaerő-piaci integrációja*

Jelen írás egy speciális helyzetben lévő társadalmi csoportra koncentrálnak, a kisgyermekes nők munkaerő-piaci integrációs esélyeit mutatja be. Tágabb értelemben foglalkozva a munkaerőpiac nemi eltéréseivel, az azt befolyásoló tényezőkkel, a nők karrier lehetőségével.

Ma a 21. században a magyar nők egyik legaktuálisabb kérdése, a munka és/vagy a család közötti döntés. Fontos, hogy a nők ne csupán kényszerek, hanem valódi választások mentén dönthessenek a prioritásokról, arról, hogy milyen irányt választanak életpályájuk alakításában.

Abban, hogy munkájuknak vagy családjuknak szentelik életüket, vagy éppen a kettő összehangolását helyezik előtérbe. (Zöldyné 2002) Ma (már) nem jellemző, hogy a nők a háziasszony (anya és feleség) szerepet tekintik magukra nézve elvártnak, és (már vagy még) az sem, hogy kizárólag foglalkoztatotti szerepüknek éljenek. A leggyakoribban választott életút a „kettős karrierű”, amely mögött állhat gazdasági kényszer, kifejezheti az önmegvalósítás vágyát, vagy mindkettőt. A női foglalkoztatás növelése, és ebből adódóan a kereső tevékenység és a család, gyermekvállalás összeegyeztetése az egész Európai Unióban kiemelt jelentőséggel bír.

#### **I. Női karriertípusok**

Koncz Katalin (2006) a karrier munkatapasztalati felfogásra alapozva, a nőket a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyüknek és szerepüknek megfelelően három karriertípusba sorolja.

- A „családi karrier” a család gondozásra, háztartásra berendezkedett nők munkatapasztalatainak sorával jellemezhető.
- A „munkaerő-piaci karrier” elsődlegességét preferáló karrier esetében a kereső munka kap prioritást az egyéni életpálya teljes hosszán. Az e rétegbe tartozó nőket a szakirodalom általában „karrierorientált” nőknek („career-primary” women) nevezi.
- „A kettőskötődésű karrier” a családi karrier és a munkaerő-piaci karrier összehangolására törekvő nőket jellemzi („career and family” women). Ők a kereső munka és a családi feladatok összehangolását tekintik életpálya céljának.

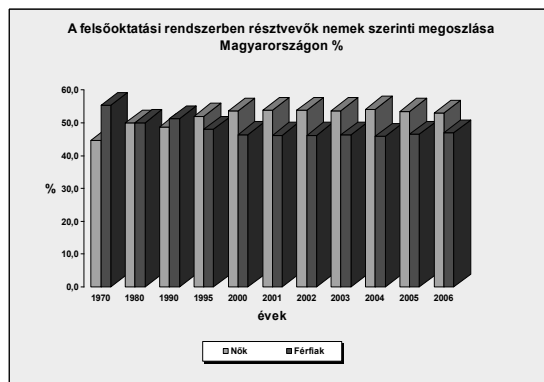
Koncz szerint, e három karrier típus jelen van a gazdasági fejlettség minden szintjén és az ipari forradalmak korától kezdve a történelmi fejlődés minden fázisában társadalmi berendezkedéstől függetlenül. A karriertípusok jelenléte és súlya az egyes típusokhoz tartozó nők aránya és annak változása történelmi korok, a gazdasági fejlettség különböző szintjei szerint eltérő. Az egyes típusokhoz tartozó nők aránya jól jellemzi az adott országban a nők társadalmi helyzetének egyik fontos vetületét: a kereső munkához való viszonyt. A társadalmi-gazdasági fejlődéssel párhuzamosan a „kettős kötődésű” karrierpályát választó nők aránya minden országban emelkedik.

A fent említett három típus mellett Elder és Rockwell említ egy negyedik csoportot is, az „instabil életutat” követő nőket. Ebbe a csoportba azok a nők kerülnek, akik az első háromba nem illenek bele. (Bukodi-Róbert 1999)

#### **II. A nők iskolázottsági mutatói**

Mióta megjelent a kötelező iskoláztatás Európa országaiban, a férfiak és nők iskolai végzettsége között jelentős eltérés volt. Jellemzően a fiúkat tanították tovább a családok, így a nők átlagos iskolai végzettsége mindig egy lépcsőfokkal a férfiaké alatt volt. A középfokú, majd a felsőfokú oktatás bővülésével egyre több nő is bekerült ezekbe az intézményekbe, de ez csupán feljebb tolta az iskolázottsági szintet, a nemek egyenlőségét nem szüntette meg. Sajátos változás indult el Magyarországon (és a többi akkori szocialista országban) az 1970-es években, amikor a családok más-más stratégiát alakítottak ki fiaik és lányaik általános iskola utáni továbbtaníttatására. Míg a fiúkat tipikusan szakmunkásképzőbe vagy érettségit és szakmát is adó technikumba, szakközépiskolába küldték, a lányokat a csupán általános műveltséget biztosító gimnáziumokba. Emellett a főiskolai férőhelyek szaporodásával egyre több női

hallgató került be a felsőoktatásba is. (Tóth 2007:1590) A munkaerő-pozíció szempontjából meghatározó jelentőségű az iskolázottság de még inkább a szakképzettség színvonala. Az iskolázottság tekintetében a nő jelentős eredményeket könyvelhetnek el. Az elmúlt évtizedekben iskolázottságuk színvonala közeledett a férfiak iskolázottságához, sőt a fiatalabb korosztályokban már felülmúlja azt. A felsőoktatáson belül tapasztalható hallgatói létszámnövekedés jelentős részét Magyarországon a fiatal nők teszik ki. Az 1. számú ábrából látható, hogy a felsőoktatásban résztvevők vezető helyét 1995-ben átvették a nők, mégpedig 4%-ponttal, s ezt a helyüket még 2006-ban is tartották, sőt emelkedés is tapasztalható hiszen itt a különbség már 6%-pontban mérhető.



Forrás: szerkesztett KSH 2006

Azonban vannak olyan területek amelyek egyszerre elnőiesedettek és munkaerő-piaci esélyeik is korlátozottak, tehát általában zsákutcát jelentenek a diploma birtokosai számára. A 2006-as adatok szerint a felsőfokú oktatási intézmények nappali tagozatos hallgatóinak körében ilyen erőteljesen feminizált terület volt az egészségügyi és szociális gondoskodás (69,4 %), a humán tudományok (68,1 %), a tanárképzés (71,0%). (KSH 2006) Ezek az adatok megegyeznek a korábbi években tapasztalt tendenciákkal, ezáltal nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a munkaerőpiacon stabilizálódjon a nemek szerinti horizontális szegregáció. A szegregáció pedig nagymértékben felelős a munkaerő-piaci egyenlőtlenségek fennmaradásáért, éppen ezért az európai uniós akciók jelentős energiát fordítanak a nemek szerinti szegregáció csökkentésére. (Nagy 2005) Különbségek mutatkoznak a nők és a férfiak keresetei között is. A nemek szerinti keresetkülönbség nagyobb azokon a területeken, ahol a végzett munka, vagy annak eredménye kevésbé mérhető. A 1. számú táblázatban látható, hogy a férfiak keresetének százalékában kifejezve 2005-ben a fizikai foglalkozású nők nettó keresete 84,3 a szellemi foglalkozásúaké 72,6 százaléknak felelt meg. Tehát a keresetbeli különbségek folyamatosan nyomom követhetők.

1 sz. táblázat

A nők bruttó és nettó keresete a férfiak keresetének százalékában

Év	Bruttó			Nettó		
	fizikai	szellemi	összesen	fizikai	szellemi	összesen
2000	73,3	60,1	80,5	78,2	64,6	83,8
2001	74,2	60,8	81,4	79,4	65,1	84,5
2002	76,9	64,0	85,0	82,6	67,2	87,1
2003	77,6	66,2	87,7	83,9	70,7	89,5
2004	76,8	65,4	86,3	83,5	71,3	89,4
2005	77,7	67,0	88,6	84,3	72,6	91,2

Forrás: szerkesztett KSH 2006



### III. A nők munkaerő-piaci részvétele és a gyermekvállalás

A nők életében a pénzkereső munka és a gyermekvállalás bizonyos szempontból egymással „versenyben álló”, alternatívák, ám az okozati összefüggés iránya vitatott. J. C. Cramer szerint a gyermekszülés rövidtávon befolyásolja a munkavégzést, ez utóbbi viszont hosszútávon hat a gyermekvállalási tervekre. Emellett létezik egy másik életkori hatás is: minél idősebbek a nők, annál inkább korlátozzák szülési terveiket a munkával kapcsolatos elképzeléseik megvalósítása érdekében. (Bukodi-Róbert 1999)

A munkaerő-piaci átalakulás termékenységre gyakorolt hatásának értelmezéséhez érdemes megemlíteni a munkaerő-piaci hatások klasszikus értelmezésével bemutató közgazdasági megközelítést. Eszerint a megközelítés szerint a gyermekvállalás átmeneti vagy tartós jövedelem kiesést von maga után, mely abból adódik, hogy az anya távol marad a munkaerőpiactól. Ez a tényező a gyermekvállalást megelőzően munkaviszonyban lévő nőket kevésbé érinti hátrányosan, hiszen számukra a gyed rendszere és még inkább annak összege kompenzálja a kieső jövedelmet, bár ez a magasabb jövedelemmel rendelkezők esetében ez a megállapítás nem érvényes. A keresetkiesés mellett az sem elhanyagolható körülmény, hogy az otthon maradt anyák „humán tőkéje” a feltételezések szerint devalválódik, hiszen az érintettek „kiesnek” a szakmájukból, nem tudnak továbbképzési programokban részt venni, vagyis feltételezések szerint elértékeltelenednek szakmai „skill”-jeik. A gyermekvállalásból következő „elmaradt hasznok” mértéke személyenként különbözik, elsősorban a nő státusától függően: minél magasabb a jövedelme, annál nagyobb haszonáldozatot jelent számára a gyermek vállalása. Az alacsonyabb jövedelműek, a munkaerőpiacom kívül maradók – tehát a háztartásbeliek, inaktívak, eltartottak esetén – a „haszonáldozat költségek” alacsonyabbak, vagy nem lépnek fel, vagyis ebben a társadalmi csoportokban kisebb a gyermekvállalás ellen ható anyagi ösztönzők erőssége. (Spéder 2003)

A fent említett humán-tőke elmélet szerint az oktatásba és képzésbe történő többletberuházás nagyobb szakmai ambícióra ösztönöz, jobb piaci és magasabb jövedelmi lehetőséget teremt. A magasan kvalifikált, kedvező foglalkozási státusú, több munkatapasztalatot szerzett nők szülés után is alkalmazásban maradnak, illetve rövid időn belül visszatér oda, hiszen az előzetesen felhalmozott „karriertőkék” a munkaerőpiacra való visszatérésre ösztönöznek. A fentieket összegezve az mondható el, hogy a magasabb képzettség, a munkaerő-piaci beágyazottság, a jobb foglalkozási státus feltehetően negatív hatást gyakorol a nők munkaerőpiacról való kilépésére (a foglalkozási karrier felhagyására), ugyanakkor, fokozott mértékben valószínűsítheti a visszatérést oda. (Bukodi-Róbert 1999:206) A gyermekvállalás közvetlen és a gyermeknevelés folyamatos költségeinek ellensúlyozására sokféle jóléti program működik (gyes, gyed, családi pótlék, adókedvezmény), melynek népesedéspolitikai hatásával több írás részletesen foglalkozik.

A téma szempontjából annyiban fontosak ezek az eszközök, hogy a munkaerő-piaci tényezők hatását erősíthetik, de tompíthatják is. A családi pótlék és a gyes univerzális juttatás, azaz független a nő foglalkoztatotti státusától. Így a nem aktívak és a nagyon alacsony jövedelműek esetében megszüntetik az ellenérdekeltséget. Sőt a Gyenei Márta által megfogalmazott „stratégiai gyerek” koncepciója szerint a szegény családok esetében ezek a családtámogatási formák a gyermekvállalási hajlandóság növekedésével járhatnak, hiszen számukra fontos, biztos, folyamatos, a háztartási jövedelmeikhez mérten számottevő összegnek számítanak. A gyed a foglalkoztatott nők gyermekvállalásából következő pénzügyi veszteséget hivatott kompenzálni. Limitált felső határa révén leginkább a középső foglalkozási csoportok esetében járhat a várt hatással. Az adókedvezmények akkor képezhetnek elégséges ellensúlyt, ha a háztartásban aktív kereső (férj) van. (Spéder 2003:90)

Meghatározó jelentőségű a munkaerőpiac dinamikája, hiszen az ösztönzők és ellenérdekek eredőjét a várható foglalkozási esélyek is alakítják. A foglalkoztatott nők inkább hajlamosak szülni – azaz átmenetileg elhagyni a munkaerőpiacot – ha úgy ítélik meg, hogy a későbbiekben könnyű lesz munkát találni, vagy lesz hová visszamenni. Ezzel szemben a munkaerő-piaci kereslet várható romlása a betöltött státus megőrzésére készítet, illetve az elvesztéstől való félelmet gerjeszt, és mindez a gyermekvállalás elhalasztásával járhat, illetve a magas jövedelmű nőket a mihamarabbi visszatérésre serkenti. Spéder ezzel kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy a visszaileszkedést elősegítő intézmények és intézkedések növelhetik a foglalkoztatottak gyermekvállalási hajlandóságát, mely a jelenlegi demográfiai mutatók mellett egyáltalán nem mellékes.

A munkanélküliek esetében Witte és Wagner szerint egy másik mechanizmus működik. A javuló munkaerő-piaci esélyek csökkentik a gyermekvállalási kedvüket, hiszen ők mindenféle késlekedés nélkül akarnak visszatérni a munkaerőpiacra. Vagyis ha javul a munkavállalás esélye akkor ők kisebb valószínűséggel vállalnak gyermeket. Fordított esetben azonban erősebb a hajlandóságuk a szülésre, hiszen a munkaszerezés esélye úgyis kicsi. A háztartásbeliekre és az eltartottakra a munkaerőpiac állapota és kilátása nincs hatással, hiszen közvetlen bérkiesés nem sújtja őket, és nem kívánnak reintegrálódni, hiszen számukra érdektelen a munkaerő-piaci esélyek időbeli alakulása.

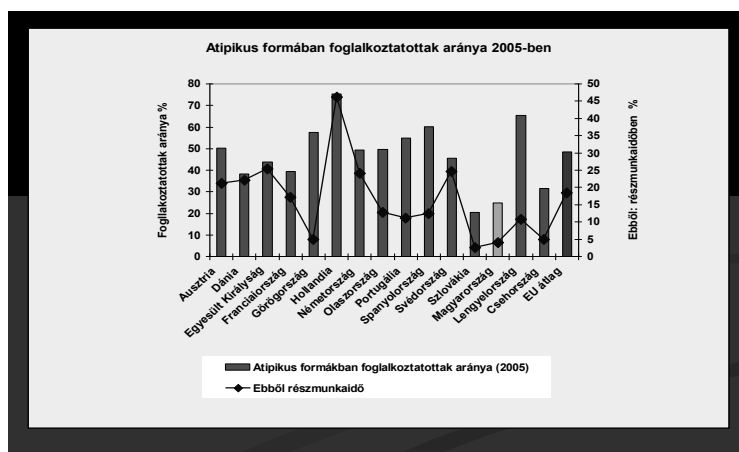
A gyermekek száma és életkora szintén befolyásolja a nők munkaerő-piaci aktivitását. Nyilvánvalóan, egy három évesnél fiatalabb gyermek jelenléte növeli a szülési szabadság igénybevételének a valószínűségét, és csökkenti a munkaerőpiacra való be/visszalépés esélyét. Több gyermek vállalása szintén csökkentheti a munkaerőpiacra történő visszatérés lehetőségét. (Spéder 2003)

A kettő szerep összehangolására az Európai Unió foglalkoztatási stratégiája is megkülönböztetett figyelmet fordít, a foglalkoztatási irányelvek kiemelik a családi és munkahelyi feladatok összehangolásának igényét.

A részmunkaidő ideális megoldásnak tűnik a családi élet és a munka összehangolása tekintetében, ám Magyarországon a részmunkaidős foglalkoztatás alig van jelen. Ennek több oka van: a munkaadónak nem érdeke, mert fájlagos költsége magasabb, valamint nehéz a termelés ütemezése. Munkavállalói oldalon a fő probléma az alacsony jövedelem, a kedvezőtlenebb munkaerő-piaci pozíció és a munkabérből származtatott juttatások alacsony szintje.

A TÁRKI 1994-ben empirikus kutatás készített, *A családi értékek és a nemi szerepek változása* címmel. A kutatás kapcsán Magyarországon 1500 fős mintát kérdeztek le. A megkérdezettek többsége – nemre való tekintet nélkül – úgy gondolta, hogy a kisgyermekek megsínylik, ha az anya a gyermek hat éves kora előtt dolgozik, ezzel szemben a kutatásból az is kiderül, hogy a 3-6 éves gyerekek 88%-a óvodába jár, (tehát valószínű, hogy mindkét szülő dolgozik). A megkérdezettek csaknem kétharmada szerint a részmunkaidős foglalkoztatás a legideálisabb az anyák számára. Hasonló következtetésre jutott Szűcs Ildikó, mikor 2005-ben felmérést készített a „Kisgyermekes nők munkaerő-piaci helyzete” címmel. A vizsgálatba került 700 kisgyermekes nő munkaerő-piaci helyzetét vizsgálta, melynek egyik fontos megállapítása, hogy az aktív kereső nők többsége elvben is és gyakorlatban is egyetért a női munkavállalással, ám inkább részmunkaidőben szeretnének dolgozni, mert a családi feladatok többségét is ők végzik. Hollandiában a hat év alatti gyermekkel rendelkező nőknek csak egynegyede dolgozik 30 óránál többet, döntő többségük részmunkaidős. Nagy-Britanniában a hat évesnél fiatalabb gyermekkel rendelkező anyáknak csak 44%-a dolgozik 30 óránál többet, itt is a részmunkaidő dominál.

2. sz. ábra



Forrás: szerkesztett Employment in Europe 2005

Magyarországon – bár a hat évnél kisebb gyermeket nevelő nők foglalkoztatási rátája rendkívül alacsony, mindössze 39% – csaknem 100%-ban teljes munkaidőben dolgoznak azok, akik nem mentek gyესre, ill.

gyedre. A részmunkaidősök aránya mindössze 9%. A 2. számú ábrán látható, hogy Hollandiában a legmagasabb az atipikus foglalkozási formákban (75,3%), ezen belül is a részmunkaidőben (46,1%) foglalkoztatottak aránya. Magyarország sajnos csak sereghajtó (egyedül Szlovákiát előzi meg) hiszen ugyanezen arányok 24,9% és 4,1% jelentősen az EU-s átlag (48,5%, 18,4) alatt helyezkednek el.

A családok többsége azonban nem engedheti meg magának azt a bevétel kiesést, melyet a nő részmunkaidőben való elhelyezkedése eredményezne, ezért egy állami ösztönzőt, egy úgynevezett „harmónia segélyt” lenne célszerű bevezetni, amely pótolná (legalább részben) a kieső jövedelmet. (Szűcs 2005) Frey Mária (2002) rávilágít arra, hogy a női foglalkoztatás és születésszám egyidejű növelése családbarát környezet kialakítását igényli. Ennek egyik eszköze a részmunkaidős foglalkoztatás, mellyel a nők nagy része elvben egyetért, de gyakorlati alkalmazása több akadályba ütközik.

### Összegzés

Az elmúlt évek szocio-kulturális változásai kihatottak a férfi-női szerepekkel kapcsolatos elvárásokra. Az oktatási expanzió minden korábbinál nagyobb lendületet vett a kilencvenes években. Bár ez nem feltétlenül követte a munkaerőpiac igényeit, amely elhelyezkedési gondokhoz vezetett a viszonylag jól képzett, diplomások esetében is, a nőknél talán még inkább, mint a férfiak körében. Egyre több a magasan kvalifikált fiatal nő, akiknek többsége a férfiakéhoz hasonló munkaerő-piaci karriert tervez, amely viszont hosszú távon átalakíthatja a családon belüli munkamegosztás szerkezetét, vagy éppen ellenkezőleg növelheti a nők kettős terhelését abban a tekintetben, hogy mindkét téren igyekeznek minél jobban megfelelni a saját, partnerük és a társadalom elvárásainak. (Bukodi 2005) A családbarát környezet kialakítása fontos szerepet játszhat a nők családi teendőik és munkaerő-piaci részvételük összehangolása tekintetében. Ennek legfontosabb elemei: elegendő számú és magas színvonalú gyermekintézmény, rugalmas munkaidő, részmunkaidő, szülési/szülő szabadság, a munkaviszony megszakításának lehetősége. Az előbb említett állami ösztönzők mellett a témával foglalkozó kutatások igen nagy jelentőséget tulajdonítanak a női munkavállalás növekedésében – nemcsak az állami de - a vállalatok családbarát intézkedéseinek, melyeket Szűcs (2005) négy csoportba sorolt: munkahelyi távollét családi okokból, munkaidő-beosztás megváltozása családi okokból, gyakorlati segítség a gyermek- és idősgondozásban, képzés és információk nyújtása. A munkahelyek családbarát intézkedései elsősorban azokban az országokban jellemző, ahol az állami ösztönzők szerepe csekély. A kedvezmények, ösztönzők hatékonyabban működnek, jobban növeli a foglalkoztatást (és a gyermekvállalási kedvet is) mint önmagában egy-egy intézkedés.

### Irodalomjegyzék

1. Bukodi Erzsébet-Róbert Péter (1999): A nő munkaerő-piaci részvállalása és a gyermekvállalás. *Statistikai Szemle* 77/4.
2. Frey Mária (2001): Egyensúlyt teremteni a fizetett munka és a családi élet között. *Demográfia* 44.
3. Koncz (2002): A társadalmi kirekesztettség és a szegénységkockázat nemek szerinti különbségei. *Esély* 2002 1 sz.
4. Koncz Katalin (2006a): Női karrieresélyek, karriertípusok és karrierjellemzők. *Munkaügyi Szemle* 2006. szeptember
5. Koncz Katalin (2006b): Diszkrimináció a munkahelyeken. *Munkaügyi Szemle* január.
6. Nagy Beáta (1997): Karrier női módra. Lévai Katalin és Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások-Jelentés a nők helyzetéről* 1997. Budapest, TÁRKI-Munkaügyi Minisztérium
7. Nagy Beáta (2005): Nők a vezetésben. Nagy Ildikó, Pongrácz Tiborné, Tóth István György. *Szerepváltozások-Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről* 2005. Budapest, TÁRKI-Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium
8. Szűcs Ildikó (2005): A kisgyermekes nők munkaerő-piaci helyzete, [www.echosurvey.hu](http://www.echosurvey.hu)
9. Spéder Zsolt (1996) *Ikertestvére-A szegénység arcai a mai Magyarországon. Századvég* 1996/ősz 29-57
10. Spéder Zsolt (2003): Gyermeket vállalni új strukturális körülmények között. *Család és népesség itthon és Európában* Szerk: Spéder Zsolt

11. Tárkányi Ákos (2002): A családpolitika változásának hatásai a termékenységre Közép-Európában In *Demográfia* 2002. XLV.évf.1.
12. Tóth Olga (1995): Hogyan egyeztethető össze a női munka a családi szerepekkel In: *INFO-Társadalomtudomány*, 32.sz. 1995.május
13. Tóth Olga (2007): Nőnek lenni – társadalmi nem (gender) – Az begyenlőtlenségek rendszerében. *Magyar Tudomány*, 2007/12.
14. Zöldyné Szita Erzsébet (2002): Előszó. In: Nagy Ildikó-Pongrác Tiborné-Tóth István György(2002): *Szerepváltozások-Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről* 2005. Budapest, TÁRKI-Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium

**A családi nevelés**

A nevelés legősibb, legtermészetesebb formája a család, amelyre a társadalmi nevelés épül. Az egyén elsődleges szocializációja is ebben a közegben, a családban megy végbe. A család olyan természetes közösség, amelybe születésünkkel kerülünk, és amelynek hosszú ideig tagjai vagyunk. A gyermek fejlődését, nevelődését mindenekelőtt a szülők irányítják, de nem mellékes a nagyszülők, testvérek, esetleg más rokonok hatása sem.<sup>144</sup> A család fogalmát az alábbi pedagógiai értelmezés szerint használjuk kutatásunk során: Az emberek társadalmilag elismert olyan csoportja, amelyben a tagok egymáshoz való viszonya vérségi vagy házassági kapcsolaton alapul. A család alapvető társadalmi egység, amely meghatározó szerepet tölt be a társadalom fenntartásában, a tapasztalatok, szerepek és normák továbbadásában, így a nevelésben is.<sup>145</sup> A család számos funkciója közül a legfontosabbak: a népesség utánpótlását biztosító biológiai, szexuális, a gazdasági, gazdálkodási, az érzelmi egyensúlyt, a pihenést, a felgyógyulást, a regenerálódást biztosító, a gondozó, a nevelő és szocializációs, a családtagok státusát képező, azt meghatározó, a családtagok magatartását irányító, ellenőrző, a család vezetését ellátó, a konfliktusok kezelését és megoldását biztosító, kulturális, a családi értékek, normák kidolgozása és fenntartása, a betegek és az öregek gondozását, ellátását biztosító, a vallási, a jogi funkció.<sup>146</sup> <sup>147</sup> A funkciók egyike sem választható el a többitől, egymással összefüggésben állnak. A család a funkcióinak gyakorlása közben különböző értékeket, normákat alakít ki, közvetít az élet minden területének kapcsolatosan. Fontos, hogy a család kialakítsa azt az értékrendet, hogy az ember nemcsak szellemi, erkölcsi, hanem esztétikai és biológiai érték is.<sup>148</sup>

**A család, mint az élethosszig tartó tanulás egyik színtere**

Az egész életen át tartó tanulás értelmezése az elmúlt néhány évben erőteljesen átalakult, a korábban, általában a felnőttképzésre szűkített értelmezést felváltotta egy széles körű, tág meghatározás, melynek lényege, hogy az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli.<sup>149</sup> Ezt a megfogalmazást az Európai Bizottság tette közzé 2000-ben Memorandum az egész életen át tartó tanulásról című anyagában.<sup>150</sup> Ez a meghatározás annyit jelent, hogy a tanulás független attól, hogy milyen környezetben, azaz formális módon (tehát iskolákban, vagy szakképzési felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben) vagy nem formális módon (azaz családi otthonban, a munkában vagy más közösségekben) folyik. A meghatározás kiemeli a standard tudást és minden olyan készséget, amelyre minden embernek szüksége van. A tanulási tevékenység három formáját különbözteti meg ez a felfogás: A formális tanulás (formal learning) a hagyományos oktatási rendszer keretein belül történik erre a célra létrehozott intézményekben, pontosan definiált időbeosztásban, előre meghatározott tanulási tartalmakkal és szabályozott belépési, kilépési és a rendszeren belüli továbbhaladási feltételekkel. A nem formális tanulás (non-formal learning) az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése. Ide tartoznak a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, pártok, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok. Az informális tanulás (informal learning) a mindennapi élet természetes velejárója, az egyén életének valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem formális tanulás során is. A tanulásnak ez a

<sup>144</sup> Szécsényi I.: *A közösség szerepe az egyén szocializációjában* <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=182> 2007. 01. 23.

<sup>145</sup> Pedagógiai Lexikon főszerk.: Báthory Z. - Falus I. 1997.

<sup>146</sup> Családi életre nevelés szerk: Komlósi Sándor Nemzeti Tankönyvkiadó 1995. 26.p.

<sup>147</sup> Családpedagógiai módszertan szerk: CS. F. Nemes M. Családi nevelésért Alapítvány 2002. 25.p.

<sup>148</sup> Gubicza A.: Az egészségnevelés területei – különös tekintettel a családra és az iskolára In: Kalokagathia 2000/1-2. 99-100.

p.

<sup>149</sup> OECD: Lifelong learning for all Paris 1996.

<sup>150</sup> European Commission: Memorandum on Lifelong Learning 2000.

főmódja nem szükségszerűen tudatos, illetve szándékos. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát.<sup>151</sup>

Sajnálatos, hogy a magyar szakirodalomban még elég vegyes képet kapunk az informális tanulás megfogalmazására vonatkozóan, a tanulás véletlenszerűségét és a tervezettség, a szisztematikusság hiányát emeli ki *Tót*<sup>152</sup>, de sokszor találkozhatunk olyan meghatározásokkal is, melyek az informális tanulást egyszerűen az önkéntelen tanulás szinonimájaként használják. Elgondolkodtató az a tény is, hogy a 2002-ben kiadott Felhőttoktatási és -képzési lexikon<sup>153</sup> szócikkei között nincs informális tanulóval foglalkozó. *Coombs* és munkatársai ezzel szemben a hetvenes évekből definiálják már az informális tanulásra vonatkozó egész életen át tartó folyamatról, tanító hatásokról és a személyiség egészét érintő tanulásról beszélnek, amely során minden egyén a napi tapasztalatain, és a környezetében előforduló tanító hatásokon keresztül, - például a családban, a szomszédokkal való érintkezés és a tömegkommunikáció révén, a munkában és a játékban, a piacon, a könyvtárban - elsajátít attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást.<sup>154 155</sup> A család tehát az egyén számára egész életén át nagyon fontos informális tanulási érték közvetítő színtér.

### **Értékközvetítés, értékátadás a családban**

Az érték fogalmát a különböző tudományterületek más-más módon értelmezik, ebből kifolyólag csak néhány – a téma szempontjából meghatározó – fogalom meghatározást ismertetünk. A *Pedagógiai lexikon* az alábbi módon határozza meg az érték jelentését: hétköznapi szóhasználatban mindaz, ami számunkra jelentős, fontos, lényeges valamilyen szempontból. Tudományos szempontból az érték filozófiai, minőségi kategória, amely egy társadalom szociokulturális fejlődésének függvényében jelöli az általános, vagy a többség által elismert és bensővé lett elképzelést, képzetet valamiről, ami kívánatos, elérendő, elismert vagy tiszteletre méltó. Meghatározott (erkölcsi, vallási, kulturális, esztétikai) értékek általános és alapvető tájékozódási mércét tartalmaznak azon esetekben, amikor különböző cselekvési alternatívák között kell választani. Ilyenkor az előnyben részesítés alapjául szolgál.<sup>156</sup>

Az értékek tanulmányozása és változása a szociológia egyik központi témája. És számos definíciót alkalmaznak az érték meghatározására. *Andorka* szerint az értékek olyan kulturális alapelvek, amelyek kifejezik azt, hogy az adott társadalomban mit tartanak kívánatosnak vagy fontosnak.<sup>157</sup>

A filozófiai értelmezések szerint az értékek eszmei objektívációk, amelyek az ember által a dolgokban felismert, valamint nekik tulajdonított minőséget fejezik ki. *Bábosik* megfogalmazásában az értékek azonban sajátos eszmei objektívációk, amelyekben a dolgoknak az emberi létben betöltött szerepére és jelentőségére vonatkozó emberi tapasztalatok és ismeretek, vágyak és érzelmek sűrűsödnek be valamiféle közmegegyezés eredményeként, közös tudás krikristályosodásaként.<sup>158</sup>

### **A család mint értékközvetítő közeg**

A családnak az egészséges élet, egészségtudatos magatartás, viselkedés tanítása területén kiemelkedő szerepe van. *Gubicza* írásában kifejti, hogy a családban kezdődik meg a szocializáció, itt kezdődik el az értéktanulás. Ha ez jó irányú és lényegét feltáró, akkor segít boldogulni az életben az állandóan változó körülmények között is. Ezen értéktanulás nem csak erkölcsi vonatkozású, hanem az élet szinte egész területére kiterjed. Itt kell elsajátítani az egészséges életvitelt, itt alakulnak ki a higiénés szokások, itt kell megtanulni az egészséges táplálkozás szabályait.<sup>159</sup> Ezt támasztja alá *Forrai* is, aki szerint az értékek, így az egészségérték kialakulásában is a család játssza a legfontosabb szerepet. A kisgyermek

<sup>151</sup> Komenczi B.: *Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról* In: *Új Pedagógiai szemle* 2001/6.

<sup>152</sup> Az informális és nem-formális tanulási keretek között szerzett tudás elismertetése Tót É. Etenim kft 2006 32.p.

<sup>153</sup> Felhőttoktatási és -képzési lexikon főszerk: Benedek A.- Csoma Gy. Harangi L. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház Budapest 2002.

<sup>154</sup> Coombs P. H. – Ahmed M.: *Education in Rural Development* New York 1975. Praeger Publishers

<sup>155</sup> Mihály I.: Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismer(tet)ésére In: *Új Pedagógiai Szemle* 2000/10. 83. p.

<sup>156</sup> *Pedagógiai Lexikon* főszerk.: Báthory Z. - Falus I. 1997. 582. p.

<sup>157</sup> Andorka R.: Bevezetés a szociológiába Osiris Kiadó 1997. 490. p.

<sup>158</sup> Bábosik Z.: *Értékközvetítés napjainkban* In: *Új Pedagógiai Szemle* 2001/12. 5. p.

<sup>159</sup> Gubicza A.: *Az egészségnevelés területei – különös tekintettel a családra és az iskolára* In: *Kalokagathia* 2000/1-2. 99. p.

közvetlen környezetétől tanulja meg a különböző viselkedésmódokat, magatartásokat, életvezetési szokásokat. A családban és később az iskolában együttesen alakítják ki a gyermek egészséges vagy egészségtelen életmódját.<sup>160</sup> A fentebb leírtakkal egyetértően *Bak és munkatársai* akik szerint az életmódbeli minták gyermekkorban alakulnak ki, amikor az egészséghez való hozzáállás még kedvező. Ezért a hatékony prevenció érdekében meghatározó szerepe van annak, hogy a pozitív attitűdöket megtartsák a gyermekek, mert később a negatív attitűdök megváltoztatása sokkal nehezebb.<sup>161</sup>

### Testkultúra, testedzés a családban

A testkultúra mai modern értelmezésének számos fajtája létezik, de abban minden fogalomalkotó egyetért, hogy a testkultúra a kultúra része. A különböző felfogások a mozgáskultúrát, mozgásműveltséget, testápolást a testkultúra központi tényezőjének, a testedzést pedig testkulturális tevékenységnek tekintik. *Takács* szerint az egyetemes kultúra szerves alkotórésze. Az ember egészségügyi és mozgáskultúráját foglalja magában. Tartalmilag jelenti mindazon szellemi és anyagi értékek összességét, melyeket az emberi társadalom a fejlődése folyamatában létrehozott és megőrzött. A testkultúra jelentéstartománya átfogja a társadalomban lezajló aktivitást a fizikai tevékenység segítségével. Az embernek ez a társadalmon belül lezajló aktivitása az egészségének, fizikai állapotának megőrzésére, képességeinek fejlesztésére, teljesítőképességének növelésére történik a testgyakorlás és a sport, mint eszközrendszer felhasználásával.<sup>162</sup> Hasonlóan fogalmazza meg *Báthori* is a testkultúra fogalmát, aki szerint az emberiség fejlődését végigkísérő örök kategória. Az egyetemes kultúra részeként tartalmazza a test egészségét, teljesítőképességét, a testi-lelki képességek fejlesztését és versenyszerű összemérését szolgáló tevékenységeket, a tevékenységek üzéséhez szükséges eszközöket, valamint e tevékenységek szellemi tükröződését az egyes tudományokban, kiemelten a testnevelés- és sporttudományban.<sup>163</sup> *Prisztóka* meghatározása szerint a testkultúra a kultúra ága, amely magába foglalja azon társadalmi, tárgyi, anyagi és szellemi javak összességét, mindazon érték- és normarendszert, amely a célra irányított tevékenységek folyamatában (testnevelés, sport, mozgásművészetek, testi nevelési tevékenységek stb.) hozzájárul az emberi személyiség egészséges testi és szellemi fejlődéséhez, önkibontakoztatásához.<sup>164</sup> A három értelmezés különböző módon fogalmaz, de helytálló és elfogadható számunkra.

Egyetértünk *Monsparttal* is, aki szerint a testkultúra a társadalom szinte valamennyi területét érinti, többek között az egészségügyet, a politikát, a gazdaságot, az oktatást, a honvédelmet, a nemzetközi életet. A testkultúra feladatköre is az egészségmegőrzés, a személyiségformálás, az értelmi-, erkölcsi-, esztétikai nevelés, a közösségi magatartás, a nemzeti öntudat, a mozgáskultúra kialakítása és fejlesztése, a szó-rakoztatás és a szórakozás.<sup>165</sup> A testkulturális tevékenység keretei és szinterei szerteágazóak, szinte az egész társadalmat átszövik. Kiindulópont természetesen a család, ahová az egyén beleszületik, majd egész életén át megtalálható azoknak a formalizált csoportoknak, szervezeteknek és intézményeknek a hálózata, amelyek vagy kötelező formában (közoktatási intézmények), vagy lehetőségek kínálatával és biztosításával adnak teret e tevékenységi forma kiteljesedésének.<sup>166</sup>

A család testkulturális értékeket közvetítő, átadó feladata fontos, hiszen érték meghatározó a következő generációk számára: pozitív életviteli mintákat kell közvetíteni az egyén számára. *Fahussy* szerint a sport iránti igény vonzó családi minták és a megfelelő iskolai nevelés hatására alakulhat ki már igen korai életszakaszban. Lényegében a család és az iskola határozza meg, hogy hol helyezkedik el az egyéni értékrendben a testkultúra az egészséges életvitel, a testedzés, a sport. Ha ez megfelelő helyen van, akkor ki-ki megtalálja a körülményeinek, lehetőségeinek, adottságainak leginkább megfelelő sportolási

<sup>160</sup> Forrai J.: A magánélet és az egészség kultúrája I. Dialóg Campus Kiadó 2002. 34. p.

<sup>161</sup> Bak J. - Keresztesi N. - Pikó B.: A sport szerepe a gyermekek egészség tudatosságának alakításában In: Magyar Sporttudományi Szemle 2004/2-3. 38. p.

<sup>162</sup> Takács F.: A testkultúra fogalma és néhány tudományelméleti problémája In: Testnevelési Főiskola Közleményei 1972. 95-100.

<sup>163</sup> Báthori B.: A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest 1994. 61.p.

<sup>164</sup> Prisztóka Gy.: Testneveléstudomány Dialóg Campus Kiadó 1998.25. p.

<sup>165</sup> Monspart S.: Szabadidős testedzés 1998-ban In: Egészségnevelés 1999/3. 71. p.

<sup>166</sup> Prisztóka Gy.: Testneveléstudomány Dialóg Campus Kiadó 1998.26. p.

tevékenységet. E téren legnagyobb gondot a pozitív családi minták hiánya okozza, amely műveltségi, kulturális hiányosságokra vezethető vissza.<sup>167</sup>

A család és a testkultúra, és kiemelten a testedzés témakörével igen sok kutató foglalkozik, s egyetértenek azzal, hogy a legfőbb feladat egy egész életre szóló aktív életforma kialakítása, amelynek alapjait gyermekkorban teremthetjük meg. Gyermek- és serdülőkorban a rendszeres fizikai aktivitás célja a fizikai fittség, a növekedés és a fejlődés optimalizálása, egy életen át fenntartható aktív életmód igényének kialakítása, valamint a felnőttkori krónikus betegségek kockázatának csökkentése. Az egészség, azaz a testi, szellemi és lelki harmónia megőrzése, s ennek érdekében a rendszeres testedzés, a sportolás bátorítása a család és a feltörekvő nemzedékek jelen és jövőbeni egészségének záloga.<sup>168 169 170 171 172</sup>

*Hamar* kutatásában kifejti, hogy a rendszeres testmozgás nem épül be a családok többségének mindennapi életébe. A szülői példamutatás hiányára utal az a tény is, hogy a családok tagjainak túlnyomó többsége közösen nem vesz részt sportrendezvényeken, illetve a családok a hétvégi programok közé nem iktatnak be kirándulást, esetleg más szabadtéri sporttevékenységet. A családban kialakult sportszerető légkör fontos tényező a mozgásos aktivitás szokásrendszerre alakításában.<sup>173</sup>

### **Különböző generációk viszonya és a testkultúra**

A család feladata a helyes gondolkodás kialakítása, amely szerint élni tudunk és élni érdemes. Nagyon fontos, hogy a család érték közvetítése, melyet az érzelmi kapcsolatok felerősítenek, szeretet légkörében történjen. Fontos, hogy az értékrend explicit (vallunk) és implicit (élünk) oldala harmóniában legyen.<sup>174</sup> Az értékek megfelelő elsajátításához nagyon fontos a családban élő különböző generációk egymáshoz való viszonya. Minél szorosabb, bensőségebb a viszony a családtagok (gyerekek - szülők – és beleértve a nagyszülőket is) között, annál hatékonyabb ez a folyamat.

*Bíróné* a szociális makro és mikrokörnyezetet, elsősorban a család életstílusát és szokásrendszerét említi a mozgásos aktivitással kapcsolatban, mely a pozitív attitűd kialakulásában nagyon jelentős. A családban kialakult sportszerető légkör fontos tényező az ifjúság mozgásos aktivitásának szokásrendszerre alakulásában. Még akkor is az, ha a szülők egyike vesz csak részt valamely aktív mozgásos tevékenységben. Feltételezhetjük, hogy a szülői befolyás, ha nem is közvetlenül, vagy bevallottan, de látens módon, mint pozitív példa hat a gyermek aktív sportéletére.<sup>175</sup> Általában a „szülő neveli és szocializálja a gyermeket” kontextusban találkozunk a családi nevelés témakörével, de nem szabad elfelejtenünk arról, hogy nem egyirányú a nevelési folyamat. Sokkal ritkábban esik szó arról, hogy a gyermek is formálja, neveli, szocializálja szüleit, sőt nagyszüleit is. Ezt hangsúlyozza *Nemessúri és Győri* tanulmányukban: tévedés lenne a család szocializációs folyamatát aktív szülőkre és passzív gyermekekre szűkíteni. A gyermek is szocializálja szüleit, ami születésével elkezdődik, majd biológiai létével, fejlődésével tovább folytatódik.<sup>176</sup> A gyermek viselkedésével példát mutathat a felnőtt számára is, s motiválhatja arra, hogy új ismereteket sajátítson el. Ösztönözheti a felnőtteket például a testmozgás rendszeressé alakításában. *Somhegyi* A mindennapi iskolai testmozgást támogató EüM-KOMA pályázatról közölt anyagában megerősíti, hogy a gyermekek testmozgásának fokozása szülei és

<sup>167</sup> Falussy B.: Sport- és szabadidő-kultúra In: Társadalmi idő – szabadidő szerk: Falussy B. Központi Statisztikai Hivatal Budapest, 1993.

<sup>168</sup> Berkes I.: Mozgás és egészség In: Civilizáció és egészség Szerk.: Bácsy E. - Mikola I. MTA Társadalomkutató Központ Budapest, 2004. 181. p.

<sup>169</sup> Kulcsár Zs.: Egészségpszichológia ELTE Eötvös Kiadó 2002. 34. p.

<sup>170</sup> Pikó B.: Egészségpszichológia Új Mandátum Kiadó 2002. 149. p.

<sup>171</sup> Monspart S.: Szabadidős testedzés 1998-ban In: Egészségnevelés 1999/3. 71. p.

<sup>172</sup> Mikola I.: Az egészség, mint a jóléti állam alapköve In: Civilizáció és egészség Szerk.: Bácsy E. - Mikola I. MTA Társadalomkutató Központ Budapest, 2004. 35. p.

<sup>173</sup> Hamar P.: A rendszeres testedzés helye és szerepe a serdülőkorú lányok életvitalében In: Új Pedagógiai Szemle 2005/9. 73. p.

<sup>174</sup> Gubicza A.: Az egészségnevelés területei – különös tekintettel a családra és az iskolára In: Kalokagathia 2000/1-2. 100. p.

<sup>175</sup> Sportpedagógia szerk.: Bíróné Nagy E. Dialóg Campus Kiadó 2004.

<sup>176</sup> Nemessúri M. – Győri P.: Négy-nyolc éves gyermekek testi nevelése műszaki értelmiségi családokban In: Egészségnevelés 1984. 25. 16-20.p.



pedagógusai számára például adva jelentős egészségfejlesztő hatású lehet a felnőtt társadalomban is.<sup>177</sup> A csalárendszer tagjai állandóan hatnak egymásra, nem csak akkor, amikor ezt betervezték, sőt nem csak akkor, amikor együtt vannak. A nagyszülők még haláluk után is befolyásolják például a szülők (gyermekük) családi magatartását.

A szülő – gyermek viszony mellett meg kell említenünk egy hasonló erővel bíró, különleges, de más dimenziójú kapcsolatot, a nagyszülők és unokákét. A nagyszülők és unokák kapcsolata során egy mélyen nevelő hatású együttműködés jön létre. Kapcsolatukban a nagyszülő nem szabályokat mond, s nem tanításokat osztogat, hanem élettapasztalatát adja át. A gyermekek számára is nagyon fontos a nagyszülőkkel való kapcsolat, hiszen ez egészen más emberi-érzelmi tartalmat hordoz, mint a szülő - gyermek viszony. Éppen azért, mert a hangsúly itt már nem a kölcsönös elvárásokon van, hanem az érzelmek kerülnek előtérbe. A nagyszülő általában nem akar közvetlen módon nevelni, sokkal inkább szeretné megmutatni a világot, átadni tapasztalatait, többnyire erőltetés nélkül, beszélgetéssel, játékokkal, szabadidős programokkal, ami lehet akár egy egyszerű vacsora közös elkészítése, vagy készülődés valamilyen ünnepre, esetleg közösen végzett testmozgás. Az unokák és nagyszülők közötti viszonyt sok tényező befolyásolja: a nagyszülők életkora, egészségi állapota és elfoglaltságának mértéke, a generációk lakhelye közötti távolság, az unokák száma, illetve a szülők és nagyszülők közötti kapcsolat szorossága.

Napjainkban a fiatal és az idős generációk eltávolodni látszanak egymástól, éppen egy olyan korban, amikor a társadalmi és életmódváltozások fokozottabb működéséből kifolyólag, minden eddiginél nagyobb mértékű igénybevételét teszik szükségessé a két generációnak. Korunk jelentős társadalmi kérdései közé tartozik a nemzedékek közötti kapcsolat erősítése. Sajnos a nemzedékek között „szélesre táruló szakadék található”.<sup>178</sup> A nemzedékek közötti kapcsolat nehézségét a fiatalok és az idősek értékrendje, normarendszere, cselekvésmintája közötti különbség okozza.<sup>179</sup>

Nem szabad hagyni, hogy egy olyan értékes kapcsolat, mint ami egy nagyszülő és unokája között létrejehet kiüresedett fogalomná váljon, s érvényét veszítse az a Kosztolányi mondat, mely szerint egy aggastyán, aki az életből kifelé sétál, közelebb van a kisgyermekhez, aki az életbe indul, mint a felnőtt<sup>180</sup> – hiszen ebben áll e kapcsolat különlegessége, a felnőtt korosztályt megkerülő cinkossága.

A 20.-21. században - a korábbi időszakokkal ellentétben - jelentősen meghosszabbodott az az idő, amely közös a nagyszülők és az unokák életében. A nagyszülők és az unokák közös életidejének meghosszabbodása tehát viszonylag új típusú társadalmi jelenség. Ennek megfelelően napjainkban a nagyszülői szerep társadalomtudományi értelmezése is teljesen megváltozott, és egyértelműen pozitív értéként jelenik meg. A nagyszülőkre a tudomány is úgy tekint, mint akik a legszűkebb családot gazdagítják. Gerontológiai-fejlődéslélektani szempontból a nagyszülői szerep a sokoldalú aktivitás központi terepe, melyen a tapasztalatok továbbadhatók a következő generációnak.<sup>181</sup>

A témához kötődő szakirodalom vizsgálata folyamán hatalmas adatmennyiséggel, publikációval, könyvvel találkoztam, amely azt bizonyítja, hogy a téma aktuális és fontos. Elővizsgálataim során több olyan részterületre bukkantam, amelyben még nem születtek tudományos szintű publikációk Magyarországon. Ilyen terület például a nagyszülők és unokák testedzésével kapcsolatos irodalom, illetve a testkultúra és családi nevelés témakörének megközelítése az egész életen át tartó tanulás szemszögéből.

Számos kutatás foglalkozik az idősek, illetve a fiatalok testkulturához kapcsolódó szokásaival, helyzetével, de nem vizsgálták a két generációt együttesen, amely mindenképpen további kutatásokra ösztönöz.

<sup>177</sup> Somhegyi A.: A mindennapi iskolai testmozgást támogató EÜM-KOMA pályázat története Új Pedagógiai Szemle 2001/10. 128-133. p.

<sup>178</sup> Székely L.: Idősek és Fiatalok Pápai Páriz Egészségnevelési Országos Egyesület – Egészségesebb Életért Alapítvány, Budapest, 2000.

<sup>179</sup> Székely L.: Az oktatási intézmények szerepe a nemzedékek közötti kapcsolat erősítésében In: Egészségnevelés 2001/5. 227.

<sup>180</sup> Kosztolányi, D: A bölcsőtől a koporsóig Szépirodalmi Könyvkiadó Bp. 1987. 396. p.

<sup>181</sup> Uhlenдорff H.: Grosseltern und Enkelkinder : Sozialwissenschaftliche Perspektiven und Forschungsergebnisse hinsichtlich einer selten untersuchten Beziehung In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 2003. 50. No2. 111-125.p.

JÓNA GYÖRGY

*A Világbank felnőttképzési programjai*

**I.**

A Világbank létrehozása óta számos területen igyekeznek előmozdítani a gazdasági, társadalmi szerkezetváltáson keresztül a fejlődést, amelynek legfontosabb komponense az oktatási rendszer. Ez a fejlesztési stratégia Magyarországot sem kerülte el, de csak az 1989-es rendszerváltás után valósulhattak meg az oktatás életvilágában és az ezredfordulóhoz közeledve el is halványultak ezek a szándékok. Figyelmünket mi most kizárólag arra szűkítjük le, hogy a Világbanki fejlesztési hitelek milyen hatást gyakoroltak a magyarországi felnőttoktatásra.

E rövid tanulmány első részében azt mutatjuk be, hogy a Világbank a felnőttképzés átalakításával milyen makrogazdasági és társadalmi problémákat kívánt kezelni; konkrétan a munka és az oktatás rendszere közötti kongruenciára helyezik a hangsúlyt. A második részben pedig azt vázoljuk fel, hogy a felnőttképzéssel összefüggésben milyen intézkedések történtek a felmerülő gondok megoldása érdekében.

**II.**

A gazdasági fejlődésnek, illetve fellendülésnek egyik – természetesen nem kizárólagos, de talán legfontosabb – feltétele, hogy megfelelően képzett munkaerő vegyen részt a társadalmi munkamegosztásban, illetve a termelési reprodukcióban. A jólét társadalmi szintű kibontakozásában nélkülözhetetlen funkciókat lát el az oktatási rendszer és annak minden egyes ágense. Ezt az alapösszefüggést már a Nobel-díjas közgazdász, Friedman korábban bizonyította számunkra. „Egy stabil és demokratikus társadalom elképzelhetetlen polgárainak egy minimális szintű írni-olvasni tudása és tudományos ismerete, valamint bizonyos közös értékek széles körű elfogadása nélkül. Az oktatás mindkettőhöz hozzá tud járulni. A közoktatás révén a gyermekek gyarapodása nem csak neki és szüleinek, de a társadalom többi tagjának is hasznos. Az én gyermekem oktatása hozzájárul a te jólétedhez azért, hogy előmozdítsa egy stabil és demokratikus társadalom kialakulását. Nem lehet azonosítani azokat a személyeket (vagy családokat), akik ezáltal hasznot húznak, és így az igénybevett szolgáltatás költségeit sem lehet rájuk terhelni. Ezen a ponton tehát jelentős külső környezeti hatás tapasztalható.” (Friedman 1996: 95) Továbbá, a társadalmi és gazdasági növekedésnek fontos feltétele a munkaerő-piaci kereslet és a felsőoktatás kibocsátó-képességének, illetve *az oktatás minőségének és tartalmának kongruenciája. Bármilyen ettől való eltérés a gazdasági prosperitás ellen hat, illetve hathat* (Polónyi-Timár 2001: 9-17).

Elméleti kiindulópontunk és egyben munkahipotézisünk megegyezik a Kővári és Polónyiéval, amely a következőképpen foglalható össze: „Alaphipotézisünk – amely a hazai kutatók közül Jánosy Ferenc megközelítéséhez áll közel – tehát az, hogy ahhoz, hogy egy ország fejlődési pályája optimális legyen – s az oktatási ráfordítások is a legnagyobb hatékonyságúak legyenek – olyan struktúrájú (vertikális és horizontális szerkezetű) oktatásra van szükség, amely az adott gazdasági fejlettségi szintnek megfelelő szakképzési szerkezetű munkaerőt biztosít. Ebből a megközelítésből tehát az következik, hogy egy adott gazdasági fejlettségi szint esetében létezik egy optimálisnak tekinthető munkaerő szakképzési struktúra és iskolázottsági szint, s egy optimális felsőoktatási részvételi arány és egy optimális képzési szerkezet. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a felsőoktatási részvétel jellemzőinek a gazdasági fejlettséggel együtt történő vizsgálatából következtetéseket vonhassunk le egy-egy ország felsőoktatási képzésének gazdasági alkalmasságáról, gazdasági illeszkedéséről, s javasolható fejlesztési irányáról.” (Kővári-Polónyi 2005: 1-2)

A Világbank szakértői korábban felvázolták, hogy az oktatás expanziója közben, egyre nő annak gyakorisága, hogy a főként diplomával rendelkezők nem találhatnak iskolai végzettségükhöz, szakmájukhoz illeszkedő munkahelyi státuszokat, mert a munkaadói oldal nem tud megfelelő számú és minőségű munkakört teremteni – vagyis, túlképzés alakul ki, aminek messzemenő társadalmi kihatásai lehetnek. „A túlképzés fogalmát tehát úgy lehet gyakorlatiasan megfogalmazni, hogy baj-e az, ha mondjuk egy agrármémök buszsofőr, vagy egy filozófus londiner lesz, egy okleveles közgazdász pedig áruházi eladó vagy kontírozó könyvelő? Hiszen – mondják egyesek – műveltebb, okosabb lett. Pedig azért van itt

néhány komoly probléma. Először is egy diplomás túlnyomórészt az adófizetők pénzéből jutott egy nem használt diplomához – tehát összességében sok tízmilliárd forintnyi képzés költség nem az eredeti célnak megfelelően hasznosult. Még ha hiszünk is az oktatás mágikus szerepében, akkor is azt kell mondanunk, hogy ez csak akkor engedhető meg társadalmi szinten, ha ez az egyén ezt a nem használt diplomát a saját pénzéből szerezte. Más oldalról azonban azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy ez az ember csakugyan elégedett-e, tényleg azért ment-e a felsőoktatásba, hogy sofőr vagy londiner legyen, vagy csak azért, hogy jól érezze magát az egyetemen? Ezek a fiatalok alighanem elégedetlenek, csalódottak lesznek, hiszen egy diplomás pályafutás, életpálya reményében léptek a felsőoktatásba. Az elégedetlenség részint társadalmi feszültségekhez vezethet, részint – különösen a nyelveket már jobban beszélő fiatal diplomások esetében – kivándorláshoz. De másról is szó van. Ugyanis a diplomások, akik képzettségüknél alacsonyabb tudásigényű foglalkoztatással kénytelenek megelégedni, egyben kiszorítják a foglalkoztatottságból az alacsonyabb munkaerőt.” (Kövári-Polónyi 2005:1-2) Megint máshol Polónyi a következőképpen érvel ezzel kapcsolatban: „Nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok százaira, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire, vagy kommunikációs szakemberek tízezeire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővült a képzés szerkezete. S ugyancsak nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok s jogászok tízezei sem. Arról van tehát szó, hogy a tömeges felsőoktatás esetében értelmét veszti a direkt szűk és mély szakképzés. Hiszen gazdaságilag irracionális – és nem gazdasági szempontból is ésszerűtlen – nagy tömegben drágán specialistákat úgy képezni, hogy nagy részük nem dolgozik majd szakmájában, vagy végzettségénél alacsonyabb szintet igénylő szakmai foglalkoztatása lesz.” (Polónyi 2007: 23)

A munkaerőpiac és az oktatási struktúra összehangolatlansága következtében strukturális munkanélküliség alakul ki, amit roppant nehéz felszámolni, illetve mérsékelni. Strukturális munkanélküliségről akkor beszélünk, ha a munkaerő-piaci kereslet és a munkaerő-piaci kínálat szerkezetileg nem illeszkedik egymáshoz (Bánfalvy 1997: 151-155, Mankiw 2005: 154-177). Ebben az esetben a társadalmi munkamegosztásban nagyjából azonos mennyiségű státusz áll rendelkezésre, ám a munkavállalói oldalon az igényektől eltérő szakmai ismeretekkel bírnak.

Látható, az oktatás életvilágát és rendszerét a munkaerő-piachoz kell igazítani, mert az emberitöke-beruházások csak így térülhetnek meg; ehhez a munkaerőpiac és az oktatás struktúráinak kongruenciájára van szükség.

Ahogy az egyén emberi tőkéje növekszik, ám az egyén humán tőkefelhalmozásából nem csak az érintett személy szerez hasznot, hanem a társadalom is (egyéni- és társadalmi megtérülési ráta), vagyis az oktatásból származó profit nem csak magánjóság, hanem közjóság is, externális hozamokkal jár; mindenki számára egyértelmű, hogy az oktatási rendszer biztosítja a legerőteljesebben a felfelé irányuló mobilitás lehetőségét (Kolosi 2004). „Externáliáknak (külső gazdasági hatásoknak) azokat a gazdasági hatásokat tekintjük, amelyek nem a döntéshozónál jelentkeznek, viszont közvetlenül érintik a döntésben részt nem vevő személyeket vagy csoportokat. A kváziközjóságok vagy vegyes jóságok részben magántermészetűek, részben kollektív természetűek. A haszon nagy része osztható, ennyiben magánjóságok, ugyanakkor kollektív természetűek is, mivel a haszon egy része oszthatatlan. Az oktatási beruházások közvetlen haszonélvezői a képzésben résztvevők és családjaik. Az oktatás ilyen értelemben osztható és hasonló más magánjósághoz. Az oktatás osztható haszna mellett azonban olyan externális haszonnal is jár, amelyet a társadalom minden tagja vagy nagyobb csoportjai élveznek. A csoport minden tagja előnyökre tesz szert abból, hogy jól képzett emberek körében él.” (Varga 1998: 31)

### III.

A rendszerváltás előtti periódusban a Világbanknak politikai és gazdasági okokból nem volt komoly funkciója a felnőttoktatás módosításában Magyarországon. Azonban már a szocialista rendszer széthullása előtt, az ideológiai törésvonalak elmélyülésével párhuzamosan, 1988-ban megkezdődtek a tárgyalások a magyar kormányzat és a Világbank között; ekkor az emberi erőforrások fejlesztését tűzték ki célul, a humán tőkefejlesztésben látták már ekkor is a gazdasági prosperitás kulcsát. A Világbank az akkori politikai vezetéssel és a Magyar Nemzeti Bankkal együtt 1991. áprilisára dolgozták ki azt a koncepciót,

amely öt részprogram hitelezéséből állt, ezek közül az egyik felnőttképzéssel, illetve felnőttek át-, illetve továbbképzésével foglalkozik. A részprogramok egységesített célja a gazdasági és társadalmi struktúraváltás előmozdítása, illetve annak harmonikusabbá tétele volt. A felszabadult munkanélküliek óriási tömegét nem kívánták a szociális- és munkanélküli ellátórendszerbe taszítani, jobbnak látták, ha a felnőttképzésbe, az át- illetve továbbképzés szerkezetébe kerülnek, ahol a megszerzett új tudással nagyobb eséllyel tudják majd megtalálni a társadalmi munkamegosztásban.

A program bevezetését a Világbank 150 millió dollár hitellel támogatta, amelyből a felnőttképzési szándékokra 30 millió dollárt különítettek el. Ez volt az első hitelnyújtási támogatás, amely az 1991-1995 közötti időszakot fogta át – jelentős sikereket könyvelhettek el ekkor.

A Világbanki program második hitelnyújtása 1998 és 2004 közötti periódusra terjedt (volna) ki, de a kormányzat 2001 áprilisában, vagyis, félévben, egyoldalúan felmondta a Világbankkal kötött szerződést. Az első hitelnyújtás keretében még voltak felnőttképzési célok, de a másodikban, főleg az akadémiai hatékony érdekérvényesítés miatt, a felsőoktatási feladatok elvégzését preferálták. „A Bank már a tárgyalások korai szakaszában meghatározta azt a feltételrendszert, melyet a kölcsön szükséges feltételének tekintett és azokat vagy az előkészítés során, de legkésőbb a programban teljesíteni kell. Három területet jelölték meg:

- A felsőoktatás finanszírozási rendszerének átalakítása, a köz- és magánfinanszírozás szerepének tisztázása a közpénzek elosztási mechanizmusának reformja.
- Az intézmények pénzügyi, gazdálkodási önállóságának és elszámoltathatóságának növelése.
- A kreditrendszer bevezetése a hallgatói munka feltételrendszerének javítása a kontakt óraszámok csökkentése.” (Kotán – Polónyi 2003: 40)

Látható, hogy a második szakaszban már nincs szó felnőttoktatásról. Ennek az az oka, hogy a felnőttoktatás fogalmát a Világbank úgy definiálta, hogy felnőttnek számítanak azok, akik 16 éven felüliek és kiestek a közoktatás rendszeréből. Vagyis, a felsőoktatás domináns mértékben átvette a felnőttoktatás át- és továbbképző funkcióját. Ez annak köszönhető, hogy felnőttképzés során gyakran piacképtelen ismereteket, kompetenciákat sajátítottak el az érintettek, a hitelezés során hatékonyabb túnt tehát, ha a felsőoktatást finanszírozzák a klasszikus felnőttoktatás helyett.

E megállapodásnak elsődleges oktatási célja volt az idegennyelvű képzés, valamint a vállalkozóvá válás előmozdítása volt. Ennek érdekében pedagógiai elve a lineáris képzésen nyugodott.

A felnőttképzésnek négy pillérét képezték ki, melyek a következők voltak:

- Civil szektor támogatása, melyek a későbbiekben felnőttképzési funkciókat is betölthetnek,
- A Világbank által favorizált munkaerő-fejlesztő átképző központok alapítása (a Világbank fejlesztési politikája során mindvégig nagy hangsúlyt helyez a szubszidiaritásra. Ennek érdekében napjainkig tíz regionális munkaerő-fejlesztő központot hoztak létre az ország különböző városaiban; ezek Világbanki hitelekkel és kormányzati támogatásból működnek),
- Felnőttképzési vállalkozások intézményének jogszertívé tétele,
- Az állami általános és középfokú iskolák segítése.

Ahhoz, hogy ezeket a célkitűzéseiket elérjék az alábbi elvek szerint konstruálták felnőttképzési stratégiájukat:

- „A képzéshez való hozzáférés jogi alapját minden magyar állampolgár számára az alkotmány képezi. Ennek megfelelően a felnőttképzési törvény a felnőttek képzésben való részvételét mint állampolgári jogot definiálja.
- A képzések (alap-, közép- és felsőfokú, általános művelés, szakképzés és továbbképzés), valamint a felnőttek tanulásának minden lehetséges formája (hagyományos, nyitott képzés, távoktatás) egyenrangúságának biztosítása alapkövetelmény.
- A törvény végrehajtása során az esélyegyenlőség garanciáit minden társadalmi rétegre ki kell terjeszteni.” (A felnőttképzés szabványosítása 2002)

A Világbank képviselői szerették volna, ha a második hitelnyújtási program során a magánszektor is bevonják a munkaerőpiac és az oktatási rendszer kongruenciájában. Erre azonban nem kerülhetett sor, mert a magyarországi civil szféra rendkívül gyenge volt a korábbi elnyomó politikai ideológia miatt. Látjuk azt, hogy főleg az Amerikai Egyesült Államokban ennek pont az ellentéte történt. „ Kaliforniában például magán képzési vállalkozók segítségét veszik igénybe munkanélküliek átképzésében. E megoldás egyik újszerű szempontja, hogy a vállalkozói díjak egy része a képzés eredményétől függő részesedés, melynek mértéke attól függ, hogy a képzésben részesült egyén képes-e olyan álláshoz jutni, ahol a törvényben megszabott minimálbér fölött keres. Ez a fizetési módszer arra ösztönzi a képzési társaságot, hogy segítsen a képzésben résztvevőknek az elhelyezkedésben. Ezen a példán túlmenően állami és magántársaságok számos országban, sok területen veszik igénybe a magánvállalkozókat munkatársaik munkahelyi képzésére. A magánszektornak fontos szerepe van még a tankönyvek és szakképzési anyagok írásában és kiadásában. Világbanki vizsgálatok kimutatták, hogy a magánszektor gyakran jobb munkát végez a tankönyvek és az oktatási anyagok előállításában, mint az állami tulajdonú szolgáltatások. A magánszektor kiadói közötti verseny növeli a piacon kapható könyvek választékát és minőségét, és hasonló a helyzet az oktatási felszerelések előállításának területén is.” (Schweitzer 1992 2: 264) Egyértelmű tehát, hogy a Világbanki fejlesztéseket Magyarország a rendszerváltás után kialakult gazdasági és társadalmi krízis kezelésére fordította; a modernizációs forrásokat inkább válságkezelésre, válságmenedzselésre költötték.

Összességében tehát megállapítható, hogy a Világbank a rendszerváltás után az oktatásnak biztosított hitelnyújtási programjaival inkább válságmenedzselést finanszírozott, mint konkrét modernizációs folyamatot – persze lehet, abban a helyzetben ez adekvát döntés volt. Az is kijelenthető, hogy a Világbank a magyarországi felnőttképzést inkább a felsőoktatás expanziójával, mintsem a tradicionális értelemben vett felnőttképzési struktúrák erősítésével szolgálta.

#### **Irodalom:**

- A felnőttképzés szabványosítása (2002): <http://a-munkaado-lapja.cegnet.hu/2002/8/a-felnottkepzes-szabvanyositasa>
- Bánfalvy Csaba (1997): *A munkanélküliség*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Friedman, Milton (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kolosi Tamás (2004): A társadalmi mobilitás forrásai. <http://www.mindentudas.hu/kolositamas/index.html>
- Kotán Attila – Polónyi István (2003): A Világbank szerepe a hazai felsőoktatás fejlesztésében. *Educatio*, 1: 33-51.
- Kővári György – Polónyi István (2005): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei. [econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc](http://econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc)
- Mankiw, Gregory (2005): *Makroökönómia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Polónyi István – Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Polónyi István (2007): *Átmenet zavarokkal?*  
[www.econ.unideb.hu/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki\\_estek/20070215\\_Polonyi\\_Atmenet.doc](http://www.econ.unideb.hu/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki_estek/20070215_Polonyi_Atmenet.doc)
- Schweitzer, Julian (1992): A magánoktatás esélyei. *Educatio*, 2: 261-282.
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.

*Tematikus televíziók – új perspektíva a felnőttek informális tanulásában*

Különleges dátum volt 2002 szeptembere az egyiptomi történelmekutatásban, valamint a televíziós ismeretterjesztésben is. Ekkor ugyanis egy rendkívüli esemény történt a Gízai piramisnál, amely az ősi Egyiptom legelőkelőbb, és egyben legtökéletesebb piramisának számít. Régészek és mérnökök két különleges feltáráshoz kezdtek, miközben munkájukat a televízió élőben közvetítette. A piramis építőinek egykori temetőjében, az Egyiptomban valaha talált legrégebbi, lezárt koporsót szándékoztak felnyitni, amelynek feltárása új eredményekkel kecsegtetett. Ezzel egy időben a piramis belsejében is zajlott a kutatás. Egy lánctalpakon közlekedő, parányi kamerával felszerelt robot hatolt be az építmény közepébe vezető, mindössze alig fél méteres átmérőjű aknába, hogy ennek segítségével a tudósok megnézzék, mi van a folyosó végén elhelyezkedő rejtett ajtó mögött. A piramis ismeretlen, belső tereinek felfedezése segíthet az egyiptológusoknak, hogy megértsék, miért is emelték valójában ezeket az épületeket. A 2002-es év legnagyobb egyiptomi felfedezését végig követték a National Geographic televízió kamerái.

Ugyancsak ez a televízió lehetett jelen egy másik, mérőföldkőnek számító egyiptomi kutatáson. Az egyik leghíresebb fáraó, Tutankhamon maradványait egy tudóscsoport úgy vizsgálta meg, ahogy korábban még senki. Zavi Havasz, egyiptomi régész vezetésével egy igazságügyi orvos szakértőkből álló csoport a legkorszerűbb CT géppel készíthetett felvételt a testről. A céljuk annak megállapítása volt, hogyan halt meg a fiatal fáraó, amelynek okairól csaknem 100 éve zajlik a vita. Sokan gyilkosságra gyanakodtak, de más tudósok ebben kételkedtek. 1968-ban készítettek röntgenfelvételt a fáraó testéről, amelynek eredményei sokak szerint bizonyították a gyilkosság tényét, de más kutatók továbbra is balesetet, vagy betegséget sejtettek a háttérben. Most viszont csúcstechnológiát alkalmazó orvos csoport vizsgálta meg a testet, és készített a gép segítségével 3 dimenziós, nagyfelbontású felvételt, amely a csontok belsejébe is bepillantást nyújt. A vizsgálatra mindössze 3 órát engedélyezett az egyiptomi kormány a 3000 éves múmia állagát féltve. A kutatás érdekében a felfedezése óta most először hozták ki a testet a sírből, amihez a múzeum acélkerítését is el kellett bontani egy szakaszon. A CT felvételeket a kairói egyetem radiológusának, Mervan Shafiknak vezetésével az ország legjobb orvos szakértői elemezték, a munkálatokba több neves nyugati szakember is bekapcsolódott, köztük Frank Rühli, a zürichi egyetem paleo-patológusa. Angliai kutatók pedig egy lezárt sír kerestek Egyiptomban, ahol a levegőből és a falakból mintát vehetnek, amely segítségével megállapíthatják, volt-e biológiai, vagy bakteriológiai alapja Tutankhamon átkának.

Az említett két példából is jól látszik, hogy korunkban milyen szerepet töltenek be a tematikus televíziók az ismeretek terjesztésében. Segítségükkel a legfrissebb kutatási eredményekről, szinte azonnal, első kézből értesülhetnek a téma iránt érdeklődők. De nemcsak a gyorsasága miatt játszik nagy szerepet a televízió az ismeretterjesztésben.

Az audiovizualitás jelentősége a tanulásban

A média-korszaknak hívott időszakban egyre nagyobb jelentősége van az információ képi úton történő továbbításának. A „médiakezelési technikák fejlődése” (Schelle, 2000, 205) egyre nagyobb jelentőséggel bír, csak hogy különleges képességekre van szükség ezek megfelelő alkalmazásához. Az egyértelműnek látszik, hogy a vizuális megjelenítéssel segíthető a tanulási folyamat. A felnőttoktatási lexikonban olvasható, hogy az USA-ban kutatásokkal próbálták bizonyítani, hogy a televízióval támogatott oktatás mennyivel hatékonyabb, mint a hagyományos. A kutatások végül azt az eredményt hozták, hogy egyedüli, mindenek felett álló módszer nem létezik, de az is megmutatkozott, hogy a képi ábrázolási technikák különféle pedagógiai célok elérését más-más hatékonysággal segítik. Így például az állóképek hosszabb ideig tartó szemlélete inkább az analitikus tevékenységet könnyíti meg, a mozgóképek pedig a dolgok, jelenségek dinamikájának ábrázolásához nyújtanak segítséget. Ugyanakkor a képek önmagukban is „motiválnak, mert felkeltik az érdeklődést a különlegességükkel. Képesek segíteni a dolgok előhívását az agyban, hiszen emlék-felidéző tulajdonsággal rendelkeznek. A képi megjelenítés segít az információk összerendezésében, felépítésében és az összefüggések megértésében is.” (Kroll, 2000, 207.) Egy, szintén az USA-ban (de már kifejezetten a hírműsorokra vonatkozóan) végzett kutatás szerint a televízió nézők a látott

bejátszásból 70 százalékban a képekre emlékeznek, amelyből szintén kitűnik, mennyire fontos szerepe van a képi megjelenítésnek. A bemutatott felvételek már pusztán megjelenésükkel tényeket közölnek. A kép és a szöveg együttes és jó kezelése pedig olyan hatékony eszköz lehet, amivel a tankönyvek nem tudnak versenyezni. Nemcsak ebben látszik különlegesnek a mozgókép, amely a dokumentáció egy formájának is felfogható. Segíthet ugyanis bemutatni olyan jelenségeket, amelyek nagyon rövid ideig állnak fenn, vagy földrajzilag elérhetetlen távolságban, vagy épp helyen vannak, így más módon szinte lehetetlen őket szemléltetni. Ugyancsak megleveníthet már rég elmúlt és többé meg nem ismétlődő történelmi eseményeket (akár színészekkel eljátszva), kifejezhet nehezen megfogható dolgokat, valamint bemutatthat emberi és állati viselkedéseket is.

Ugyanakkor az is tény, hogy egy televíziós műsorba kevesebb információ fér, mint egy tankönyvbe. Egy harmincperces híradó például alig tartalmaz több szöveget, mint néhány újságoldal. Egy átlagos híradós hír hossza általában legfeljebb 1 perc 10 másodperc, vagyis 10 írott sor. Talán ezért sem lesz képes kiszorítani a tévé a tankönyvet, hiszen itt nemcsak a tartalom kevesebb, de a tényeket, számokat is óvatosabban kell adagolni, mivel azok egyszeri hallásra nehezen emészthetők. Egy egyórás ismeretterjesztő film nemigen tartalmaz néhány oldalnyi írott szövegnél többet, ami nyilván nem pótolhatja a tankönyvet. Ezzel szemben a televízió rendelkezik a képi információk egész sorával, mely pótolhatja a szó hiányát és számos plusz információt képes nyújtani. A vizuális megjelenítés mellett fontosak a hanghatások is, amelyek segítenek belehelyezni a nézőt az adott helyszín atmoszférájába, így szinte átélheti ő is azt az élményt, amit egy tudós kutatócsoport, vagy egy tornádót megfigyelő amatőr megél, de színészek segítségével időutazásban is részt vehet. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a mai ismeretterjesztő filmek szórakozva tanítanak, hiszen alkalmazkodnak ahhoz a képi megjelenítéshez, amelyhez a mai néző hozzászokott a hollywood-i filmekben is. Így ezek a filmek nem véletlen, hogy lassan hasonló költségvetéssel készülnek, mint a hollywood-i társaik, ugyanolyan számítógépes trükkök és látványelemek vannak bennük, valamint történelmi téma esetén színészek játszanak el adott szituációkat. (Hogy a fent említett példánál maradjunk, a National Geographic filmjeiben meglevenednek az ókori Egyiptom fáraói, eredeti környezetükben, amelyet számítógépes trükkök tesznek olyanná, mintha minden új lenne.) Így ezen filmek során a néző úgy érezheti magát, mintha moziban ülne, így szinte nem is veszi észre, hogy tanul.

#### A televízió szerepe az informális tanulásban

A XX. század technikai forradalma – többek között – a mozgókép, majd a televízió és a számítógépek diadalát hozta, a XXI. században pedig további fejlődésnek lehetünk tanúi. Mindezen tömegkommunikációs eszközöknek nemcsak a hírközlésben, az egyre gyorsabb információáramlásban, és a szórakoztatásban van nagy szerepük, hanem hatalmas lehetőséget hordoznak a tanulásban, azon belül is a felnőttek képzésében. Ezért nem véletlen, hogy az audiovizuális oktatási eszközök között a legnagyobb szerepet a televízió játssza, így ez az eszköz lehet a leghatékonyabb az informális tanulásban is. Ezen tanulási formában nincsenek intézményi keretek, az ismeretek elsajátítása többnyire a napi tevékenységek közben történik, nem feltétlenül tudatos, sőt akár spontán módon is végezhető. Az informális tanulás elengedhetetlen a személyiség fejlődéséhez, javítja az általános műveltséget, de lehet tervszerűen végzett tevékenység is. Ez a folyamat egyre fiatalabb korban kezdődik és egyre tovább tart. A legfőbb színterei: szabadidős tevékenységek, család, munkahely, számítógép, Internet, rádió, és a televízió. Az AGB Nielsen 2007-es felmérése szerint a magyar férfiak naponta átlagosan 4 óra 7 percet, a nők pedig 4 óra 19 percet töltenek tévézéssel. Ugyanakkor a televízió jelentősége nemcsak a népszerűségében rejlik, hanem annak hatásában is. Szinte senki nem vonja kétségbe, hogy a tévé hatással van a felnőtt személyiség világnézetére, politikai szemléletére és erkölcsére, képes arra, hogy fiatal korban rögzült szokásokon módosítson, sokak számára viselkedésmintákat, valamint modelleket nyújt. A szórakoztató, informáló és személyiségformáló szerep mellett egyre nagyobb jelentőséget tölt be a felnőttek tanulásában is, elsősorban az informális tanulás eszközeként tekinthető. Ugyanakkor nagyfokú szabadságot is ad, hiszen például a tematikus csatornák esetében egy-egy filmet sokszor – adott esetben egy nap többször is – levetítenek, így bárki kiválaszthatja neki tetsző időpontot, vagy akár rögzítheti az adást, dvd-re, és akkor nézi meg amikor akarja, és annyiszor, ahányszor csak gondolja, ráadásul bármikor leállíthatja a filmet, vagy épp megismételteshet bizonyos

részeket. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a televízió segítségével bárki otthonában szert tehet olyan tudásra, amelyhez csak hosszas kutatással és magas szintű szakértelemmel juthatna hozzá (például a cikk elején említett egyiptomi kutatások). Ehhez persze szükség van motivációra, megfelelő műsorokra, és tudni kell azt is, milyen adásokat érdemes nézni.

#### Az iskolatelevíziók kora

Az audiovizuális eszközök alkalmazása a felnőttoktatásban már a két világháború között megkezdődött, a diák és az oktatófilmek vetítése pedig az 1930-40-es években már általános volt a népházakban. Igaz, hogy ekkor még csak a szemléltetés funkcióját töltötték be. Az 1960-70-es években nagy lendületet kapott ezen eszközök fejlesztése a művelődési házakban és a dolgozók iskolájában. Ugyanebben az időszakban indultak az iskolatévék szerte a világon. Minthogy akkor még nem voltak VHS-magnók - az órák menetébe gyakran beépítették a televíziós műsorokat, sőt a televízió műsorszerkezete is figyelembe vette az iskolai órarendeket, megismételte archívumának a tananyaghoz kötődő műsorait. Bizonyos országokban, pl. Angliában szombat délelőttként a 2-es csatormán egyetemi oktatás folyt, és ezen a 'Nyílt Egyetemen' oklevelet, diplomát is lehetett szerezni.

A Magyar Televízió 1963-tól indította oktatási műsorait Kelemen Endre irányításával. Kifejezetten a felnőttoktatás számára készítették a „Felsőfokú matematika, ábrázoló geometria” című sorozatot, amelyhez segédkönyveket állítottak össze. A felvételi vizsgára készülőknek szolt az „Irány az egyetem” feladatmegoldó műsorsorozat. Az idegen nyelv oktatásának segítségére angol, német, francia, orosz nyelvleckék jelentek meg a képernyőn. A „Mindenki iskolája” című televíziós műsor elsősorban a 7. és 8. osztályos tanulóknak nyújtott oktatást. Az adásokat a művelődési házakban is felhasználták a helyi ismeretterjesztésben, amelyek előadói a legkiválóbb tanárok, szakemberek, valamint tudósok voltak. A műsor tematikája pedig könyv alakban is megjelent és a sugárzásokat követően tanulócsoportok szerveződtek. Ezek az adások 1980-ra fokozatosan megszűntek. Az ezredforduló környékén a közszolgálati televízió igyekezett visszahozni az oktatást a képernyőre, például a „Mindentudás Egyeteme” című műsor elindításával, de a klasszikus iskolatévé korszaka már nem tért vissza.

Az iskolatelevíziók megszűnését egyrészt a technika fejlődése okozta. Sok iskolában ugyanis megjelent a videó, manapság a DVD-lejátszó, így a tanárok nagyobb szabadsággal használhatják az oktatási segédeszközöket. Az oktatói műsorok egyik nagy problémája ugyanis kezdettől fogva az volt, hogy a tévénézők nagyobb része nem volt kíváncsi az adott földrajz-, vagy éppen irodalomórára. Ha pedig az alkotók az oktatóanyagot mindenki számára élvezetes műsorrá akarták formálni, sokszor a tárgyi tartalom csorbult, vagy veszett el. Horvát János szerint a nézőknek ugyanakkor elégük lett abból, hogy a képernyőről oktatják őket akkor is, ha éppen nincs kedvük hozzá. Ezt az ellenérzést szerinte többnyire a politika váltotta ki, amelynek befolyása bizonyos fókig átragadt minden oktatásra.

#### A tematikus televíziók megjelenése

A mai televíziózásnak ez az a területe, mely a legjobban kiszolgálhatja a nézők személyre szabott igényeit, így az oktatását is. Az informális tanuláshoz nagyban hozzájárul, hiszen, e műsorok nézői akkor tekintik meg ezen adásokat, amikor egyéni időbeosztásuk és igényeik ezt lehetővé teszik. Azok a kultúraterületek, 'tantárgyak' melyek egy jól körülhatárolható nézői réteg szükségleteit elégítik ki, egyre inkább kiszakadnak a hagyományos televíziós műsormodellből, önállóvá válnak, és saját csatormát kapnak, ez az úgynevezett tematikus televízió. Kialakulásukat elősegítette, hogy a technika és a tudományok fejlődésével egyre több tantárgy jelent meg, amelyek már nem fértek bele a korábbi csatormák kínálatába. Emiatt elindult a tematizálódás, létrejöttek azok a színvonalas tévéadók, amelyek kizárólag egy-egy témakörrel (történelem, természettudományok, időjárás, állatvilág, utazás, komolyzene, stb.) foglalkoznak, és magas színvonalon elégítik ki a tudásigényt. Mindezt a mai, modern, pörgős televíziózás eszközeivel, így bárki számára „fogyaszthatóan” tálalják a tudást, hiszen egy izgalmas mozifilmmel egyenértékű, de mégis tudományos tartalmú alkotásokat készítenek.

Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban már az 1980-as években megjelentek ezen csatornák, hazánkban azonban az 1995-ös év számít fordulópontnak, amikor elindult az első magyar nyelvű



tematikus ismeretterjesztő csatorna, a Spektrum TV, amely előfizetéssel nézhető televízió, így akkoriban csak a kábeles háztartásokban volt elérhető. Bár az amerikai Discovery Channel európai változata már korábban is fogható volt hazánkban, annak angol nyelve miatt nem jelentett széles körű konkurenciát a Spektrum TV számára. A helyzet 1997-ben változott meg, amikortól az adás egyes műsorait magyar nyelvű felirattal látták el, de azóta már 24 órán keresztül sugározza a magyar nyelvre szinkronizált adásait a televízió. A 2000-es évek pedig egyértelműen a tematikus adások robbanásszerű elterjedését hozták (Vital TV, Paprika TV, Deko TV), sőt, a már meglévő nemzetközi csatornák közül több indított újabb adókat, amelyek még specifikusabbak, és egyetlen tudományterületre koncentrálnak. (pl. Discovery Science, Viasat History)

#### Még több lehetőség

A digitális technika elterjedésével több televíziós csatornát lehet sugározni egyetlen frekvencián, ami a tematikus adások további térhódítását eredményezi, nem is beszélve az internetes televíziózás elindításáról. Ugyanakkor egyre nagyobb szerepet töltenek be a tanulásban a helyi televíziók is, amelyek kifejezetten egy adott térség múltját, természeti örökségeit, a tájra jellemző ételek, italok elkészítését, vagy ott honos mesterségeket mutatnak be. A digitális televíziózást a földi sugárzásban 2012-től vezetik be Magyarországon, a kísérleti sugárzások már most is zajlanak. A digitális technológia mind a tematikus, mind a helyi tévék számára is előrelépést, nagyobb közönséget jelent. Mindez a fejlődés azt eredményezi, hogy a felnőttképzés előtt újabb és újabb lehetőségek nyílnak meg, de továbbra sem biztos, hogy mindenki számára. A tematikus csatornák például többnyire előfizetéssel nézhetők, de az még a jövő titka, hogy a teljes digitalizáció után mennyire válnak szélesebb körben elterjedté. Egyes kutatók szerint a digitális sugárzással megvalósuló interaktív televíziózás is bővíti a felnőttképzésben rejlő lehetőségeket. Ennek lényege, hogy a vételre alkalmas készülék más funkciókat is betölt, így lehetőség van a rugalmas idejű képrögzésre, a műsorok bármikor megnézhetők és leállíthatók, kiválaszthatók a kameraállások, tv adásokat lehet keresni a tematikus adatbázisban, internetezni, vagy chat-elni lehet a televízióon keresztül. Az viszont finoman szólva is kérdéses, hogy ezek a lehetőségek valóban jelentenek-e előrelépést a felnőttek tanulásában. A digitális és az interaktív televíziókat egyesíti az Internetes tévéadások elindítása, amelyben viszont komoly perspektívát jelent a felnőttek informális tanulásában. A világhálón végtelen számú adás továbbítható, már most is sugároznak csak az Interneten fogható televíziók, illetve egyre több földi-, és műholdas adó teszi elérhetővé egyes műsorait –vagy a teljes adást is- a világhálón. A web segítségével előfizetéses adások is működtethetők, amelyek egy kód beütésével válnak nézhetővé. Valószínűsíthető, hogy hosszabb távon az Internet veszi majd át a vezető szerepet a televíziózásban, így a felnőttek tanulásában is egyre inkább számolni kell vele.

## Bibliográfia

- BENEDEK, András – CSOMA, Gyula – HARANGI, László (főszerk.) (2002): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó
- BERRY, M. – KELSO, R. – LAMSHED, R. (2000): Digital TV and Data-casting: Opportunities for Education and Training. Melbourne: TAFE Frontiers. <http://www.tafefrontiers.com.au/projects/final.pdf>
- BRÓDY, B. – HAIN, F. – KUGLER, J. – MÁRTON, E.: Médiaelmélet- és gyakorlat az interaktív televízió magyarországi bevezetésének lehetősége kapcsán. In: Világosság 2002/10-12
- HORVÁT, J. (szerk.) (2000): Televíziós ismeretek. Modern Média, Budapest, 2001.
- HEIKE, Catrin Bala (2003): Remember for the future – A Seminar on Methods of Handling History. In: International Perspectives in Adult Education 40 IIZ/DVV
- JUHÁSZ, Erika (2007): Az élethosszig tartó tanulás intézményi lehetőségei. In: T. Molnár Gizella – T. Kiss Tamás (szerk.): A kultúráközvetítés elmélete és gyakorlata. Szeged, SzTE JGyTF
- KELEMEN, Endre (2004): Televízió az oktatásban, az Online Pedagógiai Lexikon szócikke.
- KUGLER, Judit (2004): Az interaktív digitális televízió, mint az oktatás lehetséges médiuma [Világosság 2004/2-3]
- NAGY ANDOR, József. A „képernyő tanár úrtól” a médiapedagógusig. Eger, 1994.
- SCHELLE, Carla (2000): Videoarbeit. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (eds): Lexikon der politischen Bildung. Vol.3: Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Taunus.
- SZABÓ, József – LAKATOS, Gyula – RUBOVSKY, Kálmán: Informal Education and the media. In: HINZEN, Heribert (2001) (szerk.): Adult Education And Development IIZ/DVV
- URBÁN, Ágnes 1999. Az interaktív televíziózás. JEL-KÉP, 4. 33–43.pp.

*Durkó Mátyás elképzelései az önnevelési képesség kialakulásáról, fejlesztési lehetőségeiről*<sup>182</sup>**1. Háttér**

Számos szerző értelmezte Durkó munkásságát (Boros, 1986; Csoma, 2005; Maróti, 2006; Koltai – Sári, 2006; T. Kiss – Tibori, 2006). Legtöbbször kiemelik munkásságának értékelésekor az önnevelés, önművelés kapcsán megfogalmazott eredményeit (Csoma, 2005; Maróti, 2006; Koltai-Sári, 2006).

Durkó önnevelésre, önművelésre vonatkozó elméleti munkáiban és empirikus vizsgálataiban néhány általa jól körülhatárolt témát vizsgál, értelmez, melyek egymásra épülnek:

- a jelenség fogalmi kérdéseinek vizsgálata;
- a nevelési-önnevelési folyamat bipoláris jellegének, a nevelési-önnevelési mozzanatok összehasonlításának témaköre;
- az önnevelési képesség kialakulására, fejlődésére vonatkozó téma;
- a közművelődési formák önnevelési, önművelési szerepére;
- általában az önnevelés, önművelés fejlesztése terén a közművelődés feladataira fókuszáló munkák.

A tanulmányunk célja Durkó az önnevelés fogalmi kérdéseire és az önnevelési képességek kialakulására és fejlesztési lehetőségeire irányuló munkáinak elemzése.

A kutatás előzetes forrása a 80-as évektől megjelenő Durkó bibliográfiák voltak: az 1986-ban megjelent Durkó Mátyás irodalomtudományi, pedagógiai, művelődéstudományi, andragógiai szakirodalmi (tudományos és publicisztikai) munkásságának bibliográfiája (1950-1985), az 1996-ban összegyűjtött Durkó Mátyás tudományos közleményeinek bibliográfiája (1985-1995), valamint a 2006-ban kiadott Válogatott bibliográfia Durkó Mátyás munkássága alapján (1950-2000). Közel 40 tanulmány, könyvfejezet készült 1957-2004 között önnevelés témakörében, amelyek elsődleges forrásként szolgáltak a tanulmány megírásakor.

**2. Fogalmi megközelítések**

A fogalmat saját bevallása szerint (Durkó, 1998b) *kettős értelmezésben* használja, *egyrészt*, mint a nevelési folyamat részét, kiegészítőjét, nélkülözhetetlen részelemét, *másrészt*, mint a nevelés és szabad művelődés végső eredményét tekinti, mint a felnőtt szocializáció szintjének megfelelő, kifejtett, önszabályozó, autonóm önnevelési, önművelési folyamatot, amely már az autonóm kultúra, művelődés szerves részét képezi.

A fogalmi használatot tekintve az *önnevelés* a legágabb értékű fogalom, ehhez képest aszerint, hogy a fejlesztő folyamat a személyiség struktúrája mely elemeire terjed ki beszél Durkó *önművelésről* (melynek közvetlen célja a személyiség tudáskészletének, ismeretrendszerének a fejlesztése), *önképzésről* (amikor a személyiség képességeinek, készségeinek, jártasságainak a céltudatos fejlesztése áll a folyamat középpontjában) és *önnevelésről* (amikor dominánsan a személyiség világnézete, erkölce, magatartása, meggyőződése, személyi tulajdonságai, jellemvonásai stb. fejlesztése folyik) (Durkó, 1981, 1984:44)

Az *önnevelési képesség* megvalósulásához szükséges egyes részképességek, tulajdonságok, szokások nem eleve adóttak, és nem mindenkinél egyforma színvonalon adóttak, hanem a nevelés folyamatában, az egyén előzetes élet- és művelődési, nevelési körülményei közepette, illetve a nevelési folyamat céltudatos szervezése, az egyén tevékenysége, gyakorlása eredményeként alakulnak ki. Épp ezért tartja fontosnak Durkó, az *önnevelési részképességek* fejlesztését, önnevelési részképességnek tekinti az önelemzés-, céltételezés-, önrányítás-, önértékelés képességeit.

<sup>182</sup> A tanulmány az OTKA által támogatott „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” (OTKA nyilvántartási szám: K63555) kutatás keretében készült.

A felnőttek kapcsán a nevelési és önevelési mozzanatok Durkó szerint elválaszthatatlanok, nincs abszolút (önevelés nélküli) nevelés, és nincs abszolút (nevelés nélküli) önevelés sem. Arányuk azonban attól függően változik, hogy milyen fejlett a nevelés alanyának önevelési képessége.

### 3. Önevelés képesség fejlődése

Durkó a nevelő-önevelő képesség kialakulása kapcsán egyrészt azt vizsgálja, hogy a különböző fejlettségű egyén hogyan vesz részt önmaga nevelési folyamatában, másrészt hogy milyen a kölcsönhatás a fejlődő önevelési képesség és a nevelői aktivitás, folyamat között.

*Az önevelési képesség megvalósulásához szükséges egyes részképességek, tulajdonságok, szokások nem eleve adóttak, és nem mindenkinél egyforma színvonalon adóttak. Épp ezért tartja fontosnak Durkó, az önevelési részképességek fejlesztését. Önevelési részképességnek tekinti az önelemzés-, céltetelezés-, önrányítás-, önértékelés képességeit.*

Az önevelési részképességek fejlődésének folyamata, fejlettségének szintje az előzetes gyakorlás mértékétől függ, de éppen emiatt a fő életszakaszok (a kisgyermekkortól a felnőtt korig), de az egyes részképességek természete, sőt az egyedi személyiségfejlődés mértéke szerint is nagyon differenciált lehet (Durkó, 1998b: 76, 1999: 30).

Ennek a változatosságnak a mértékét figyelembe véve kell a nevelői ösztönző, segítő hatásnak minden részmozzanatánál az önevelői mozzanat fejlettségi szintjét alapul venni, a nevelői segítséggel azt funkcionálisan kiegészíteni, s ezáltal a rész, illetve az egész folyamatot teljes hatékonyságúvá tenni.

*Az önevelési képesség fejlődési, kibontakozási folyamatát 3 szakaszra bontja, a spontán önalakulás, az alakuló (cél tudatos) önevelés és a relatíve önálló, fejlett önevelés szakaszára.*

*A spontán önalakulás folyamata (elsősorban gyermekkorban) során, a fejlődés első szakaszában, az önevelés következő szerepét emeli ki Durkó: az érzelmileg szimpatikus nevelői személyiség mellé állás, kívánságai teljesítése, ezzel annak külső nevelői hatása belsővé, öntevékenységgé fordítása; sokrétű tevékenységgel a cselekvési, elsajátítási részképességek gyakorlása, ezzel erőteljes fejlesztése; a környezethez való elsődleges, passzív alkalmazkodás megvalósítása; egészében a nevelői követelményekre, hatásra motiváló szerep, azonosulás a követelményekkel, ezek teljesítésére törekvés, ezzel a külső hatásnak öntevékenységgel neveléssé való átlényegítése.*

Ez vezet a minőségi ugrást jelentő, a serdülés körüli időben kialakuló éntudat, öntudat, s vele az egyén önállósodási vágyának, önalkotási törekvéseinek, a saját érdeklődése, öröklött és fejlődő adottságai szerinti öntevékenységeinek megjelenéséhez, ezzel az *alakuló, fejlődő önevelés szintjére*. Ez a belső önfejlődési folyamat a személyiség szempontjából kiterjed a valóság megismerés, kultúraelsajátítás forrásai, eszközei, folyamatai és módszerei tapasztalására, gyakorlására, és tudatos képességekké és feltudatos készségekké fejlesztésére; a szükséges művelődési tartalmak elsajátítására; fontos pszichikus képességek: figyelem, gondolkodás, érdeklődés, fantázia megerősítésére, ezek integrálódásával a probléma felismerés, elemzés és problémamegoldás egyre alkotóbb folyamatára; az önismeret, önelemző képesség erősítésére, a negatív személyi tulajdonságok megfékezésére, pozitív viselkedés, magatartás szokássá fejlesztésére, az ún. jellemfejlesztésre.

*A fejlődő önevelési képesség és a nevelés kölcsönhatás szakaszában a következőket emelhetjük ki: a növekvő aktivitás, az önevelési részképességek gyakorlása egyre nagyobb hatékonyságúvá teszik az önevelést. Mindez termékenyítően visszahat a nevelésre. Annak egyre magasabb szintű újraindítását teszi lehetővé. A nevelés új fokozata ismét tovább fejleszti az önevelési folyamat fentebb elemzett összes részképességét. Ez a kölcsönösség, ez a reciprok hatás juttatja el nevelési eredményként az egyént végső soron a kifejtett önevelés szintjére, s teszi folyamatosan magasabb szinten megújíthatóvá a nevelést. Ebben a folyamatban a nevelés rendkívül jelentős tartalék energiát és segítséget kap a fejlődő öneveléstől, elsősorban a sajátos képességek kiteljesítésében, a sokszínű egyéniség kifejlődésében, amelyhez a nevelés sokkal inkább az általános képességbeli alapozást, míg az önevelés a specifikus irányba való önkibontakozást, továbbfejlődést, az individualizálódást biztosítja. A kifejlődő én-tudat önfeljesztő céltudatosságot eredményez. Bár a nevelői közösség hatása nélkülözhetetlen, de a jellem önnemesedési folyamatában, a személyiségnek a mindenirányú fejlődéssel való permanens lépéstartásban, egy újfajta,*

magasabb, aktív alkotó, alkalmazkodó képesség megerősödésében a fejlődő, majd kifejlett önnevelésnek már meghatározó szerepe lesz (Durkó, 1999: 33).

Az előzőekben felvázolt folyamatban alakul ki a fejlett önnevelés szükségletérzése, képessége és szokásrendje, mint a személyiségfejlődés új minőségi foka (Durkó, 1998b: 82). Durkó értelmezésében az önnevelés valamilyen arányban mindenképpen jelen van a nevelési folyamatban, azonban akkor beszélhetünk *önálló, fejlett önnevelésről*, ha az egyén rendelkezik a következő képességekkel: elemezni tudja önmaga helyzetét a társadalomban; felismeri az életben vele szemben támasztott követelményeket és tanulni tud mások pozitív és negatív példájából; értékelni tudja saját egyéniségét észrevéve hiányosságait, fogyatékosságait, de reális értékeit, pozitív képességeit is; rendelkezik az önálló megismerő, ismeretsajátító képességgel, minél több közlésnyelv igénybevételével; mindezek alapján éretté válik, hogy művelődési és nevelési célokat, feladatokat tűzzön maga elé; önmagában meg tudja keresni azokat az eszközöket, módszereket, amelyek segítségével kitűzött művelődési, önnevelési céljait meg is tudja valósítani (Durkó, 1988, 1998a, 1998b, 1999).

A fejlett önnevelési képességgel, magas szintű elsajátítási képességgel, készséggel rendelkező személy képes arra, hogy még az alkalmoszerű információkat, a spontán formálódás, a szórakoztató célú befogadás kultúra-közvetítéseit is olyan szinten, kritikusan feldolgozza, hogy megkeresve az azonos tárgyban eddig szerzett emlékeket, azokat felidézve újrendezze, s így építse be a – ami érték belőle, vagy esetleg negatív tapasztalat – személyiség rendszerébe (Durkó, 1984:66). A 80-as években írott munkáiban a művelődési intézményrendszer szerepét, feladatait, hatását is vizsgálja az önnevelési képességgel összefüggésben.

A nevelési és önnevelési összekapcsolódásának modellje azon a sajátosságon alapul, amely szerint a nevelési (felnőttnevelési) folyamat bármely pillanatában mindig kétpólusú tevékenység integrálódását foglalja magában. Mindenféle nevelési folyamatot, a nevelő, felnőttnevelő és a felnőtt művelődő egyén a nevelési cél érdekében kifejtett közös tevékenysége hoz létre (Durkó, 1999: 78). A nevelői tevékenység a folyamat eltervezéséhez az önnevelői képesség bizonyos, viszonylag nagyobb egységet jelentő típusai szerint tud felkészülni - ezt jelenti az *önnevelési képesség tipológiája*. Durkó önnevelési képesség tipológiája több munkájában (Durkó, 1990, 1998a, 1998b, 1999) megjelenik, amely az önnevelési képességek, az önnevelési részképességek fejlődésére vonatkozó munkáin és az önművelési tudatosultságra vonatkozó empirikus kutatásain alapul.

Az *első típust* az önművelési motivációban, képességben súlyosan megrekedtek képezik, akik jelentős nevelői segítséget, támogatást kívánnak már a folyamat megindulásához is. Altípusai: az iskolából „lemorzsolódott”, a 8 általános iskolai műveltséget el nem ért, munkába elhelyezkedni nem tudó fiatalok, az analfabéta, félalfabéta, vagy funkcionális analfabéta szint. Az első típusba tartozók önálló tanulási, művelődési képességük olyan hiányos, hogy szinte állandó nevelői támogatást, segítséget igényelnek, a figyelem és fáradás miatt viszonylag rövidebb lélegzetű, amennyire lehet szórakoztatóbb formájú, sok öntevekenységre lehetőséget nyújtó, a képszerű, tapasztalati kultúrát felidéző foglalkozási formákkal.

A *második típust* olyan személyek alkotják, akik már rendelkeznek olyan szintű tanulási, önművelési képességgel, hogy a rendszerezett, felnőttoktatási általános és szakirányú képzésformákon is eredményesen részt vehetnek, tudnak rendszeresen figyelni, önmagukat kifejezni, van kitartásuk, motivációjuk a viszonylag hosszabb idejű szellemi munkára. A második típusba tartozók számára a tipikus és adekvát közművelődési formák, a szakképzési tanfolyamok, a népfőiskolák, a technikai szakkörök stb.

A *harmadik fő típust* azok alkotják, akik a szabad társulási, közösségi művelődési formákban – a közösség többi tagjának a motiváló, korrigáló, kompenzáló, értékelő hatására – már teljes fókú, szabad önművelésre, önképzésre képesek. Az esetleges önnevelési részképességi hiányait művelődő társa, a csoport aktív tagja segítségével már pótolni tudja. Itt a nevelő segítő, vezető szerepét a csoport-hatás kielégítően helyettesíti, ezzel az ilyen egyén már teljes értékű önművelési aktivitásra képes lesz. A harmadik típusba tartozók tipikus művelődési formái a művészeti alkotó és recepciós körök, az amatőr szakkörök, a gyűjtőkörök, olvasókörök, klubok, művelődési egyesületek. Rendkívül sokrétű személyiségformáló erő rejlik e művelődési csoport-hatásban: a mások példájában, motivációs ösztönzésében, viselkedési mintáiban, bíráló aktivitásában, az egymást-segítés, kiegészítés gyakorlatában.

A negyedik fő típust az önálló önművelésre, de képességei önkibontakoztatására, önképzésre és jelleme, ízlése, erkölce, magatartása, eszményei önnemesítésére önmagában is képes, fejlett önnivelésre kész és képes emberek alkotják (Durkó, 1990, 1998a, 1999). A negyedik típusba tartozók számára az önművelő társak egymásra találása, a művelődés szervezeti, anyagi feltételeinek kiépítése, amelyek az egyének szabad tájékozódásának, a művelődés anyagi-technikai eszközeihez való hozzájutásának, ha kell a személyes tanácskérésnek a lehetőségeit is nyújtják (Durkó, 1998a, 1999).

### **Összegzés**

A tanulni tanulás a kulcskompetenciák egyike, az egész életen át tartó tanulás feltétele az egyén oldaláról az önálló, önirányított tanulás képessége. Durkó szerint az önálló tanulás fejlesztése a részképességek fejlesztésén alapul (önnvelési részképességnek tekinti az önelemzés-, céltételezés-, önirányítás-, önértékelés képességeit). Döntő tehát az önnvelési részképességek fejlődésének folyamata, fejlettségének szintje, amely az előzetes gyakorlás mértékétől függ. A felnőttoktató számára fontos a részképességének szintjének ismerete, hogy a felnőtt tanulót egyéni igényeinek megfelelően tudja segíteni.

### **Felhasznált irodalom**

- Boros Sándor (1986): Durkó Mátyás hatvan éves. In Soós Pál – Sz. Szabó László szerk. Tömegkultúra és közművelődés. *Acta Andragogiae et Culturae* 7-8. szám Debrecen: KLTE 12-20.
- Csoma Gyula (2005): Durkó Mátyás 1926-2005 *Új Pedagógia Szemle*, 12. szám, 109-111.
- Durkó Mátyás (1981): Nevelés és önnvelés (művelődés és önnvelés) dialektikája a felnőttnevelésben és közművelődésben. (A felnőttnevelés, közművelődés formarendszere.) In Durkó Mátyás szerk. *Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből II. kötet*. Budapest: Tankönyvkiadó, 69-96.
- Durkó Mátyás (1984): Önnvelés, önművelés és nevelés irányítása. In Durkó Mátyás szerk. *Felnőttnevelés, művelődés Acta Andragogiae et Culturae* 6. szám Debrecen, KLTE 43-69.
- Durkó Mátyás (1990): Az andragógiai sajátosságok értelmezése, fő stratégiai, taktikai konzekvenciái a korszerű felnőttnevelésre. In Durkó Mátyás – Sz. Szabó László szerk. *A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói. Acta Andragogiae et Culturae* 11. szám Debrecen: KLTE 39-73.
- Durkó Mátyás (1988): *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Debrecen, Kossuth Könyvkiadó
- Durkó Mátyás (1998a): *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. (VII/4. fejezet, A közművelődés folyamatai, formái, módszertani korszerűsödése 242-256.) Pécs: JPTE FEEFI
- Durkó Mátyás (1998b): *Társadalom, felnőttnevelés, önnvelés*. II. kötet Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet
- Koltai Dénes – Sári Mihály (2006): Durkó Mátyás andragógiai paradigmái, a paradigmák változásai. In *Az illegitím andragógusképzés megteremtője*. In *Memoriam Durkó Mátyás 1926-2005*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet
- Maróti Andor (2006): Dr. Durkó Mátyás egyetemi tanár (1926–2005) emlékére [http://www.feflearning.hu/hun/doc/Durko\\_Matyasra\\_emlekezunk.doc](http://www.feflearning.hu/hun/doc/Durko_Matyasra_emlekezunk.doc) 2008. 02.12. 10.00
- T. Kiss Tamás – Tibori Tímea (2006): Az illegitím andragógusképzés megteremtője. In *Az illegitím andragógusképzés megteremtője*. In *Memoriam Durkó Mátyás 1926-2005*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet

*Akkreditált Hajdú-Bihar megyei felnőttképzési intézmények néhány jellemzője*

Felvezetés

A felnőttképzési intézmények a rendszerváltás óta eltelt két évtizedben, az első felnőttoktatási atlaszok (FOA) elkészülése (v. ö. Bajusz – Hinzen – Horváthné 1999), a felnőttképzési törvény (2001. évi CI. törvény) megszületése óta, valamint a FOA Hajdú-Bihar megyei kutatásai óta (v. ö. Juhász 2002) szabályozottabb keretek között végeznek felnőttképzési tevékenységet. A felnőttképzési törvény lehetőséget biztosít a felnőttképzési intézmények számára arra, hogy az egyes szervezetek megkülönböztessék magukat a felnőttképzési tevékenység végzése alapján: minőségi differenciálás nyújtotta piaci előnyökkel jár ugyanis az akkreditált státusz (v. ö. Henczi 2005).

Ma Magyarországon mintegy tízezer cég/szervezet tevékenységi körében van feltüntetve a felnőttképzési tevékenység. Ebből hozzávetőlegesen ötezer szervezet végez valóban ilyen tevékenységet, legalábbis a regionális munkaügyi központok nyilvántartása alapján. Ebből vezethető le az, hogy jelenleg mintegy 1300 felnőttképzési intézmény és szervezet rendelkezik akkreditált státusszal (SZMM 2008). Ez az eredmény azt mutatja, hogy a felnőttképzési tevékenységet rendszeresen végzők 1/3-a rendelkezik olyan tanúsítvánnyal, amely azt jelzi, az állami elvárásoknak megfelelően működik (elvileg), eleget tesz a törvényi előírásoknak. Azért csak elvileg, mert Koltai kutatásaiban sok esetben fedezhettük fel azt, kisebb-nagyobb hiányosságokkal működik csak megfelelően az adott intézmény a megfelelő minőségi követelmények betartására vonatkozóan. (Koltai 2005, 5). Ezt a későbbiekben bemutatott saját kutatásunk is alátámasztja.

Bonyolítja az elemzést, hogy számos olyan szervezet tevékenykedik a felnőttképzési piacon, amely tevékenysége kiterjed több megye, akár az egész ország területére, mivel több telephellyel is rendelkezik, de akkreditáltatva csak a központi intézmény van (Koltai 2005, 5). Nagyon gyakran találkozhatunk ezzel a részvénytársasági formában működő vállalatok körében, és mivel Hajdú-Bihar megyében egyetlen akkreditált, ilyen jogi formában működő felnőttképzési szervezetet sem találunk, így a mi elemzésünket ez a tényező olyan mértékben érintette, hogy több, jelentős megyei szervezet nincs benne az akkreditált intézményi körben, mert budapesti székhelyű.

Az empirikus kutatás bemutatása

Az empirikus kutatás kiindulópontja a felnőttoktatási intézmények szisztematikus kutatási kezdetei, amelyek 1997 óta nem változtak: a magyarországi felnőttképzés helyzetéről, minőségéről, valamint az akkreditált intézmények működéséről csak kevés megbízható információ áll rendelkezésünkre (v. ö. Hinzen 1997). Az állami, minisztériumi szintű áttekintés kizárólag az akkreditált intézményekre vonatkozik, tartalmazza az akkreditált intézmények és programok tanúsítványaiában szereplő adatokat, így a lajstromszámot, a program/intézmény nevét, címét, felnőttképzési nyilvántartási számot, valamint az akkreditáció érvényességi idejét, de a minőségirányítási rendszerek esetleges bevezetésére már nem tér ki (SZMM 2007).

A kutatásban a magyarországi felnőttoktatás, felnőttképzés intézményi hátterét feltérképezését tervezzük, mégpedig egy sajátos szemszögből: a minőségirányítás és az akkreditáció szemszögéből. A cél annak vizsgálata, hogyan működik a valóságban az akkreditáció folyamata, milyen problémák merülnek fel ezzel kapcsolatban, és ezeket miképpen lehetne orvosolni. Ezt konkrétan Hajdú-Bihar megye összes akkreditált felnőttképzési intézményének teljes körű lekérdezésével kívánjuk feltárni. Az intézmények vizsgálata során használt mérőeszköz az intézmény-vezetőkkel és egyes szakmai munkatársaikkal felvett, kérdezőbiztos által kitöltött kérdőív. Főbb vizsgálati kérdéseinket és hipotéziseinket az elméleti és szakirodalmi alapokra építve alakítottuk ki.

**Főbb kutatási kérdések:**

- Hogyan alakul a minőségirányítási rendszerek bevezetése a felnőttképzési vállalkozások körében?

- Milyen méretű felnőttképzési vállalkozások akkreditáltják jellemzően magukat?
- Milyen problémákat vet fel az akkreditáció lehetőségének bevezetése?
- Hogyan befolyásolja a résztvevők intézményválasztását az intézmény-akkreditáció megléte vagy hiánya?
- Miért éri meg az intézménynek akkreditáltatnia magát?
- Milyen hatása van az akkreditációnak a képzési piacra?
- Milyen hatást gyakorolt a 2007-ben bekövetkezett számos változás a felnőttképzési piacra?

#### **Főbb kutatási hipotéziseink:**

- A minőségirányítási rendszer bevezetése egyre fontosabbá válik, de alkalmazása még szűk körű.
- Jellemzően a nagyobb kapacitással működő felnőttképzési vállalkozások akkreditáltják magukat, a kisebb vállalkozások sok esetben az igen magas költségek miatt nem engedhetik meg maguknak az akkreditáltatást.
- Az akkreditáció bevezetése hosszú távon nem kedvez a kisebb felnőttképzéssel foglalkozó vállalatok működésének.
- A résztvevők intézményválasztását pozitívan befolyásolja az a tény, rendelkezik-e az intézmény akkreditációval, garanciának érzik annak meglétét a jobb minőségre vonatkozóan.
- Az intézménynek hosszú távon érdemes akkreditáltatni magát, mert megtérül ez a befektetése a magasabb résztvevői létszám következtében.
- Az akkreditáció hatására szabályozottabb keretek között folyik a képzés, növekszik a bizalom az akkreditált intézmények iránt, nagyobb ellenőrizhetőséget jelent.
- A 2007-es változások az akkreditáció irányába terelik a felnőttképzési vállalkozásokat.

A kutatásban használt kérdőív három fő egységre tagolódik: a felnőttképzési intézmények, vállalkozások általános működésére, az esetleges minőségirányítási rendszer működtetésére, valamint akkreditációjának vizsgálatára helyezve a hangsúlyt.

A kérdőív első részében a felnőttképzési intézmények jogi formájára, működésére, szervezeti hátterére, képzéseire, finanszírozására, oktatóként foglalkoztatott személyek végzettségére, gyakorlatára vonatkozóan szereztünk adatokat.

A minőségre vonatkozó kérdések többek között annak feltárására irányul hogy, ha van minőségirányítási rendszerük, hogyan működik. Így például: van-e az intézményben kinevezett minőségirányítási vezető; hogyan történt a rendszer kiépítése (tanácsadó nyújtott-e segítséget); hogyan folyik a partneri igények felmérése; van-e az intézménynek aktualizált minőségpolitikája, jövőképe, minőségcéljai. A minőség vizsgálatára irányuló kérdéscsoport második részében szereplő kérdésekben a minőség ellenőrzésén van a hangsúly. Így annak felmérése a cél, az intézmények milyen gyakran készítenek önértékelést, történt-e belső, illetve külső felülvizsgálat a minőségirányítási rendszer bevezetése óta az intézményben.

A kérdőív harmadik részében az akkreditációnak megfelelő működést vizsgáló kérdések szerepelnek, így többek között a felnőttképzési szolgáltatások nyújtása, az intézmény tevékenységének tervezése (képzési terv, képzési program, valamint humán erőforrás-terv), fejlesztése és értékelése, az intézményirányítási és döntési folyamatok szabályozottsága, vevőszolgálat és panaszkezelési rendszer működtetése szerepel a kérdések között. Végezetül ebben a kérdéscsoportban is megtalálhatóak az ellenőrzésre vonatkozó kérdések: az intézmény az akkreditációs követelményeknek megfelelően működik-e, a tanúsítvány adataiban bekövetkezett változásokról tájékoztatja-e a képzésben érdekelt partnereket, végez-e önértékelést évente stb.

#### **Az empirikus kutatás néhány eredménye**

A 2001. évi CI. törvényben meghatározott nyilvántartási kötelezettség következtében a jogalanyok csak akkor jogosultak felnőttképzési tevékenység megkezdésére, ha a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásában szerepelnek. Ez az adatbázis a Szociális és Munkaügyi Minisztérium



honlapján (www.szmm.gov.hu) bárki számára elérhető. Mivel a Minisztérium folyamatosan frissíti ezt az adatbázist, így az érdeklődő mindig aktuális, naprakész információkhoz juthat hozzá. Ez az összesítés a hazánkban működő összes akkreditált intézményre vonatkozóan tartalmaz információkat. A jelenleg aktuális adatbázis szerint a kutatásunkban vizsgálni kívánt Hajdú-Bihar megyében 76 darab akkreditált felnőttképzési intézmény működik, mégpedig a következő **területi elosztásban**. (1. táblázat)

1. táblázat: Hajdú-Bihar megyében működő akkreditált felnőttképzési intézmények területi eloszlása (Forrás: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2007)

Település neve	Akkreditált felnőttképzési intézmények száma
Balmazújváros	1
Berettyóújfalú	6
Debrecen	56
Hajdúböszörmény	6
Hajdúnánás	3
Hajdúsoboszló	1
Nyíradony	1
Püspökladány	2

Látható tehát, hogy kiugróan magas az akkreditált felnőttképzési intézmények száma a megyeszékhelyen. Emellett Berettyóújfaluban és Hajdúböszörményben, a kistérségi központként működő (Központi Statisztikai Hivatal 2008b), népességszámában hatodik és második helyen álló városban<sup>183</sup> működik, még 5 intézménynél több, a többi településen ennél jóval kevesebb intézményt találunk.

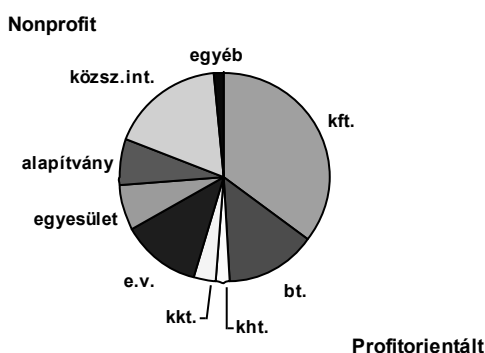
Érdekes azt is megvizsgálni, milyen **jogi formában** működnek ezek az intézmények. (2. táblázat, 1. ábra)

2. táblázat: Hajdú-Bihar megyében működő akkreditált felnőttképzési intézmények jogi forma szerinti eloszlása (Forrás: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2007)

Jogi forma	Akkreditált felnőttképzési intézmények száma
Nonprofit, ebből	28
Köszönőintézmény	18
Alapítvány	3
Egyesület	5
Közhasznú társaság	2
Profitorientált, ebből	54
Betéti társaság	11
Korlátolt felelősségű társaság	24
Közkereseti társaság	1
Egyéni vállalkozás	8
Egyéb	4

<sup>183</sup> **Hajdú-Bihar megye megye városai:** Debrecen (lakosság: 204.083 fő), Hajdúböszörmény (32.228), Hajdúsoboszló (23.695), Balmazújváros (18.615), Hajdúnánás (18.185), Berettyóújfalú (16.227), Püspökladány (16.126), Hajdúhadház (13.001), Hajdúsámson (10.946), Hajdúdorog (9.595), Derecske (9.285), Nádudvar (9.213), Polgár (8.418), Nyíradony (7.893), Létavértes (7.218), Kaba (6.446), Téglás (6.338), Komádi (6.143), Vámospércs (5.497), Tiszacsege (5.003), Biharkeresztes (4.273) (Központi Statisztikai Hivatal 2008a).

1. ábra: Hajdú-Bihar megyében működő akkreditált felnőttképzési intézmények jogi forma szerinti eloszlása (Forrás: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet 2007)



Láthatjuk, hogy a Hajdú-Bihar megyében működő felnőttképzési intézmények között legmagasabb számban kft-eket találunk (35%), minden harmadik intézmény ebben a formában működik. Koltai országos kutatásában is meghatározó arányban képviselték magukat a korlátolt felelősségű társasági formában működő felnőttképzési vállalkozások, az üzleti szervezetek között az egész mintában meghatározó a kft-ek egynegyedét elérő aránya (Koltai 2005, 13). Koltai kutatásában az egyéni vállalkozók száma elhanyagolható volt a vizsgált szervezeteket tekintve, a mi kutatásunkból viszont megállapíthatjuk, minden hetedik profitorientált vállalkozás ilyen formában működik Hajdú-Bihar megyében. Nagy számban találkozunk közszolgálati intézményekkel is ebben a szférában, amelynek oka, hogy ezek az oktatási, művelődési szervezetek a főtevékenységük mellett ma már felnőttképzési tevékenységet is folytatnak, egyrészt történelmi tradíciókból kifolyólag, hiszen már a rendszerváltás előtt is megjelent ez feladataik között (v. ö. Juhász 2002), másrészt a csökkenő gyermeklétszámmal (is) összefüggő finanszírozási problémák miatt<sup>184</sup>. Csak kis számú betéti társasággal találkozunk, valószínűleg azért, mert az ilyen jellegű oktatási tevékenység magasabb költségigényű (kivétel talán a gépjármű-vezetői képzés), így inkább kft-t alapítottak felnőttképzési céllal. A civil szervezetek is képviselték magukat (egyesület, alapítvány hasonló arányban), azonban erősíteni kellene a nonprofit felnőttképzésben gondolkodást, például kompetenciafejlesztés által. Viszont kevésbé elterjedt formák a közhasznú társaság, a közkereseti társaság, valamint a részvénytársaság, ez utóbbi azonban nem egyértelmű a már említett regionális/országos kiterjedtség miatt.

A kutatásban az adatok részletesebb elemzése során mindenképpen figyelembe vesszük majd a fenti táblázatokban szereplő szempontokat is, így az adott településen működő felnőttképzési intézmények számát, valamint a jogi formák szerinti különbségeket, amelyek a kérdőív kérdéseire adott válaszok értékelése során fontos szerephez juthatnak.

Az akkreditált felnőttképzési intézmények nagy része (48 intézmény) működtet valamilyen elismert **minőségirányítási rendszert**<sup>185</sup>, csak kis hányaduk nem rendelkezik (9 intézmény) ilyen rendszerrel, és közülük is csak kevés intézmény válaszolta azt a feltett kérdésre, nem is tervezi annak bevezetését (2 intézmény). Ennek oka a felnőttképzési piacon működő nagyon erős verseny, amiből egyik intézmény sem szeretne kimaradni. Időt, energiát és pénzt áldoznak arra, hogy valamilyen típusú minőségirányítási rendszert kiépítsenek, és így fel tudják venni a versenyt a többi felnőttképzési intézménnyel, még több vevő

<sup>184</sup> A Nemzeti Fejlesztési Ügynökség számos ilyen tárgyú pályázatot hirdet meg, így például költséghatékonyabb, a munkaerő-piaci elvárásokhoz és a tanulók igényeihez egyaránt jobban igazodó intézmények kialakítására; iskolarendszerű, és iskolarendszeren kívüli szakképzést fejlesztésére stb. (Nemzeti Fejlesztési Ügynökség 2008).

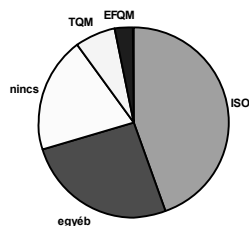
<sup>185</sup> Minőségirányítási rendszer alatt a minőségpolitikát meghatározó és megvalósító vezetési tevékenységet értjük, tehát tulajdonképpen a minőségi célkitűzések emberek általi megvalósítása (Járasi 2004, 42). Tartalmazza a stratégiai tervezést, a rendelkezésre álló eszközök elosztását, a minőség értékelését (Sz. Tóth – Mihályfi – Bordás – Kertész 2005, 6).

bizalmát tudják megnyerni. A felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól szóló kormányrendelet is előírja, csak az az intézmény kaphat akkreditációt, amely rendelkezik az intézmény működési folyamatait meghatározó minőségirányítási rendszerrel (22/2004 (II. 16.) kormányrendelet 11. §. (1)). Ez a minőségirányítási rendszer azonban lehet akár saját fejlesztésű is, nem feltétlenül fontos ISO, TQM, EFQM vagy más elismert rendszerrel rendelkezni az akkreditációt kérő intézményeknek.

A vizsgálatba bevont felnőttképzési intézmények közel fele az ISO<sup>186</sup> minőségirányítási rendszert építette ki, aminek oka: ez a legismertebb minőségirányítási rendszer hazánkban.

A válaszadók közel negyede egyéb minőségirányítási rendszert épített ki, leggyakrabban saját fejlesztésű rendszereket, de előfordult olyan rendszer alkalmazása is, amely szorosan kapcsolódik az intézmény speciális tevékenységéhez (például NYESZE=Nyelviskolák Szakmai Egyesülete, ÖMIP=önkormányzat minőségirányítási program, Comenius). Találkozhatunk még a TQM<sup>187</sup> és az EFQM<sup>188</sup> minőségirányítási rendszerekkel is, de ezek jóval kisebb arányban kerültek bevezetésre ezen intézmények körében. (2. ábra)

2. ábra:



Külön kérdések irányultak a kérdőívben arra, igénybe vette e az intézmény külső **tanácsadó** segítségét a rendszer kiépítése, illetve működtetése során. A vizsgálatba bevont felnőttképzési intézmények több mint fele (40 intézmény) igényelte külső tanácsadó segítségét a minőségirányítási rendszer kiépítésében, csak kisebb hányaduk (17 intézmény) tudta ezt külső segítség nélkül egyedül megoldani. Szinte fordított az arány azonban a külső tanácsadó működtetésben betöltött szerepét tekintve: az intézmények több mint fele (37 intézmény) nem tart igény további tanácsadói jelenlétére a minőségirányítási rendszer kiépítését követően, megoldják intézményen belül az ellenőrzésekre, auditokra való felkészülést, aminek háttérben valószínűleg finanszírozási okok állnak.

#### Összegzés

Kutatásunkban tervezzük még a kérdőív Jász-Nagykun-Szolnok, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei lekérdezését, majd az eredmények Hajdú-Bihar megyei adatokkal való összevetését, feldolgozását, elemzését. A kutatással sok hasznos információ szerezhető arra vonatkozóan, mennyire tartják maguk a szervezetek életszerűnek a hatályos szabályozást, milyen problémákat vet fel a felnőttképzési intézmények működése során a jogszabályok alkalmazása, milyen előnyre tettek szert az akkreditáció kapcsán, és rámutathat a jelenlegi szabályozás esetleges hiányosságaira, visszáságaira is. Az adatok feldolgozása során külön figyelmet szentelünk a 3 megye eredményeinek összehasonlítására, valamint a profitorientált és non-profit szervezetek közötti különbségek felvázolására (ha vannak ilyenek).

<sup>186</sup> ISO = International Organization for Standardization (Nemzetközi Szabványügyi Szervezet) (Gutassy 2004, 17)

<sup>187</sup> TQM = Total Quality Management (Teljes körű minőségmenedzsment) (Kalapács 2000, 257)

<sup>188</sup> EFQM = European Foundation for Quality Management (Európai Minőség-fejlesztési Alapítvány) (Orosz 2007)

#### A kutatáshoz felhasznált főbb források

1. Bajusz, Klára – Hinczen, Heribert – Horváthné Bodnár, Mária (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. In: *Kultúra és Közösség*, 1998/4-1999/1. szám, 61-81. p.
2. Henczi Lajos (2005): Felnőttképzés-menedzsment. Elmélet és gyakorlat: az intézményvezetők, képzési vezetők, felnőttoktatók, szakértők és tanácsadók kézikönyve. Budapest, Perfekt Kiadó
3. Hinczen, Heribert (1997): *Kutatási projekt javaslat: Budapest és a 18 többi megyeszékhely felnőttoktatási atlasza*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája
4. Juhász Erika (2002): A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. In: Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanuláért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet]* Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 85-92. p.
5. Gutassy Attila (2004): *Minőségmenedzsment a felnőttképzésben*. Budapest, TÜV Rheinland InterCert
6. Járasi Anikó (2004): *Rendezvényszervezés*. Szeged, JGYF Kiadó
7. Kalapács János (2000): *Minőség a közszolgáltatásban*. Budapest, X-Level Kiadó
8. Koltai Dénes (2005): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről. Országos és regionális elemzés. Kutatási zárótanulmány. [Felnőttképzési Kutatási Füzetek sorozat 21. szám]*, Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
9. Központi Statisztikai Hivatal (2008a): *Népességszámok közigazgatási és statisztikai besorolás szerint (Magyarország települései)* In: <http://portal.ksh.hu> Letöltés ideje: 2008. június 1. 16.20
10. Központi Statisztikai Hivatal (2008b): *Kistérségi rendszer*. In: [http://portal.ksh.hu/portal/page?\\_pageid=37,411890&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=37,411890&_dad=portal&_schema=PORTAL) Letöltés ideje: 2008. június 1. 16.00
11. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (2008): *Pályázatok*. In: <http://www.nfu.hu/search/0?success=search> Letöltés ideje: 2008. június 1. 17.00
12. Orosz Lajos (2007): *Az irányított önértékelés módszertana*. In: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=388&articleID=2352&ctag=articlist&iid=1> Letöltés ideje: 2007. március 20. 17.00
13. Szociális és Munkaügyi Minisztérium (2007): *Nyilvántartott felnőttképzési intézmények és az általuk folytatott tevékenységek, szolgáltatások*. In: <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=12045> Letöltés ideje: 2007. július 27. 10.00
14. Sz. Tóth János – Mihályfi Márta – Bordás István (2005): *A Magyar Népfőiskolai Társaság Minőségbiztosítási Kézikönyve*. In: [www.mnt.hu/kezikonyv/doc](http://www.mnt.hu/kezikonyv/doc) Letöltés ideje: 2007. január 15. 9.00
15. Váradi László – Várnagy Péter (2001): *Kultúra és képzés jogi szabályozása különös tekintettel a felnőttek oktatására-képzésére*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet
16. 2001. évi CL. törvény a felnőttképzésről
17. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (2007): *Hajdú-Bihar megyei akkreditált felnőttképzési intézmények*. In: [https://www.nive.hu/index\\_sec.php](https://www.nive.hu/index_sec.php) 2007. július 16. 10.30

*A tréningezés története és sajátosságai*

**Felvezetés**

A **tréning fogalmának** meghatározását a különböző szakirodalmak más-más szemszögből közelítik meg. A Felnőttoktatási és -képzési lexikonban az irányított tanulás jellegét hangsúlyozzák. „A *tréning* adott, általában szűk témakörben, képzett vezető közvetlen irányításával folytatott tanulási forma. Alapja az irányított gyakorlás, lehetőség szerint a *készség-szint, a résztvevő önálló tevékenységre való képesség eléréséig*.” (Kiszter, 2002:550) Egy másik meghatározás a tréningeknek a kompetenciafejlesztésben betöltött szerepét emeli ki. „A *tréningen (az ún. strukturált gyakorlatok alkalmazásával) megvalósuló saját élményű tanulás az önismeretet és az emberismeretet, a szociális és vezetői készséget, az együttműködési, a kommunikációs és problémamegoldó készséget fejleszti.*” Aronson a tréningeknek a személyiség feltárásában a világhoz való viszony meghatározásában szán fontos szerepet. „*Megtanulom, hogyan viselkedem, mások miként látnak engem, látom, hogy az én viselkedésem hogyan befolyásolja őket, és engem hogyan befolyásolnak mások.*” (Aronson 1978:251) Más szakirodalom a készségfejlesztést emeli ki „... a *tréningek az önismeretet és az emberismeretet, a szociális és vezetői készséget, az együttműködési, a kommunikációs és problémamegoldó készséget fejlesztik*” (Gazdag 1991). Légrádiné Lakner Szilvia úgy tekint a tréningre, mint „*olyan, alapvetően készségfejlesztésre irányuló, csoportos fejlesztő módszerre, amelyen a résztvevők személyes tapasztalatokat szereznek, a tapasztalati tanulás révén új ismeretekhez jutnak önmagukról, másokról, különböző helyzetekhez való viszonyulásaikról. Ehhez eszközként különféle játékokat, szituációs és szerepjáratásokat alkalmaznak a tréningek vezetői, amelyeket feldolgoznak, a résztvevők egymásnak visszajelzéseket adnak, működnek a csoportdinamika törvényszerűségei, és ezáltal fejlődnek a résztvevők szociális és interperszonális készségei*” (Légrádiné 2006:61). A tréning lényege, hogy a résztvevők az új ismereteket nem a hagyományos frontális osztálytermi keretek között sajátítják el, hanem nagyrészt csoportmunkában dolgozva, tapasztalati úton keresztül a valósághoz hasonló feltételek mellett.

**A tréningezés rövid történeti vázlata**

Amikor a **tréningmódszer előzményeit és kialakulásának történeti gyökereit** keressük, egészen az ókori görögökig vissza kell mennünk. Már az **ókorban** is beszélhetünk egyfajta „*antik T-csoportról*” például Arisztotelész peripatetikus iskolája kapcsán. Szókratészt is gyakran vették körül ifjak, akik a vitakozás és ékesszólás művészetét tanulták egy sajátos módszerrel. A szofisták azt vallották, hogy felszínre kell hozni az emberben szunnyadó gondolatokat, érzelmeket. Ez akár a mai tréningmódszer alapja is lehetne. Azonban a tudományos igényű, célzottan a viselkedésváltozásra létrehozott tréning csoportok története alig hatvan évre nyúlik vissza. A **tréning módszer kialakulásában** a szociológia, szociálpszichológia, a korai csoportpszichoterápiás próbálkozások nagyban segítettek. A mai fogalomhasználatuk szerinti önismereti csoportok elődjei a **huszadik században** keresendők. Korai csoportpszichoterápiás koncepciók között említhetjük *Joseph H. Pratt* tüdőbetegek gyógyításában alkalmazott módszerét, illetve *Sigmund Freud* tanulmányi csoportját. Az 1906-ban szervezett tanulmányi csoport résztvevői gondolataikat, fantáziáikat és élettapasztalataikat tárták fel. A két világháború közötti időszakban gazdagodtak a **csoportpszichoterápiás eljárások és elméletek**. Itt említhetjük *T. Burrow* csoportanalízisét, amely a munka középpontjába a csoportot állítja vagy az ő ellentét párját *S. Slavson*t. Slavson terápiás csoportjában az egyénre helyezte a hangsúlyt. Sigmund Freud a pszichoanalízis megeremítőjeként tartják számon és *Jakob Levy Moreno*t a pszichodráma módszerének és a szociometriának a kidolgozójaként. Ők ismerték fel azt, hogy az emberi kapcsolatok elsősorban érzelmi, rokonszenvi. A tréning-módszer alapjául szolgáló tapasztalati tanulás atyja *Kurt Hahn*, aki a személyiségfejlesztés folyamatában az aktív tapasztalatszerzésen alapuló tanulásra helyezte a hangsúlyt az elméleti tudás megszerzése helyett. *Elton Mayo* munkatársaival – kísérletei során – arra a fontos következtetésre jutott, hogy a termelékenység növelése az emberi tényező sajátos befolyásolásával is elérhető. Az interperszonális kapcsolatoknak meghatározó szerepe van a

teljesítmények alakulásában. A fenti előzmények figyelembevételével mégis azt mondhatjuk, hogy a **tréningmozgalom kialakulása Kurt Lewin** munkásságához fűződik. (Forintos 2006:56-57) A T-csoport (tréning csoport) születésének **első fontos állomása** a Lewin által kialakított *Csoportdinamikai Kutatóközpont* létrehozása 1944-ban a Massachusetts Institute of Technology-n. Másik fontos esemény a tréning csoportok születésében az **1946-ban a Connecticut** államban megrendezett **konferencia** Lewin vezetésével. Ennek célja az volt, hogy felkészítse a vezetőket a faji és vallási előítéletek elleni küzdelem hatékony módszereire. A konferencián elsősorban pedagógusok, szociális munkások, valamint üzlemberek és vezető beosztásúak képviselték magukat. A résztvevők csoportokban dolgoztak, a munka csoportos vitákból és szerepjátékokból állt. Ettől az eseménytől kezdve számítjuk a különféle önismereti és személyiségfejlesztő csoportok keletkezését. A konferencia hatására a Main állambeli Bethelben létrehozták az *Országos Tréninglaboratóriumot*, amely T-csoport módszer kutatásának központjává vált Lewin halála után. Lewin mellett kevés olyan kiemelkedő személyiséget találunk, akinek kutatásai, elméletei és egész életműve ilyen nagy hatással lett volna a modern társadalomtudományok fejlődésére. Munkássága alapozta meg a mai humán erőforrás-fejlesztő tréningeket, vezetőképző és szervezetfejlesztő T-csoportokat. Összefoglalva elmondható, hogy Lewin volt az a személy, aki a csoportdinamikai folyamatokat az egyéni és társas készségek fejlesztésének szolgálatába állította. Kísérletei során feltárta, hogy az emberi kapcsolatok fejlesztésében elengedhetetlen szerepe van a visszajelzésnek (feedback). A **hatvanas években** induló törekvések a személyes erőforrások feltárásának és az általános személyiségfejlődésnek, valamint az emberi potenciál megnövekedésének irányába hatottak. A csoportok elsősorban azért szerveződtek, hogy módot adjanak a közösségi együttlétre és a találkozásra. E találkozások iránti igény hozta a létre az ún. **encounter-csoportokat**, amelyek megjelenése *Carl Rogers és Maslow* nevéhez fűződik. Az encounter-csoportok lényege az, hogy meghatározott tematika nélkül a csoporttagok érzéseire és interakcióira építve önmaguk feltárását segítsék elő. Gyors ütemben terjedtek ezek a csoportok, amelyekben a becslések szerint Amerikában a hatvanas évek eleje és a hetvenes évek vége között körülbelül tízmillió ember vett részt. E közben a hagyományos pszichoterápiai történések is ugyanebbe az irányba hatottak. A terapeuták csoportokba szervezték a segítségre szoruló pácienseket és fejlesztették, elsajátították az újszerű csoportmódszereket. Ezzel egyidőben jelentek meg országszerte és rohamosan terjedtek az **alternatív módszerek**, mint a Synanon-csoportok, a Gestalt-terápia és a maratoni csoportok. (Rudas, 2007:16-18)

A tréningmódszer **népszerűségének** csúcspontját a **80-as években** érte el, amikor az USA-ban országos tréningmozgalom indultak el különböző célcsoportoknak kikiáltva. **Hazánkban** a 80-as években állami **vezetőképző** működött, de megjelentek a külföldi szakértők, a tanácsadó és szervezetfejlesztő cégek. A nyolcvanas években megjelenő kedvelt tréningformák voltak a Gordon-féle hatékonyságfejlesztési tréningek, *Berne* nagy hatású személyiségelmélete, a tranzakcióanalízis és az NLP (Neuro-lingvisztikus programozás), amely tapasztalatokra épülő konkrét pszichológiai, pszichoterápiás és kommunikációs technikák rendszerét jelenti. (Takács 2006) A **kezdeti tréningek** elsődleges **célcsoportjai** az üzletkötők és ügyfélszolgálati munkatársak voltak. Ennek oka egyrészt az volt, hogy a piacon működő konkurens cégek, vállalatok frontemberei középpontba kerültek és komoly szerepet játszottak a vállalat gazdasági sikereinek megvalósításában. A szervezetek felismerték, hogy erőforrásaikat akkor tudják legoptimálisabban kihasználni, ha megfelelő képzéssel próbálják meg kihozni munkavállalóikból a legjobbat. Ma a hazai tréning-piac pontos áttekintése nagy és szinte lehetetlen vállalkozás lenne, hiszen tréningeket tartanak ma tanácsadó és szervezetfejlesztő cégek, egyetemi oktatók, pedagógusok és még fejeződések is. Azonban a tréningpiac **fejlődési tendenciájában** a mennyiségi jellemzőket felváltották a minőségi jellemzők: megrendelő részről megjelentek a kifinomult célok, szakmailag megalapozott tréningprogramok igénye, professzionális, jól felkészült tréningekkel. (Forintos 2006:57)

#### ***A tréning főbb sajátosságai***

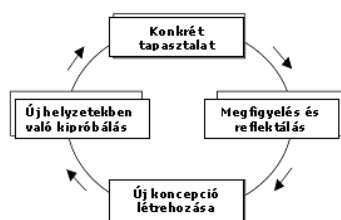
*Weiss* az **emlékezet terjedelmét** vizsgáló kutatásában jutott arra az eredményre, hogy három nap után a felnöttek az *olvasott anyag* 10%-ára, a *hallott anyag* 20%-ára, a *látott anyag* 30%-ára, a *hallott és látott anyag* 50%-ára, a *kimondott anyag* 70%-ára, míg a **megtapasztalt, cselekvéshez kötődő anyag** 90%-ra

emlékeznek (idézi Légrádiné, 2006). Tehát minél több érzékszervünk vesz részt az ismeretszerzésben, annál inkább nő a tanulás, illetve képzés hatékonysági foka. Amennyiben saját cselekvésünk is részét képezi az ismeretszerzési folyamatnak, még magasabbá válhat a felkészültség szintje. Ebből adódóan a tréning, mint a készségfejlesztés elsődleges lehetősége, az egyik leghatékonyabb tanulási mód. A tréning lehetőséget ad arra, hogy a hétköznapi helyzetben lezajló folyamatokat, viselkedéseket kockázatmentes körülmények között modellezzük.

A tapasztalati tanulás a tréning-módszer legfőbb sajátossága. A **tapasztalati tanulás** négy szakaszból álló **folyamatmodelljét** David Kolb írta le. Ez ma is modellként szolgál a tréningeken készségek fejlesztésére, viselkedések és szokások megváltoztatására. A folyamat **négy szakaszból** áll, amelynek első szakasza a konkrét tapasztalat és cselekvés. Ezt követi a megfigyelés és értékelés, majd az absztrakció és fogalomalkotás szakasza. Az utolsó fázisa ennek a folyamatnak a tanultak kipróbálása. A tapasztalati tanulást akkor éri el valaki, ha felismeri, hogy a megtanult magatartásokat, cselekvéseket milyen különböző szituációkban tudja hasznosítani. (Légrádiné 2006:62)

*D. Kolb: A tapasztalati tanulás modellje*

(Forrás: D. Kolb 1984 alapján)



A **konkrét tapasztalati fázisban (cselekvés)** közös munkára építő gyakorlatokat végez az egyén kiscsoportos formában. Az egyes szituációk személyes átélése, az ismeretek önálló feldolgozása során szerzett tudás sokkal maradandóbb és mélyebb tudás megszerzését teszi lehetővé. Azok a tapasztalások, amelyeket a résztvevők maguk élnek át, tartósabbak és hasznosabbak, mint amit készen kapnak.

A **megfigyelés és reflexió szakaszában (értékelés)** a gyakorlatok során szerzett élmények feldolgozása történik. A reflexió során a tapasztalatokból a tanulási folyamat alanya levonja a megfelelő következtetéseket, megnézi, hogy a tapasztalatok hogyan adaptálhatók a mindennapi gyakorlatába és a munkahelyi közegbe. E fázisban a résztvevők elmondják élményeiket és meghallgatják a többiek visszajelzéseit, észrevételeit. A tréningen alkalmazott gyakorlatok valós helyzetek leképezései, így a játékok során szerzett tapasztalatok elvileg hasznosíthatók a mindennapi élethelyzeteinkben és a munkahelyi szituációkban egyaránt.

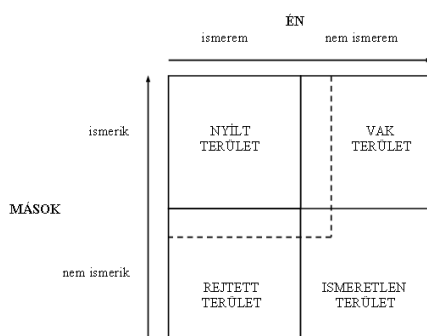
Az **általánosítás (okkeresés)** során a résztvevőknek lehetőségük nyílik arra, hogy a tréning-szituációban szerzett tudást, készséget alkalmazhassák majd egy valós élethelyzetben is. Ebben a szakaszban nagy szerepe van a trénernek, hiszen neki kell irányítani a beszélgetéseket, és támogatnia kell a résztvevőket abban, hogy mindenki maga vonhassa le a számára releváns következtetéseket, ahelyett, hogy ő vezet rá a résztvevőket arra, hogy milyen következtetéseket kellene levonniuk.

Az **újratapasztalás (tervezés)** során a leszűrt tapasztalatok felhasználhatók a tréning későbbi szakaszában. Ugyanakkor a tanultak kipróbálása történhet a tréningen kívül is, visszakérülve a mindennapokba. Ekkor az egyén egy új helyzetben próbára teszi az újonnan kialakított vagy fejlesztett készségét, meggyőződik arról, hogy működik-e a gyakorlatban, és ha szükséges, továbbfejleszti azt.

A tréningek alapvetően tapasztalati tanulás útján fejlesztenek, amelynek során a résztvevők különböző, a munkájuk jellemző interperszonális helyzeteit szimuláló helyzet-gyakorlatokban való részvétel során, egész személyiségüket megmozgatva élményeket élnek át, majd ezeket a szakértő vezetés mellett feldolgozzák, tapasztalatokká formálják. A módszer mély, tartós és könnyen előhívható viselkedési szintű tudást nyújt, mélyebb önismereten keresztül jutnak a résztvevők nagyobb interperszonális hatékonysághoz. (Jakab 2001:109)

A tréning másik fontos eleme a személyiségünkről való ismeretszerzés, az **önismeret**. Az emberek kétezer évvel ezelőtt is a jövőjükre voltak kíváncsiak, mikor tanácsot kértek a delfi jóstól, aki azt felelte, hogy „ismerd meg önmagadat és tudni fogod a sorsodat, mert a sorsod Te vagy!” Az önismeretszerzés alapja pedig éppen a visszajelzés, annak fogadása és tudatosítása, amely elsősorban az önismereti tréningcsoportok módszere. Az ismert **Johari-ablak modell** jól szimbolizálja ennek működését. A módszer megalkotói Joseph Luft és Harrington Ingham pszichológusok. A Johari-ablak tulajdonképpen egy kétdimenziós diagram, amelynek egyik dimenzióját az egyén és mások, a másik dimenzióját pedig az egyénről való tudás (ismert vagy nem ismert elemi) alkotja.

*Johari-ablak (Forrás: Rudas 2007:29)*



A Johari-ablak azt mutatja, hogy személyiségünk négy mezőre bontható fel:

1. **Nyílt terület**, amelyet a mások számára is ismert tulajdonságok, viselkedések alkotják.
2. **Rejtett terület**, olyan érzések, viselkedések, tulajdonságok helyezkednek itt el, amelyeket mások elől szándékosan elrejtünk.
3. **Vak terület**, azokból a viselkedésmódjainkból, személyiségjegyeinkből, cselekvéseinkből áll, aminek mi magunk nem vagyunk tudatában.
4. **Ismeretlen területet** a tudattalannal azonosíthatunk és azok a jellemzőink tartoznak ide, amelyet önmagunk és mások sem észlelnek.

A tréning csoportban az önismeretszerzés folyamat abból álló, hogy ezeknek a területeknek a határai elmozdulnak oly módon, hogy növekszik a nyílt terület és egyúttal csökken a rejtett és a vak terület kiterjedtsége. (Rudas 2007:28-30)

Minden tréning célja a tapasztalati úton történő ismeretszerzés mellett valamilyen **kompetencia fejlesztése**. A kompetencia latin eredetű szó, jelentése alkalmasság, ügyesség. Vajda Zsuzsanna meghatározása szerint a kompetencia „*alapvetően értelmi alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek és egyéb emocionális tényezők is*” (Vajda 2008:301). Az Európai Parlament és az Európa Tanács 2006-os ajánlásában nyolc kulcskompetenciát határoz meg (Európai parlament 2006):

1. anyanyelven folytatott kommunikáció
2. idegen nyelven folytatott kommunikáció
3. matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén
4. digitális kompetencia
5. tanulás elsajátítása
6. szociális és állampolgári kompetenciák
7. kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia
8. kulturális tudatosság és kifejezőkézség.

Ezek bármelyike fejleszthető tréningmódszerekkel, de különösen a kommunikációs készségfejlesztés és a tanulásfejlesztés területén igen gyakori ezek alkalmazása.



### ***Bibliográfia***

- Aronson, Elliot (1978): *A társas lény*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Európai Parlament (2006): *Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz*. In: *Felnőttképzés*, 2007. 1. sz. 43-51. p.
- Forintos Klára (2006): *A tréningek szerepe*. In: *Tudásmenedzsment*, 1. szám, 56-59. p.
- Gazdag Miklós (1991): *Tréningmódszer a vezetési tanácsadásban*. In: *Humánpolitikai Szemle*, 6. szám, 12-23. p.
- Jakab Julianna (2001): *Gondolatok a készségfejlesztő képzési módszerekről*. In: *Tudásmenedzsment*, 2. szám, 102-108.p.
- Kiszter István (2002): *Tréning*. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 550. p.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York, Prentice-Hall, Engelwood Cliffs
- Légrádiné Lakner Szilvia (2006): *Tréningmódszer a felsőoktatásban*. In: *Tudásmenedzsment*, 1. szám, 60-67. p.
- Rudas János (2007): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlat*. Budapest, Lélekben Otthon Kiadó
- Takács Ildikó (2006): *Tréningek módszertana*. (PowerPointos bemutató) In: <http://www.erg.bme.hu/szakkepzes/2felev/trmodsz.ppt> (Letöltve: 2009.03.27)
- Vajda Zsuzsanna (2002): *Kompetencia*. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 301. p.

*Felnőttképzési intézmények kutatása az Észak-magyarországi Régióban*

A felnőttek oktatása, képzése az egész világon a figyelem középpontjába került, így hazánkban és az Európai Unióban is. A fejlett országokban az állam új intézményeket alkot, speciális programokkal támogatja a felnőttek oktatását, amelyek elsődleges célja kezdetben a munka világába való hatékonyabb bekapcsolódás, a foglalkoztatás elősegítése, azonban mára egyre inkább az élet különböző területein való eligazodás és hatékonyság – a kompetencia alapú oktatás elősegítése.

A felnőttképzés egyre tágabbá válik, ma már az oktatási rendszer legjelentősebb területe, szinte mindenhol foglalkoznak felnőttek képzésével: általános-, közép- és felsőoktatásban, non-profit szférában és művelődési színtereken egyaránt.

A felnőttképzés több ezer éves gyakorlatát jelzik azok az ókori források, amelyek külön említik a gyermekek nevelésétől elkülönülő, a tudás közvetítésének életkorok szerint differenciált intézményeit. A modern felnőttképzési formák azonban csak alig kétszáz éves múltra tekinthetnek vissza. A felnőttképzés az ipari társadalom igényeként a modernizáció egyik eredménye, segédeszköze lett. A XX. század embere számára azonban a felnőttképzés már nem kizárólag következménye a gazdaság és a társadalom fejlődésének, hanem annak feltétele is. Vagyis a fejlődés, a modernizáció és a képzés egymással szorosan összefüggő, egymást feltételező fogalmak. (Koltai 2001).

A rendszerváltást követő években bekövetkezett változások az oktatás, képzés területén is megjelentek. A rendszerváltást megelőzően is jelen voltak már a felnőttek oktatásával, képzésével foglalkozó intézmények, azonban az országos statisztika (v.ö. Bajusz – Heribert – Horváthné 1999:61-81. pp.) szerint az intézmények 54,5%-a a 90-es években jött létre. Munkahelyek százezrei szűntek meg, új vállalkozástípusok jelentek meg. Ebben a helyzetben új típusú tudásanyagra volt szükség, amelynek átadására a hagyományos oktatásra berendezkedett iskolák már nem voltak képesek. Ezekben az iskolákban ugyanis előre meghatározott tanterv szerint, szigorú jogszabályi előírásoknak megfelelően történik a tanítás. (Koltai 2001)

Szükségessé vált tehát egy olyan oktatási-képzési rendszer kialakítása, amely az életkori sajátosságokra figyelemmel épít a már megszerzett ismeretekre, a már rendelkezésre álló gyakorlatra, és csak a legszükségesebbeket sajátíttatja el a képzésben résztvevő személyekkel. Vagyis szükség volt egy olyan formára, amelybe akár a munkaviszony megtartása mellett, akár munkanélkülként, vagy fiatal pályakezdőként lényegében bármikor be lehet kapcsolódni, és aránylag rövid idő alatt sor kerülhet a tananyag elsajátítására. Az iskolai rendszerű oktatás mellett tehát teret nyert az iskolarendszeren kívüli képzési forma is. (Várad 2008)

A korábban meghatározott felnőttoktatás – felnőttképzés – felnőttnevelés fogalomrendszeréből kiindulva is a felnőttképzési intézmények fentiek szerint meghatározott típusait különböztethetjük meg, melyeket Zrinszky László iskolarendszerbe integrált és iskolán kívüli (out-of school) oktatási intézményeknek nevezett (Zrinszky 1996:157).<sup>189</sup>

Ezen intézmények fenntartói az iskolarendszerű oktatás terén elsősorban az állam, a kormányzat és az egyház, míg az iskolán kívüli formáknál a munkahelyek, a felnőttképzési vállalkozások, az általános művelődési intézmények stb. (Zrinszky 1996:157).

Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás alapvető különbségeire mutat rá Koltai Dénes is egy kilencvenes évek elején megjelent tanulmányában (Koltai 1992). Az állami vagy önkormányzati finanszírozású iskolai felnőttképzést, amelyet az oktatási rendszer leképezéseként is értelmezhetünk, a túlszabályozottság, politikai befolyásoltság, az állami fenntartás kényszere, alacsony pedagógusi bérek jellemezzék.

---

<sup>189</sup> Ehhez az osztályozáshoz járul hozzá egy köztes kategória felállításával Durkó Mátyás, aki az ún. tanfolyam rendszerű felnőttoktatás átmeneti rendszere a kötött iskolarendszer és a kötetlen, iskolán kívüli rendszer között (Durkó 1999:60).

Az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás intézményei nagyobb önállóságot élveznek a tananyag kiválasztásában. Ezek a különböző vállalkozási formákban működő intézmények üzleti alapon működnek, előre rögzített áron kínálják képzéseiket.

A felnőttoktatási intézmények nem csak a fenti kategóriákba sorolhatók, hanem tartalma szerint is feloszthatóak. A fő felnőttoktatási tartalmak: általános, szakirányú, közéleti - közösségi, szociális, kriminális és vallásos, hitbéli területek lehetnek (Durkó 1999: 58-59). A Felnőttoktatási és -képzési lexikon ezeket a tartalmi területeket már csak két nagyobb területbe sorolja be: általánosan művelő-képző és szakképző tartalomba (Csoma 2002: 173-174). Az előzőekben felsorolt képzési tartalmak, formák számos intézményben valósíthatók meg. Így például alap- és középfokú iskolákban (iskolarendszerű felnőttoktatás), főiskolákon és egyetemeken, művelődési házakban, otthonokban, népfőiskolákban, általános művelődési központokban, távoktatási központokban, regionális munkaerő-fejlesztő és -képző központokban, minisztériumok, önkormányzatok, szakági továbbképző intézeteiben, politikai pártok oktatási intézményeiben, szakszervezetek képző intézményeiben, egyházak hitéleti oktatási szervezeteiben, területi-önkormányzati integrált felnőttoktatási központokban, oktatási vállalatoknál, nagyvállalatok saját célú oktatási rendszereiben, külföldi oktatási intézményekben, ismeretterjesztő társulatoknál, sport- és egyéb egyesületekben, könyvkiadóknál, folyóiratokban, múzeumokban, képtárakban, rádióban, televízióban, szerkesztőségeknél (Csoma 2002: 173-174). A különféle képzéseknek helyt adó intézmények névsora a *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* megjelenése, 2002 óta folyamatosan bővül. Ezekben az intézményekben természetesen különböző hangsúllyal szerepel a felnőttoktatás. Vannak olyan intézményeink, amelyek kimondottan felnőttoktatási intézményeknek tekinthetők. Ilyenek elsősorban a népfőiskolák, a regionális képző központok, a felnőttoktatási vállalkozások. Ide soroljuk még a továbbképző intézeteket, a szakszervezeti képzőhelyeket, a területi felnőttoktatási központokat és az ismeretterjesztő társulatokat. A többi szervezet tevékenységsorában elsődleges tevékenységként más dominál, így például a közoktatás (mint az alap- és középfokú iskoláknál), vagy a felnőttoktatás (mint a főiskolák és egyetemek vagy a távoktatási központok esetében), illetve a kultúra (mint könyvkiadók, könyvtárak stb. esetében). Ennek ellenére ezek sem mellőzhetők, ha a felnőttoktatás teljes intézményrendszerében gondolkodunk.

A felnőttképzési törvény szabályozási tárgyának (felnőttképzési tevékenység) vizsgálatával következtethetünk a szabályozása alá tartozó intézményekre is. A képzés iskolarendszeren kívüli képzés, vagyis a képző intézménnyel az ott tanulók nem állnak tanulói vagy hallgatói jogviszonyban, hanem a törvény hatálya alá tartozó képzési jogviszony jön létre a képzésben részt vevő személy és a képzést végző szervezet között. A képzés rendszeresen végzett tevékenység, vagyis nem eseti, egyedi, hanem egy éven belül ismétlődően végzett vagy legalább 30 napon keresztül folyamatosan végzett tevékenység. Célja szerint a képzés szakmai, nyelvi vagy általános képzés.

A felnőttképzési tevékenység tehát a fentiek szerint három kritérium fennállását igényli: iskolarendszeren kívüli képzés, rendszeresen végzett tevékenység, általános, nyelvi, vagy szakmai képzés. A három feltétel együttes fennállása esetén felnőttképzési tevékenység folytatásáról van szó.

A törvény felsorolja azokat a jogalanyokat, amelyek felnőttképzést folytathatnak. A közoktatási-, a szakképző- és a felsőoktatási intézmények kiemelésével a törvény hangsúlyozza, hogy az elsősorban iskolarendszerű képzést végző intézmények is folytathatnak a törvény értelmében felnőttképzést, de a törvény hatálya kiterjed az iskolarendszeren kívüli felnőttképzést végző egyéb jogi személyekre, jogi személyiség nélküli gazdasági társaságokra, egyéni vállalkozókra, valamint ezeknek azon társulásaira, amelyek felnőttképzés folytatására jöttek létre.

Felnőttképzési tevékenységnek minősül a felnőttképzési szolgáltatás is (pl.: szintfelmérés, pályaorientációs tanácsadás), amely a képzési tevékenységhez kapcsolódva, azt kiegészítve, illetve önállóan is, konkrét képzési tevékenység nélkül, de a felnőttképzéssel összefüggésben nyújt az intézmény.

## Intézménykutatási előzmények

A felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények átfogó vizsgálatára Magyarországon először 1996-ban került sor egy közel három évig tartó vizsgálat, a „Felnőttoktatási Atlasz” kutatás keretében.

A kutatás előzménye egy 1996-ban Jörg Knoll vezetésével Németországban, a Lipcsei Egyetemen készült szakdolgozat, amely Cottbus város felnőttképzési intézményeit mérte fel standard kérdőívvel (Zocher 1996). Ezt alapul véve, a magyarországi sajátosságokra adaptálva épült fel a hazai kutatás Heribert Hinzen és Koltai Dénes vezetésével.

A „Felnőttoktatási Atlasz” kutatás alapján készült tanulmány szükségességét az indokolta, hogy a magyarországi felnőttoktatás – általános és szakmai, politikai és kulturális – helyzetéről és szükségletéről kevés megbízható információ áll a szakemberek és a képzésekben részt venni kívánó személyek rendelkezésére. Az állami, minisztériumi szervek által kezdeményezett, vagy általuk lefolytatott vizsgálatok alapján megszületett áttekintések általában csak egyes intézményekre vonatkoznak. Hiányzott azonban a teljes kép arról, hogy a rendszerváltást követően milyen a magyarországi felnőttoktatás szerkezete, a felnőttoktatási intézmények által kínált képzések összetétele és az ezek iránti kereslet.

A „Felnőttoktatási Atlasz” kutatás a fentiek közül arra vállalkozott, hogy a magyarországi felnőttoktatás intézményi részét ún. szervezetszociológiai módszerekkel feltérképezze. Ez a hiányosság is érezhető volt az oktatáspolitikai és az oktatásszervezők számára, akik kifejezetten akadályozó tényezőként jelölték meg ennek hiányát a felnőttképzés magyarországi továbbfejlesztése előtt. Mindeddig nem akadt egyetlen olyan intézmény sem, amely a fenti kutatást elvégezte volna, illetve finanszírozni tudta volna.

A kutatás módszerei között szerepelt az adatgyűjtés, és az egyes intézmények munkatársaival folytatott irányított beszélgetések/interjúk. A „Felnőttoktatási Atlasz” kutatásba főként a magán felnőttoktatási és továbbképző intézmények, a különböző kamarák, a szakszervezeti oktatási intézmények, a népfőiskolák, a TIT egyesületek, a szakiskolák és felsőfokú intézmények, az egyházak által fenntartott felnőttoktatási intézmények kerültek bevonásra. (Juhász 2002:85-92)

A felnőttoktatási intézmények képviselőivel folytatott interjúk standardizált kérdőív alapján történtek, és ezzel a kutatócsoport munkatársai kvantitatív áttekintést kívántak kapni a magyarországi települések felnőttoktatási helyzetéről.<sup>190</sup>

A kutatás célja nem a felnőttoktatás területén jelentkező számottevő változásoknak a magyarázata, hanem egy helyzetkép felvázolása volt. A „Felnőttoktatási Atlasz” összeállításával a kutatócsoport hozzá kívánt járulni a hazai felnőttképzés intézményeinek feltáráshoz, és alapvető adatainak összegyűjtéséhez, amelyek segítségével a tendenciák vázolhatók. (Juhász 2002:85-92)<sup>191</sup>

<sup>190</sup> A kutatócsoport munkatársai a németországi kérdőív egyes, hazánkban nem értelmezhető kategóriáit módosították, valamint újabb kérdéseket iktattak be pl. az intézmény történetére, a szakmai munkatársak mellett a technikai és adminisztratív munkatársakra, a képzést eredményesen teljesítők elhelyezkedésére vonatkozóan. A kérdőívet minden kutató központilag (a szervezők által) kapta meg, és ezen nem módosított, csak értelmezési problémák esetén. Ezáltal mind a kérdőíves adatok, mind a standard fejezetek mentén megíródott egyes tanulmányok jól összehasonlíthatóvá váltak.

<sup>191</sup> A kutatócsoport főbb megállapításait az alábbiakban foglaljuk össze:

A továbbképzési piac Magyarországon dinamikusan fejlődik, az igények növekednek, bővül a kínálat. A politika és a kormányzás feladata képzéspolitikai kérdések eldöntésével és törvényes szabályozással megteremteni a keretet, mely feladatot a felnőttképzésről szóló törvény teljesíti.

A kutatás során kirajzolódott a munkanélküliség felnőttnevelési értelmezése. A kutatócsoport tapasztalata szerint az empirikusan vizsgált térségben (Hajdú-Bihar megyében) élők jobban túlélnek a foglalkoztatási krízist, mint az ország más részein élők. Ennek okát keresve világitottak rá a kutatók az úgynevezett társadalmi tőke (Bourdieu 1998) jelentőségre, és ezáltal arra, hogy ebben a térségben nem elég felnőttképzésről és felnőttoktatásról beszélni, hanem itt a felnőttnevelési értelmezés állja meg a helyét: az embereknek az ismereteiken túl más szükségleteik is vannak, így a kapcsolatteremtés, a helyzetbe hozás, a közösségépítés.

## Felnőttképzési intézmények az Észak-magyarországi régióban

A felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények vizsgálatához jelentős segítséget nyújt az, hogy a felnőttképzési törvény hatálybalépése óta kötelező az intézmények állami foglalkoztatási szerv által vezetett nyilvántartása. Nehézséget jelent azonban, hogy a nyilvántartás az intézményekre vonatkozó tartalmi elemeket kevésbé mutat.

Jelenleg (a Felnőttképzési Akkreditáló Testület 2009. novemberi ülésének döntései alapján) az Észak-magyarországi régióban 116 db akkreditált felnőttképzési intézmény működik. Az intézmények számának megyénkénti eloszlását az alábbi táblázat foglalja össze.

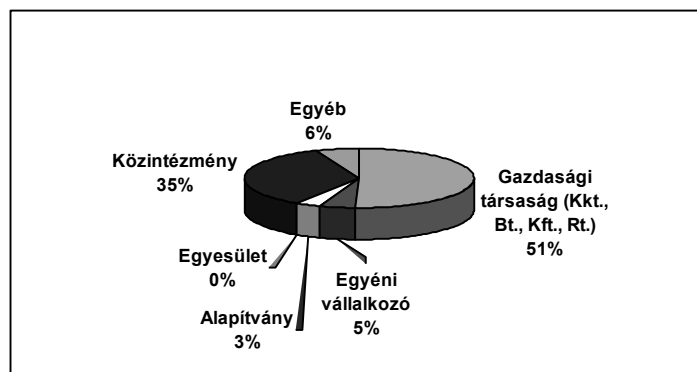
Megye neve:	Intézmények száma a megyében:	Intézmények száma a megyeszékhelyen:	Megyeszékhely intézményeinek aránya a megyéhez:
Borsod-Abaúj-Zemplén	70	49	70,00%
Heves	33	22	66,67%
Nógrád	13	10	76,92%
<b>Összesen:</b>	<b>116</b>	<b>61</b>	<b>52,59%</b>

Jelenleg Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 16 településen folytatnak felnőttképzéssel kapcsolatos tevékenységet akkreditált keretek között. Látható, hogy a legtöbb intézmény (70%) a megyeszékhelyen, Miskolcon működik. Miskolc dominanciája magyarázható egyrészt a térségben játszott gazdasági szerepével, magas lakosságával (az ország 3. legtöbb lakosával rendelkező település), kiépült intézményhálózatával, másrészt azzal, hogy a borsodi megyeszékhelyen a 90-es évek elején számos olyan vállalkozás, intézmény alakult, amely – az újbóli munkába állást elősegítendő – munkanélküliek részére szervezett különböző képzéseket, átképzéseket, továbbképzéseket.

A Heves megyében működő 33 akkreditált felnőttképzési intézmény közül 22 működik Egerben, amely szerint szintén az intézmények döntő része, 66,6%-a található a megyeszékhelyen. A Felnőttoktatási Atlasz keretében végzett felmérés során 1999-ban még 43 intézmény felmérése történt meg csak Egerben. (Juhász 1999:173-181) Az intézményszám csökkenése több okra vezethető vissza. Egyrészt a 10 évvel ezelőtti kutatás nem csak a jelenleg akkreditált szervezetekre vonatkozott, hiszen az akkreditáció csak a már említett 2001. évi CI. törvény alapján vált kötelezővé. Mivel ennek hiányában még sokkal szabadabb keretek között zajlott a felnőttképzés, így nagyobb számban is működtek az intézmények. Az akkreditációs követelmények a kisebb szervezeteknek számos szempont miatt nem kedveznek (v.ö. Miklósi 2005:262-269), így azok vagy akkreditáció nélkül, regisztrált szervezetként működnek tovább, vagy időközben meg is szűntek.

A Nógrád megyében felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények száma a régióban a legalacsonyabb, amit még az sem indokol kellőképpen, hogy lakosságában is ez a régió legkisebb megyéje. A felnőttképzési intézmények hiánya különösen súlyos a térségben, ha azt is számba vesszük, hogy ez a régió egyetlen megyéje, ahol önálló felsőoktatási intézmény sem működik, tehát a helyben felmerülő képzési igények nagyobb arányú kielégítése várna a felnőttképzési intézményekre. Az előbbi megyékhez hasonlóan itt is a megyeszékhely dominál a felnőttképzési intézmények jelenlétében, de még az előzőektől is magasabb, 76, 9%-os arányban, mivel az összesen 13 db akkreditált felnőttképzési intézmény közül 10 található Salgótarjánban.

Az alábbiakban a felnőttképzési tevékenységet folytató szervezetek jogi forma szerinti megoszlását mutatjuk be az Észak-magyarországi régióban. Az összesítés segítségével áttekinthetjük, hogy a non-profit és for-profit szektor milyen arányban képviselteti magát az akkreditált szervezetek körében.



A szervezetek körében a non-profit jellegűek közé tartoznak a közintézmények, egyesületek és alapítványok, arányuk a régióban a for-profit szervezetek alatt marad: a non-profit szervezetek 38%, míg a for-profit szervezetek 56%-os arányban jelennek meg. Az arányszámok áttekintésénél különösen szembetűnő a non-profit szervezeteken belül a civil szféra alacsony, 3%-os arányszáma. Az Észak-magyarországi régióban a legalacsonyabb a civilek aránya az akkreditált felnőttképzési intézmények esetében, különösen ha a legtöbb civillel rendelkező Dél-Dunántúli régióval hasonlítjuk össze, ahol 17%, tehát majdnem hatszor annyi akkreditált felnőttképzési célú civil szervezet működik, mint régióinkban. (v.ö. Juhász 2009) További kutatásaink egyik jelentős kutatási kérdése lesz annak vizsgálata, hogy mely társadalmi-gazdasági és egyéb tényezők okozzák ezt a rendkívül jelentős „lemaradást”, és ezzel összefüggésben megvizsgáljuk, hogy a civil szektor általában véve gyengébb régióinkban, vagy kimondottan az oktatási-felnőttképzési területen jelentkezik ez a hátrány.

Az ország valamennyi régiójára, és megyei viszonylatokban is jellemző az, hogy nagyobb arányban vannak jelen a for-profit felnőttképzési intézmények a non-profit intézményekhez viszonyítva. (v.ö. Juhász 2009) Az arányszámok azonban eltérnek az egyes régiókban. Ezek az arányszámok az egyes régiók gazdasági fejlettségével (GDP) fordítottan arányosak, tehát az ország legfejlettebb régiójában, Közép-Magyarországon vannak a legkisebb arányban (30%) non-profit célú felnőttképzési intézmények. A vizsgált régióinkban 38% a non-profit intézmények aránya. Ez az összefüggés rámutat a civil szervezetek egyik felnőttképzési szerepkörére: a hátrányosabb helyzetű régiók, települések, és emberek számára a felnőttképzési lehetőségeket elsősorban non-profit módon, és főként civil szervezetek által juttathatjuk el. (Juhász 2008:94-110) Megfigyelhető ábránkon (de országos szinten is – v.ö. Juhász 2009), hogy a non-profit körben magas a közintézmények aránya (közoktatási, felsőoktatási, vagy kulturális intézmények). Ezeknek az intézményeknek a fő tevékenységi körük valóban nem profitszerzésre irányul, azonban a felnőttképzési tevékenységeket egyre nagyobb számban azért vállalták fel, hogy a csökkenő állami támogatást ellensúlyozni tudják saját bevételekkel, tehát a felnőttképzési tevékenységük többségében profitorientált. Jellemzően non-profit szervezetként non-profit céllal a felnőttképzés terén a civil szektor tevékenykedik, ezért is jelent problémát a régióban az alacsony számuk, különösen akkor, ha a hátrányos helyzetű térségek elhelyezkedését megvizsgáljuk. A 311/2007. kormányrendelet szerinti 94 hátrányos és 47 leghátrányosabb térség között az Észak-alföldi régió után az Észak-magyarországi régióban található a legtöbb ilyen térség: kistérségei közül 21 hátrányos helyzetű és 14 (az összes ilyen térség 30%-a) a leghátrányosabb helyzetű kistérségek közé tartozik.

#### Összegzés

A fenti adatok ismeretében látható, hogy az Észak-magyarországi régióban felnőttképzéshez való hozzáférés csak komoly közösségi segítséggel valósul meg. A 2009. október 1. napján hatályba lépő jogszabály módosítás egyes rendelkezései reményeink szerint ez ellen hat majd a jövőben, hiszen több, a felnőttképzési intézmények működését könnyítő feltételeket iktatott be. Ezáltal a kisebb településeken is nagyobb számban jelenhetnek meg a felnőttképzési intézmények. Ilyen például az éves képzési terv

kidolgozási kötelezettségének, az éves képzési terv készítésének, a 2 éves beszámolási kötelezettségnek a megszüntetése.

#### Források

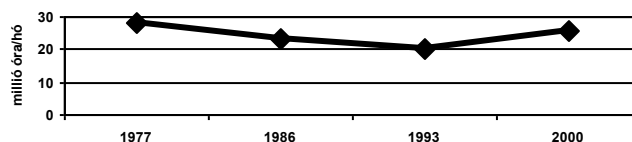
- Bajusz Klára - Hinzen, Heribert - Horváthné Bodnár Mária (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. – Kultúra és Közösség, 1998/4-1999/1. szám, 61-81. pp.
- Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.) (2002): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház
- Bourdieu, Pierre (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György - Szántó Zoltán: Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula Kiadó
- Csoma Gyula (2002): Felnőttoktatás intézmény- és funkciórendszere Magyarországon. Felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 173-174. pp.
- Durkó Mátyás (1999): Andragógia (A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai). [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 21. kötet] Budapest, Magyar Művelődési Intézet
- Durkó Mátyás (2002): Felnőttnevelés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 172. p.
- Durkó – Harangi (2002): Felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 172. p.
- Juhász Erika (1999): Felmérés Eger város felnőttképzéséről. *Educatio*, 1. szám 173-181. p.
- Juhász Erika (2002): A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. In: Horváthné Bodnár Mária (szerk.): Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet.] Budapest, IIZ/DVV, 85-92. p.
- Juhász Erika (2008): A civil szervezetek szerepe a felnőttképzésben. In: Ráczné Horváth Ágnes (szerk.): Civil szervezetek a képviselői demokráciában. Eger, EKF, 94-110. p.
- Juhász Erika (2009): A felnőttképzési célú civil szervezetek és eredményességük Magyarországon. In: Kiss Árpád Konferencia 2009. évi kötetében megjelenés alatt
- Koltai Dénes (1992): Helyzet és esély a felnőttképzés emancipációjában. In: Uő. (szerk.): Felnőttképzés az ezredforduló változó világában. Pécs, JPTE, 5-11. pp.
- Koltai Dénes (2001): Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Miklósi Márta (2005): Az élethosszig tartó tanulás megjelenése a jogrendszerben. In: Régió és oktatás. Európai dimenziók. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 2005. 262-269. p.
- Váradi László (2008): Felnőttképzés a jogszabályok tükrében. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
- Zrinszky László (1996): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Budapest, OKKER Oktatási Iroda
- Zrinszky László (2002): Felnőttképzés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 163. p.
- Zocher, Doreen (1996): Cottbus város felnőttoktatási atlasza. Szakdolgozat. (Témavezető: Knoll, Jörg) Lipcse

*A felnőttoktatásban résztvevők időfelhasználás-vizsgálatai***Időszerkezet**

Az idő és az azzal való gazdálkodás napjaink emberének egyik olyan meghatározó kérdése, amely jelentős mértékben befolyásolja tevékenységeit: az életútól, a családtervezéstől kezdve egészen a mindennapi élet szervezéséig. A társadalomtudományi kutatások tárgyaként az 1960-as évektől jelent meg, először a szociológiában, majd kapcsolatba került a felnőttoktatással is. Kezdetekben a vizsgálatok a szabadidő köré csoportosultak. 1965-ben Prágában tartották „Szabadidő és felnőttoktatás korunk Európájában” címmel az első olyan UNESCO konferenciát, amely a fenti téma kérdéseivel nemzetközi szinten is komolyan foglalkozott. Ekkor még a felnőttoktatás működési területének egyértelműen a szabadidőt tartották, valamivel később azonban kibontakozott az a felismerés, hogy a felnőttkori tanulás nemcsak a szabadidő, hanem a teljes időszerkezet színterén megvalósulhat. Kiderült az is, hogy az életmód, és ezzel együtt az időszerkezet is társadalmi csoportonként változó, azaz rétegspecifikus (Csoma 2008:85-87).

Magyarországon az 1970-es években jelent meg a permanens nevelés, önképzés kérdésköre, a „szabadidő társadalmának” oktatási problematikája, azonban nem tudott kellő képen kibontakozni, csak a rendszerváltást követő időszakban – ekkor azonban kikerülhetetlen módon. Az élethosszig tartó tanulás (általános-, szakképzés, átképzés) szükségessége nagy kihívást jelentett mind az államnak, önkormányzatoknak, mind a nonprofit szervezeteknek, munkáltatóknak és munkavállalóknak / munkanélkülieknek egyaránt (Falussy 2003:13-14).

A 18-69 év es, nappali tagozaton már nem tanuló népesség havi időalapjában a tanulás, önképzés. Milliő óra/hó



(Forrás: Falussy 2003:14)

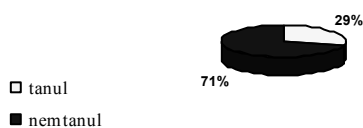
A fenti ábra is jól szemlélteti a fent leírt folyamatot: az 1993-as mélypontot követően emelkedésnek indult a felnőttoktatás valamely formájában való részvételi arány. Ezen belül az 1977-1993 között időszakban legjelentősebben az esti és levelező tagozaton tanuló felnőttek száma csökkent, ám – feltehetően – az 1990-es években megjelenő nagyarányú munkanélküliség hatására a létszám ismét növekedésnek indult (Falussy 2003:14-15). A felnőttképzési szektor vizsgálatában érdemes nagy hangsúlyt fektetni a lehetőségek és korlátok áttekintésére, a fejlesztési tervekben pedig elengedhetetlen a felnőttképzésben résztvevők társadalmi jellemzőinek, életmódjának, időbeosztásának ismerete (Juhász 1998:236-239). Ilyen irányú vizsgálódásunkban elsősorban a Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban KSH) 1999/2000. évben végzett időmérleg-életmód felvételeinek adatai, illetve az azokból Falussy Béla által készített elemzések szolgáltatnak alapot. A következőkben ezekből kiragadva néhány meghatározó adatsort igyekszünk feltárni a felnőtt tanulók időbeosztásának legalapvetőbb folyamatait, sajátosságait.

**Trend jellegű tünetek**

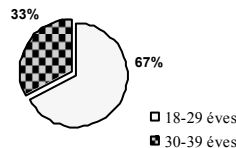
A KSH adatfelvételei a nappali tagozaton már nem tanuló, de a felnőttképzés valamely formájába bekapcsolódó 18-39 éves fiatal felnőtt / felnőtt népesség körében készültek – és vizsgálták többek között társadalmi összetételüket, átlagos napi időfelhasználásuk szerkezetét, illetve a tanúlással töltött napok tevékenységeinek ritmusát (Csoma 2003:152-153).



A nappali tagozaton már nem tanuló 18-39 éves népesség megoszlása aszerint, hogy részt vesznek-e valamilyen rendszeres képzésben (2000)



A képzésben résztvevők életkori megoszlása



(Saját ábra – Forrás: Falussy 2003:16)

A felmérés adatai alapján elsőként az tűnik szembe, hogy 2000-ben a 18-39 éves korosztálynak sajnos csak igen kis aránya, mintegy 29%-a vett részt valamilyen rendszeres képzésben, nekik pedig mintegy 67%-uk fiatalabb volt 30 évnél. Ha tovább vizsgáljuk, hogy kik vesznek részt felnőttképzésben, megállapíthatjuk, hogy a részvétel mértéke jelentősen függ számos társadalmi és demográfiai körülménytől. Így például a lakóhely urbanizációs fokától, a családi kötıtségek mértékétől, a gazdasági aktivitástól vagy a meglévı iskolai végzettségtıl.

Megevezés	Együtt (%)	Tanul (%)	Nem tanul (%)
<b>Lakóhely</b>			
Budapest	100	39,3	60,7
Egyéb város	100	31,4	68,6
Község	100	21,5	78,5
<b>Családi állapot</b>			
Egyedülálló gyermektelen	100	39,7	60,3
Házast, gyermek nélkül	100	24,9	75,1
Házast, egy gyermekkel	100	22,8	77,2
Házast, több gyermekkel	100	17,6	82,4
Egyedülálló gyermekkel	100	16,9	83,1

(Forrás: Falussy 2003:48)

Ahogy azt a fenti táblázat is mutatja, lakóhely tekintetében a fıvárosban élı 18-39 éves népesség mintegy 40%-a, míg a községekben élőknek csupán 20%-a vesz részt képzésben, míg ha családi állapot szerint vizsgáljuk a kérdést, azt tapasztaljuk, hogy az egyedülálló gyermektelenek közül tanulnak legnagyobb arányban, legkisebben pedig a házast vagy egyedülálló gyermekek. Ezek az adatok is bizonyítják, hogy az idıszerkezet kötıtsége bizony nagymértékben befolyásolja a felnőttkori tanulás lehetőségeit, az arra való hajlandóságot, hiszen a községekben élők feltehetően több házi-, házkörül munkát kell ellássanak, mint a városokban élők, a gyermekeknek pedig egyértelmően több feladat, kötelezettség kapcsolódik a családi élethez, gyermekneveléshez.

Megevezés	Együtt (%)	Tanul (%)	Nem tanul (%)
<b>Gazdasági aktivitás</b>			
Aktív keresı	100	27,4	72,6
Gyest, Gyed, ápolási díj	100	12,9	87,1
Munkanélkül	100	20,8	79,2
<b>Iskolai végzettség</b>			
Kevesebb, mint 8 általános	100	12	88
Általános iskola	100	21,6	84,4
Szakkunskásképzı	100	15,4	84,6

Érettségi	100	37,4	62,6
Főiskola	100	58,3	41,7
Egyetem	100	54	46

(Forrás: Falussy 2003:48)

A következő táblázat a társadalmi körülmények közül a gazdasági aktivitás és az iskolai végzettség különbségeiből kiindulva szolgáltat tanulságos információkat. Ami meglepő adat, hogy nem mutatkozik jelentős különbség az aktív keresők és a munkanélküliek szegmensének aránybeli tanulási aktivitása között. Azaz az 1999/2000-es adatok szerint az aktív keresőknek – akiknek (általában) napi nyolc órás munkaidejük állandó kötöttséget jelent – majdcsak ugyanannyi százaléka (27%-a) rendszeres tanulási tevékenységet is folytat, mint a munkanélkülieknek (20-21%), akiknek a klasszikus munkaidejük „kiesik”. Az iskolai végzettséget tekintve is hasonló tendencia figyelhető meg. Azoknak a 18-39 éveseknek, akik az általános iskolát sem végezték el, csak 12%-a tanul, míg a főiskolai, egyetemi diplomával rendelkezőknél ez az arány 58-54%. Mindez arra figyelmeztet, hogy a társadalom peremére szorult munkanélküli és / vagy alacsony végzettséggel rendelkező rétegek képzésére, és tanulási motivációjuk növelésére nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, hiszen ez lehet az egyik hatékony módszere a szociális szakadék csökkentésének.

#### **A napi időfelhasználás szerkezete**

Az időfelhasználás szerkezete „az emberi élet időkereteinek és a bennük végbemenő tevékenységeknek napi, heti, havi, évi tagolódása, elosztása – percekben, (olykor másodpercekben), órákban kifejezve. A lényege tehát az idő és a tevékenység viszonya, avagy a tevékenységre fordított idő” (Csoma 2005:87). Az időszerkezet absztrakt sémája három nagy egységet különít el: (1) munkaidő, (2) munkán kívüli idő, (3) szabadidő. Az időmérleg-vizsgálatok azonban jellemzően nem ebből a fajta felosztásból indulnak ki. A leggyakoribb idő- és tevékenységszerkezeti felbontás a következő:

##### *1. Társadalmilag kötött tevékenységek*

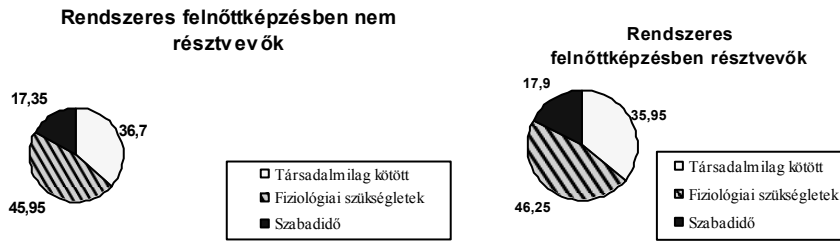
- Ide tartozik egyrészt a munkavégzés minden formája:
  - a kereső-termelő tevékenység, amely lehet főfoglalkozás, jövedelem-kiegészítés és egyéb segítő munka is,
  - a háztartás és a család ellátása, ami magában foglalja a háztartás és karbantartási munkálatokat, a vásárlást, szolgáltatások igénybevétele, illetve a gyermekek ellátását is.
- Másrészt fontos eleme a társadalmilag kötött tevékenységeknek a tanulás és az önképzés minden formája.
- Harmadrészt pedig ide sorolhatjuk a közlekedés különféle formáit.

##### *2. Fiziológiai szükségletek*

Ide tartozik minden olyan tevékenység, amely az ember alapvető biológiai szükségleteinek kielégítése érdekében zajlik, így például az étkezés, az alvás, a tisztálkodás stb.

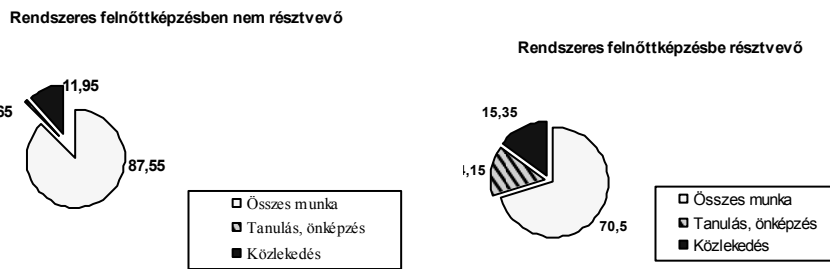
##### *3. Szabadon végzett tevékenységek*

Ide sorolhatjuk mindazokat a tevékenységeket, amelyeket az ember szabad döntése alapján végez szabadidejében. Kétféle csoportosítás szerint szokás vizsgálni a szabadidős tevékenységeket: az egyik a tévénézéssel, videózással, illetve az ún. tévémentes szabadidőszakkal jellemzi az időszerkezet ezen területét, a másik ún. extenzív (kifelé irányuló) és intenzív (befelé irányuló) szabadidős tevékenységeket különböztet meg (Csoma 2005:87-96).



(Saját ábra – Forrás: Falussy 2003:22)

Az időmérleg vizsgálat szerint a három fő szerkezeti egységet (társadalmilag kötött idő, fiziológiai szükségletekre fordított idő, szabadidő) vizsgálva a nappali tagozaton nem tanuló 18-39 éves népesség átlagos időfelhasználása nem különbözik a rendszeres felnőttképzésben résztvevők és nem résztvevők körében. Azonban ha a társadalmilag kötött tevékenységek egyes elemeit vesszük nagyító alá, akkor már lényeges különbségek rajzolódnak ki a két csoport között (Falussy 2003:19).



(Saját ábra – Forrás: Falussy 2003:22)

Összehasonlítva a társadalmilag kötött időn belüli tevékenységek aránybeli megoszlását a tanuló és nem tanuló fiatal felnőttek / felnőttek között, talán a legszembevetőbb különbséget a tanulással, önképzéssel töltött átlagos időben tapasztalunk. A felnőttképzésben résztvevők ilyen irányú tevékenysége mintegy 22-szerese annak, mint ami a nem tanulók körében megfigyelhető. (Az összehasonlítást azért tekinthetjük relevánsnak, mert a két csoport napi időszerkezetében a társadalmilag kötött tevékenységek aránya között elhanyagolható a különbség: 35,95% és 36,7%.) Ez azonban azt is jelenti, hogy a tanulóknak bizonyos tevékenységekre kevesebb idejük jut: látható, hogy a társadalmilag kötött feladatok közül az összes munkára fordított időn „esik csorba”, és talán meglepő módon időszerkezetükben a szabadon felhasználható idő mennyisége között nem tapasztalható jelentős különbség – ám érdemes megjegyeznünk, hogy a szabadidő szerkezetében már igen. Ők ugyanis például kevesebbet néznek tévét, ellenben többet olvasnak és sportolnak, mozognak. Mindebből pedig arra következtethetünk, hogy a tanulók kulturális aktivitása, és egyben tanulási készsége is számos területen meghaladja az adott korcsoportból a nem tanulókét (Falussy 2003:19-26).

Ez a két kiragadott példa is jól szemlélteti az időfelhasználás jelentőségét, a felnőttkori tanulás folyamatában betöltött szerepét, hiszen egyértelművé teszi, hogy a felnőttek mindennapi tevékenységeit és az azokra fordított idő szerkezetét át kell alakítsák ahhoz, hogy rendszeres képzésben részt vehessenek, sőt mi több, a kívánatos célt – az ismeretek elsajátítását – is elérjék.

### Összegzésként

A felnőttkor nem egységes, hanem folyamatos változást magában hordozó életszakasz. Az 1960-as évektől a szocializáció fogalmát kiterjesztették a felnőttiségre is, ami szorosan kapcsolódik ahhoz a koncepcióhoz, amely a szocializációt a szociális szerepek elsajátításaként értelmezi. Alaptézise, hogy a felnőtt-szocializáció vagy élethosszig tartó szocializáció a modern társadalmak sajátossága. A másodlagos szocializáció az alapvető szerepdiszpozíciókkal felruházott egyén személyiségstruktúráját módosítja,

továbbfejleszti (Zrinszky 1996:25-28). A demokratikus társadalmakban nélkülözhetetlen a változó világhoz való rugalmas alkalmazkodás képessége, a konfliktusok különböző formáinak megjelenése pedig szintén megkívánja a szocializáció élethosszig tartó kiterjesztését. A korszerű felnőttképzés különböző formáinak egyik fontos feladata, hogy tudatosan és módszeresen fejlessze az egyéneket. Az emberi fejlődésnek tehát szerves része a tanulás, amely valamilyen formában az egész emberi életet végigkísérik (Mayer 2003:5-12). Mint ahogy maguk az egyes életszakaszok, a különböző periódusokban végbemenő tanulási folyamatok is rendelkeznek bizonyos sajátosságokkal. A sokrétű idegi lekötöttség, a fáradtság, az időhiány, az absztrakt gondolkodásból való kiesés mind jelentősen befolyásolják a felnőttkori tanulás sajátosságait is. A felnőttek fő tevékenységi területei a munka, a családfenntartó, társadalmi és közéleti szerep, és csupán sokadik tevékenységi területe a tanulás (Durkó 1988:19-21). A tanítási-tanulási folyamat hatékonysága szempontjából az egyik megkerülhetetlen kérdés az időszervezeti labilitás, a tanulási ritmus labilitása. A tanulási folyamat eredményességéhez minden tanulási aktusnak meg kell valósulnia, s ehhez kellő időre, és jól, szabályosan elosztott időre van szükség. A tanulás optimális elhelyezése időszervezetükben csak úgy sikerülhet, ha átalakítják időbeosztásukat.

## Bibliográfia

- Csoma Gyula (2005): *A felnőttkori tanulás idődimenziói*. In: Csoma Gyula (szerk.): *Andragógiai szemelvények*. Budapest, Nyitott Könyv, 85-106. p.
- Csoma Gyula (2008): *Felnőttoktatási sajátosságok*. In: [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-05-Csoma-felnottoktatasi\\_letoltés\\_ideje](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-05-Csoma-felnottoktatasi_letoltés_ideje): 2008.05.11.
- Csoma Gyula (2003): *Új szempontok a felnőttoktatás tanítási-tanulási folyamatainak időszervezeti hátteréhez*. In: Mayer József (szerk.): *Időfelhasználás és felnőttoktatás – Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon*. Budapest, OKI, 133-168. p.
- Durkó Mátyás (1988): *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Debrecen, Kossuth Könyvkiadó.
- Falussy Béla (2003): *A felnőttkori tanulás, önképzés változásai, jelenlegi feltételei és körülményei a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján*. In: Mayer József (szerk.): *Időfelhasználás és felnőttoktatás – Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon*. Budapest, OKI, 13-132. p.
- Juhász Erika (1998): *Az ifjú felnőttek és rugalmas munkaerő-piaci készsük*. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 236-241. p.
- Mayer József (2003): *A tanulási környezet (meg)változása és a tanulásra fordított idő összefüggései az iskolarendszerű felnőttoktatásban*. In: Mayer József (szerk.): *Időfelhasználás és felnőttoktatás – Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon*. Budapest, OKI, 5-12. p.
- Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest, OKKER Oktatási Iroda.

*A katolikus hitbuzgalmi és karitatív egyesületek andragógiai tevékenysége a dualizmus kori Pécs példája alapján*

A dualizmus kori felnőttképzés-történet<sup>192</sup> még nagyon sok elemét tekintve feltáratlan, különösen igaz ez az egyházak tevékenységére, mellyel a kutatás még alig foglalkozott. A katolikus egyesületek közül a katolikus körök felnőttoktatási tevékenysége közismert – bár erre vonatkozó ismereteink is még alapos bővítést igényelnének –, míg a hitbuzgalmi és karitatív társulatok ilyen irányú munkája teljesen feltáratlan, a szakirodalmi művek épp csak megemlítik ezeket. Holott ezek az egyesületek nem csekély mértékű andragógiai tevékenységet fejtettek ki ebben az időszakban, bár tagadhatatlan, hogy ennek igazi virágkora már a következő korszakra, a két világháború közötti évekre tehető. Azonban éppen ebből adódóan annál fontosabb és izgalmasabb kérdés ilyen irányú tevékenységük gyökerének és kezdeteinek vizsgálata. Tanulmányomban Pécs város példáján keresztül szeretném bemutatni ezen egyesületek felnőttképzési tevékenységét a dualizmus korában, rávilágítva ezzel a figyelmet ezen fontos és eddig méltatlanul mellőzött andragógia-történeti témára.

A dualizmus korában Pécsen a katolikus hitbuzgalmi szervezetek legjelentősebb csoportját a Mária-kongregációk alkották, amelyek szinte minden jelentős középfokú oktatási intézményben működtek, de a felnőtt hívek egyes csoportjai számára is alapítottak kongregációkat. Működtek más hitbuzgalmi társulatok is a városban: a ferences harmadrend, a Jézus Szent Szívének Tiszteletőrsége, a Jézus Szent Szíve Társulat, a Mária Leányok Társulata, az Oltáregylet és több Rózsafüzér Társulat, valamint a népmisziók szervezésére alakult Pécsegyházmegyei Papok Missziós Egylete. Időszakunkban három katolikus karitatív egyesület tevékenykedett Pécsen: a Szent Vince Egylet, a Katolikus Növédő Egyesület és a korszakunk legvégén, 1918-ban alakult Szociális Missziótársulat, amelynek azonban széles körű felnőttoktatási tevékenysége majd csak a következő korszakban bontakozik ki.

A fentebb röviden bemutatott egyesületek igen jelentős felnőttképzési tevékenységet folytattak korszakunkban, melyet két irányban fejtettek ki: egyrészt saját tagságuk, másrészt pedig más személyek nevelését illetve oktatását végezték. Ezen tevékenységük nem volt véletlen. A tagok képzése egyrészt önmegszentelődésüket, vagyis jobb kereszténnyé válásukat célozta, másrészt – a katolikus világnézet megismertetésével csakúgy, mint gyakorlati képzéssel – a különböző jövőbeli feladataikra való felkészítést szolgálta, harmadrészt pedig, mintegy járulékosan, a tagok általános műveltségének emelésére is kiterjedt. Az egyesületek mások felé irányuló andragógiai tevékenysége elsősorban a karitatív szervezetek munkájában nyilvánult meg a szegények és az alacsonyabb társadalmi helyzetű nők gondozásával összekapcsolódva, de kisebb mértékben a hitbuzgalmi társulatok is kivették ebből részüket. Ilyen irányú működésük célja a gondozottak testi-lelki felemelkedése volt vallásos érületük, világnézeti képzettségük és műveltségbeli emelésük által. A következőkben az egyesületek ezen két csoporthoz kötődő képzési tevékenységét kívánom bemutatni be az egyes célokhoz kapcsolódó eszközökön és módszereken keresztül.

*A tagokra irányuló képzés első célja: a személyes hitélet elmélyítése*

Az egyesületek saját tagságukra irányuló andragógiai tevékenységének legelső és alapvető fontosságú célját a tagok vallási nevelése, vagyis személyes hitéletük elmélyítése jelentette, általában valamilyen meghatározott vallási elemén keresztül, például a Mária-kongregációkban Szűz Mária, az Oltáregyletben pedig az Oltáriszentség különös tisztelete által. Ennek elsődleges eszközét a magánimákon

<sup>192</sup> Az andragógia pontos magyar megfelelőjére vonatkozó szakkifejezés még vita tárgya, a szakirodalom egyaránt használja a „felnőttoktatás”, a „felnőttnevelés”, a „felnőttképzés” és az „andragógia” kifejezést. Jelen tanulmányban ezen szakkifejezéseket felváltva használom némileg más-más értelemben: felnőttoktatást abban az esetben, amikor tanításról, kimondottan új ismeretek megszerzéséről van szó, felnőttnevelést, amikor a felnőttek lelki és érzelmi világát próbálják befolyásolni, míg az andragógia és a felnőttképzés kifejezést ezek összességésként alkalmazom.

kívül a közös összejöveteleken hallgatott, az egyesületet vezető, vagy más papi személy által tartott ún. lelkibeszédek jelentették, amelyekben megjelölték azon eszközöket, amelyek segítségével lehetővé válik a bűnök és rossz szokások legyőzése, valamint a megfelelő erények elsajátítása. De a valláserkölcsei nevelést szolgálták a társulati összejöveteleken a különböző vallási könyvekből tartott felolvasások is csakúgy, mint az egyes egyesületek szokásos évi lelkigyakorlatain hallgatott szentbeszédek.

*A tagokra irányuló képzés második célja: a jövőendő feladatokra való elméleti és gyakorlati felkészítés*

A tagokra irányuló képzés másik céljaként a jövőendő feladatokra való felkészítést jelölhetjük meg. Ez egyrészt elméleti képzést jelentett: az egyesületek tagjai megismerkedtek a különböző társadalmi, közéleti, jogi stb. kérdések katolikus értelmezésével, valamint elmélyítették ismereteiket a katolikus vallásról. Ez leginkább a korszak legnépszerűbb hitbuzgalmi társulatai, a Mária-kongregációk esetében nyilvánult meg: ezek mintegy elitképzőként funkcionáltak, a jövőendő katolikus társadalom vezetőit kívánták a kongreganisták soraiból kinevelni. Így nyilvánvaló volt, hogy a kongreganisták vallási és világnézeti képzése különösen nagy hangsúlyt kapott, a katolikus világnézetet, melyet későbbi életük során erősíteni és propagálni hivatottak, minél jobban meg kellett ismerniük. Ezen cél elérésének legjellemzőbb eszközét az egyesületek által tagjaik számára rendezett különböző – hitvédelmi, társadalmi, tudományos, irodalmi, stb. – kérdésekről szóló előadások jelentették, melyeket általában neves szakemberek, de esetenként maguk a tagok tartottak. Ugyanilyen célt szolgáltak és külsőségeiben is hasonlóak voltak a különböző témájú felolvasások, illetve a vitaestek. Ezek általában rendszertelen időközökben követték egymást, kivéve a Püspöki Joglyceum Mária-kongregációját, melynek rendszeres, kéthetenként tartott összejövetelein a szokásos közös imához mindig kapcsolódott egy előadás, vita vagy felolvasás is, hiszen ezen kongregáció kimondott célja volt „vallástudományos előadások révén kath. jogászainkat a vallás ellen mindenfelől intézett támadásokkal szemben felvértezni”.<sup>193</sup> Sőt, a Püspöki Tanítóképző Intézet kongregációjában még apologetikus szakosztályt is alakítottak, mely ilyen jellegű rendezvények szervezésével küzdött a katolikus világnézet mellett. A tudományos és közéleti témájú képzési tevékenység azonban elsősorban a fiú- és férfi egyesületekre volt jellemző, az ilyen jellegű aktivitást a korszak még a férfiak előjogának tartotta, míg a nők területe legfeljebb a kulturális és szociális élet lehetett, erre utalnak a Szociális Missziótársulat Leányklubjában rendezett rendszeres hétfő délutáni kulturális és szociális témájú előadások és felolvasások.

Egyes egyesületek tagjai a jövőendő munkájukhoz közvetlenül kapcsolódó, gyakorlati ismereteket is szerezhettek. Ezek közül a legfontosabb a Szociális Missziótársulat ún. Szociális Iskolája volt, mely valódi, szervezett felnőttoktatási tanfolyamként működött 1917 őszen és telén. Az iskola két tanfolyamból állt. Az első egy három hetes pártfogói – mai szóval élve szociális munkás – tanfolyam volt, mely a vizsga letétele után hivatalos pártfogói képzettséget adott, a másik pedig az önkéntes „szociális munkásoknak” nyújtott alkalmat alaposabb képzésre, mely az előző „gyorstalpalóval” szemben majdnem fél évig tartott.

Hasonló „felkészítő” célt szolgált a Püspöki Tanítóképző Intézet Mária-kongregációjának belépése a Katolikus Népszövetségbe. Ugyanis a kongreganisták így hozzájuthattak és át tanulmányozhatták a Népszövetség kiadványait, amelyek segítségével jobban megismerhették a gondozásukra bízott nép bajait és igényeit és így jobban felkészülhettek jövőendő tanítói hivatásukra. A Pécs-egyházmezei Papok Missió Egyesülete szintén igyekezett tagjait minél alaposabban felkészíteni feladatokra, vagyis a népmissziók szervezésére és tartására, ennek érdekében az alapító Romaisz Ferenc baranyánadasi plébános írt három, a népmissziók tartásához segédanyagot nyújtó könyvet.<sup>194</sup>

<sup>193</sup> A Pécsi Püspöki Joglyceum évkönyve az 1908/9-iki tanévről, Pécs, 1909, 58.

<sup>194</sup> A népmissziók kézikönyve. Pécs, 1899; Ötven missziós szent beszéd. Pécs, é.n.; A Pécs-egyházmezei Világi Papok Missziós Egyletének története és tanulságai 1899-1906. Pécs, 1906

### *A tagokra irányuló képzés harmadik célja: az általános műveltség emelése*

Az egyesületek igyekeztek tagjaik műveltségét is emelni, jól példázza ezt, hogy a legtöbb iskolai kongregáció esetében a példás és erkölcsös magaviselet mellett a jó tanulmányi eredményt is a felvétel feltételül szabták meg. Ezt a célt elsősorban az egyesületek könyvtárai segítették elő, a legtöbb rendelkezett kisebb-nagyobb könyvgyűjteménnyel. Ezek alapvetően vallásos művekből álltak, de megtalálhatóak voltak bennük szépirodalmi és történeti művek, valamint útleírások is. De előfordult, hogy a tagok műveltségének emelését direkt módon szolgálták az egyes egyesületek: például a Szociális Missziótársulat Leányklubjában az érdeklődők angol és német nyelvi, szavaló és filozófiai tanfolyamokon vehettek részt, de ezek részleteiről sajnos nem rendelkezünk bővebb információval.

Végül szólnunk kell az egyesületek tagjainak önművelési igényeiről: az egyes társulatok erre is lehetőséget nyújtottak számukra. Szinte minden kongregáció kebelében működött énekkar, sőt, tudomásunk van arról, hogy működött, vagy legalábbis időnként összeállt egy száztagú kórus is a pécsi férfikongregációk tagjaiból. Az egyesületek gyakran rendeztek színelőadásokat és műsoros teadélutánokat is – általában valamilyen ünnep alkalmából vagy jótékony céllal –, ahol a szereplésre kedvet érző tagok adtak elő szavakat, ének- és zeneszámokat. De a Miasszonyunk rend Külső Polgári Iskolájának kongregációjában kimondottan önképző jelleggel ún. „önképző-üléseket” is tartottak, ahol azok a tagok, akik irodalmi vagy művészeti téren tehetséget éreztek magukban, havonta egyszer egy főlórás fellépésre kaptak alkalmat.

### *A gondozottakra irányuló képzés első célja: a vallásosság emelése*

Az egyesületek mások felé irányuló andragógiai tevékenysége legelső céljaként – hasonlóan a tagok képzéséhez – a gondozottak hit- és erkölcsi életének megtisztítását és elmélyítését kell megjelölnünk. Ez a felnőttek katolikus szellemű lelki nevelését jelentette, melyet a nagymértékű katolikus társadalmi munkát megindító *Rerum Novarum* körlevelében maga XIII. Leó pápa is a katolikus egyesületek legfőbb céljaként jelölt meg: „... az egyesületi munka Istenből induljon ki s a vallásos továbbképzésnek kiváló fontosságot tulajdonítson, hogy minden tag Isten iránt való kötelességeit jól megismerje, t. i. mit kell hinnie, az örök élettől remélnie és miképen [sic!] kell egész élettevékenységét arra irányoznia.”<sup>195</sup> Ennek leghatékonyabb módját a személyes lelkigondozás jelentette, vagyis az egyesületek tagjai bizalmas beszélgetésekkel igyekeztek a gondozottakat elmélyültebb vallásos életre nevelni. Ez a módszer leginkább a Szent Vince Egyletre volt jellemző, amely éppen ezzel a személyes szolgálattal vált ki a többi karitatív egyesület közül.

Az elmélyültebb lelkiélet kialakításának másik eszköze a szentbeszéd tartása volt, mely elsősorban a Papok Missió Egyesületéhez kötődött. Ezen egyesület kimondottan azzal a céllal alakult a papság tagjaiból, hogy az egyes falvak népe számára népmissziókat, vagyis különböző témájú szentbeszédekkel összekötött több napos lelkigyakorlatokat szervezzenek. Az egylet első misszióját Regölyben tartotta 1900-ban, mely során 15 szentbeszédet tartottak a felnőtteknek és kettőt a gyermekeknek. A népmisszió nagy sikert aratott, így az elkövetkező években az egyházmegyében sok helyen tartottak hasonló „vallási népfőiskolát”, mindenhol szép eredményeket érve el. Némileg hasonló módszert alkalmazott ezen cél érdekében a Nővédő Egyesület Leányköre is, ahol minden vasárnap délután a cselédlányoknak, a munkásnőknek és a tanonclányoknak a különböző szórakoztató rendezvények előtt rövid szentbeszédet tartottak.

### *A gondozottakra irányuló képzés második célja: a katolikus világnézet terjesztése*

Az egyesületek a társadalom felé irányuló andragógiai tevékenységének másik célját a katolikus világnézet terjesztése és megerősítése, valamint ezzel összefüggésben az ellentétes, elsősorban szociáldemokrata irányzatok visszaszorítása jelentette. Erre a felhívást szintén a *Rerum Novarum*

<sup>195</sup> XIII. Leó pápa apostoli körlevele a munkások helyzetéről (*Rerum Novarum*). Budapest, Szent István Társulat, 1931 (Repr. Budapest, Szent István Társulat, 1991) 57-58.

tartalmazta: „Különös gonddal meg kell erősíteni a tagokat [értsd. a gondozottakat] a divatos tévedések (...) különféle veszedelmei ellen” – írja XIII. Leo pápa.<sup>196</sup> Hazánkban összekapcsolódott ez az éppen ezekben az években, az 1894-95-ös egyházpolitikai harcok után kibontakozó ún. katolikus reneszánszsal, amikor a katolikus társadalomból elemi erővel tört fel a katolicizmus propagálásának igénye. Ennek elsődleges eszköze a katolikus sajtó támogatása és az ilyen irányú lapok terjesztése, népszerűsítése jelentette. Ebből a tevékenységből az egyesületek derekasan kivették részüket: szinte minden kongregáció kebelében működött sajtószakosztály, a karitatív egyesületek sem mulasztották el gondozottaikat katolikus sajtótermékekkel ellátni, az egyes férfikongregációk szabályzatai pedig kimondottan kötelezték tagjaikat, hogy nyilvános helyeken – vendéglőkben, pályaudvarokon – követeljék a katolikus lapokat, így ismertetve meg azok világnézetét a társadalom minél több tagjával. A női kongregációk tagjai természetesen ezt nem teheték, azonban ők más módot találtak a felnőttek világnézeti nevelésére: előfizetőket gyűjtöttek a különböző katolikus lapokra, majd azokat kiolvasás után a kórházi betegeknek juttatták el.

#### *A gondozottakra irányuló képzés harmadik célja: a műveltség emelése*

Az egyesületek mások felé irányuló andragógiai tevékenységének harmadik célja a gondozottak műveltségének növelése volt. Azonban itt ez mást jelentett, mint az egyesületek tagsága esetében: míg ott a társulatok általában iskolázott tagjai irodalmi, tudományos, stb. műveltségének kiszélesítéséről volt szó, itt ez elsősorban bizonyos gyakorlati dolgokhoz – például gyermekgondozás, népbetegségek, alkoholizmus – kapcsolódó felvilágosítást jelentett, mely által a gondozottak anyagi és társadalmi helyzetének javítását, valamint életszínvonalának emelését kívánták elérni. Ez elsősorban a karitatív egyesületek, azon belül is a Katolikus Növédő Egyesület munkájához kötődött. Ez rendszeresen tartott felvilágosító előadásokat a szegényebb néprétegek leányai és asszonyai számára, melyeket sokszor a jobb értehetőség és minden bizonnyal a figyelem jobb lekötése érdekében vetítéssel egészítettek ki. De a Növédő Egyesület felkérésére az édesanyákat védőnők is felkeresték otthonaikban, ahol a gyermekek gondozására irányuló tanácsokkal látták el őket. A hitbuzgalmi egyesületek is némileg kivették részüket a felnőttoktatás ezen területéből, fentebb már említett könyvtáraik által: a tagságukhoz nem tartozó személyek is használhatták ezeket, amelyet forrásainak tanúsága szerint előszeretettel gyakoroltak is.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a katolikus hitbuzgalmi és karitatív egyesületek egyáltalán nem elhanyagolható mértékű felnőttoktatási és -nevelési tevékenységet fejtettek ki a dualizmus korában, melyet az andragógia-történeti kutatás eddig méltatlanul mellőzött. Azonban Pécs példája arra utal, hogy a téma országos szintű feltárása még igen sok értékes újdonsággal gazdagítaná ismereteinket a magyar felnőttképzés történetéről.

#### **Források**

XIII. Leo pápa apostoli körlevele a munkások helyzetéről (Rerum Novarum). Budapest, Szent István Társulat, 1931 (Repr. Budapest, Szent István Társulat, 1991)

1575 tagja van a Pécsi és Pécsegyházmegyei Mária-Kongregációknak. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1926-27/10.

A „Miasszonyunkról” nevezett nőzáróban a Szeplőtelenül fogantatott Boldogságos Szent Szűz Czíme, Szent Imre herceg és magyarországi bold. Margit védnöksége alatt álló Mária Kongregáció szabályai. Pécs, 1902

A Boldogságos Szent Szűz Szeplőtelen Fogantatásáról elnevezett Pécsi Püspöki Tanítóképző-Intézettel kapcsolatos Mária-kongregációnak szabályai, Pécs, 1903

A Ciszterci rend pécsi róm. kath. Nagy Lajos-Főgimnáziumának értesítői

A hitbuzgalmi és karitatív egyesületek Pécssett. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1926-27/8-9.

---

<sup>196</sup> Uo. 58.



- A Jézus-társasága vezetése alatt álló pécsi Pius-alapítványi kath. főgimnázium értesítői  
A jogakadémiai hallgatók Mária-kongregációja. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1922/1.  
A Miasszonyunkról nevezett pécsi nőzárda nevelő- és tanintézetének értesítői  
A Pécsi Állami Főreáliskola értesítői
- A Pécsi Központi Oltáregylet fennállásának 40-ik évfordulója. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1940/február 1.  
A pécsi Oltáregyesület munkája. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1927-28/2.
- A Pécsi Püspöki Joglyceum évkönyvei  
A Pécsi Püspöki Tanítóképző-Intézet értesítői  
A pécsi Szent Ferenc III. rendjének szabályai. Pécs, 1926  
A pécsi Szent Vince egyesület. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1922/3.
- A pécsi Tanítóképző Intézeti Mária-kongregáció értesítője 1907-1908. Pécs, 1905  
A Pécsi Uri Nők Mária-Kongregációjának szabályai. Pécs, 1931  
A szoc. missziótársulat pécscegyházmegyei működése. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1928. február 24.  
A Szociális Missziótársulat pécsi szociális iskolájának tanterve az 1917/18. tanévre. Pécs, 1917  
A Szociális Missziótársulat rövid ismertetése. Budapest, 1917  
A Szociális Missziótársulat. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1921. május 15.  
Az Etrösség Tornyáról elnevezett Pécsi Állami Főreáliskola ifjúságának Mária Kongregációja. Pécs, 1908  
Az Oltáregylet köréből. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1922/4.
- Az Urinők Mária Kongregációjának 25 éves jubileuma. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1931/12.
- Bangha Béla: Mi a Kongregáció? Budapest, 1911  
Bencze László: A világi férfiak apostolkodása – a Szent Vince Egyesület. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1921. július 19.
- Kongregációi élet Pécsen. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1925/2.  
Leányalkalmazottak kongregációja. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1922/7-8.
- Leányalkalmazottak Mária-kongregációja. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1922/3.  
Makay Lajos: A Budapesti Középponti Oltáregyesület felszázados története 1859-1909. Budapest, 1910  
Mária-kongregációk ájtatosságai és szabályai. Budapest, 1932  
Mihalovics Zsigmond: A világi apostolkodás kézikönyve. Budapest, Szent István Társulat, 1942  
Mohl Antal: A Mária-kongregációk története. Különös tekintettel hazánkra. Győr, 1898  
P. Juvenál: Szent Ferenc III. rendjének működése. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1931/5.  
Pécsi Urinők Mária-Kongregációjának könyvtárjegyzéke. Pécs, 1941
- Romaisz Ferenc: A népmisziók kézikönyve. A világi papság által vezetett misziók számára. Pécs, 1899
- Romaisz Ferenc: A Pécscegyházmegyei Világi Papok Missziós Egyesületének története és tanulságai 1899-1906, Pécs, 1906
- Sipos István: Az oltáregylet. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1922/1.  
Szent Ágnes Mária-kongregáció. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1931/4.  
Szentkirályi István: A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái. Pécs, Pécsi Notre-Dame Nőzárda, 1908
- Tájékoztató az Oltáregyesületről. Pécs, [1925 vagy 1926] Csorba Győző Megyei Könyvtár Aprónyomtatványtára  
Tripammer Károlyné: A Szociális Missziótársulat pécsi szervezetének működése 1918-1921. In: Pécsi Katolikus Tudósító 1921/december  
Zichy Nándor: A Szent-Vincze-egyletről. In: Katholikus Szemle IX. Budapest, Szent István Társulat, 1895

Pécsi Püspöki Levéltár 1366/1914., 1555/1916., 2980/1916., 3504/1917. sz. iratok

### **Irodalom**

- Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felhőttoktatási és képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 2002
- Csiby Sándor (szerk.): Felhőttoktatási kislexikon. Budapest, Kossuth, 1987
- Durkó Mátyás: A népművelés és a felnőttnevelés történeti fejlődésének vázlatja. In: Durkó Mátyás – Sári Mihály: Bevezetés a közművelődésméleti ismeretekbe. Budapest, Tankönyvkiadó, 1990
- Gelencsér Katalin: A művelődés, az öntevékeny közösségi művelődés formái és funkciói Magyarországon. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.): Művelődéstörténet II. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó, é.n.
- Halmainé Bartó Anna: A Mária-kongregációk Magyarországon. In: Honismeret 1992/3.
- Juhász Erika: Áttekintés a magyarországi felnőttoktatás, -nevelés főbb történeti tendenciáiról az oktatás- és művelődéspolitikai tükrében. In: A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében. Doktori disszertáció. Debreceni Tudományegyetem, 2005
- Márfi Attila: Pécs szabad királyi város dualizmus kori egyesületeinek vizsgálata 1867-1918. In: Baranyai Helytörténetírás 1989, Pécs, Baranya Megyei Levéltár, 1989
- Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): A magyar felnőttoktatás története. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 1998
- Novák József: A magyar népművelés története I. (1772-1919) Budapest, Tankönyvkiadó, 1978
- Tengely Adrienn: A katolikus hitbuzgalmi és karitatív egyesületek Pécsen a dualizmus korában. Kézirat, Pécs, 2007
- T. Kiss Tamás: Felhőttoktatás-történet Magyarországon. In: Educatio 1999/I.
- Wilhelm Filla – Elke Gruber – Heribert Hinzen – Jurij Jug (szerk.): A felnőttképzés története Közép-Európában: A felvilágosodástól a II. világháborúig [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 6. kötet] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 1998

TÚRÓCZYNÉ VESZTEG ROZÁLIA

*A jó európai felnőttoktató  
– tananyagfejlesztés –  
„AGADE” – A Good Adult Educator in Europe- curriculum development project*

**A tananyagfejlesztő projekt támogatására a GRUNDTVIG –G 11 PROJEKT 2004 –2006 pályázati eredmény alapján került sor, melyet a konzorcium vezető Estonian Non-formal Adult Education Assosiation - észtországi felnőttképzési szervezet pályázott meg, bevonva a konzorciumba az alábbi partnerszervezeteket 2-2 fős képviseléssel:**

Lithuanian Adult Education Assosiation – Vilnius, Litvánia

Latvia Adult Education Assosiation - Riga, Lettország

Adult Education Department of Univesity of Minho - Braga, Portugália

National University of Ireland - Maynooth, Írország

Norwegian Adult Education Assosiation - Oslo, Norvégia

Swedish National Council of Adult Education – Stockholm, Svédország

Hungarian Folk High School Society - Magyar Népfőiskolai Társaság - Budapest, Magyarország

**A project célja:**

- a kialakított kritérium- és mérési rendszer nemzeti szinten való megvitatása, módosítása
- képzési modulok kialakítása, személyes (face-to-face) és e-learning alapú képzés
- tananyagfejlesztés
- tesztkurzus
- képzési kézikönyv kiadása

Grundtvig 3 (Felnőtt-oktatói mobilitás) képzési kurzusok meghirdetése, megvalósítása legalább 2 alkalommal a kiképzett tréner/moderátorok közreműködésével.

A tananyagfejlesztés alapja az északi és a balti partnerországok együttműködésében korábban, a Learning4Sharing ([www.learning4sharing.eu](http://www.learning4sharing.eu)) projekt során kidolgozott felnőttoktatót jellemző kritérium és mérési rendszer, ennek folytatása és európai szintű kiterjesztése.

**Munkamódszer:**

3 hónaponkénti 3 napos szakmai konzultáció a feladatok elosztásáról, teljesítéséről és a további feladatok elkészítésének módszeréről.

Helyszín: a konzorciumban résztvevő partnerország szervezetének, intézményének székhelye (Tallinn, Vilnius, Braga, Stockholm, Dublin-Maynooth, Budapest.- Szolnok).

Országoként – havi konzultáció 4-5 fős tanácsadói körrel, a felnőttképzés elméleti és gyakorlati szakértőivel, valamint gyakorló felnőtt-oktatókkal (25 fő).

**A munkafolyamat főbb állomásai:**

A Learning4Sharing projekt során kialakított kritérium és mérési táblázatok megvitatása, a nemzeti sajátosságok beépítése a felnőttoktató kompetenciái közé.

A nemzeti sajátosságok figyelembe vételével kidolgozott kompetencia táblázat elkészítése a felsőoktatásban, közoktatásban felnőttképzéssel is foglalkozó oktatók, tanárok, az oktatási vállalkozásokban foglalkoztatott felnőttoktatók és az oktatással foglalkozó civil szervezetek felnőttoktatói által, összesen 25 fő..

Három csoportban, egy-egy moderátor vezetésével dolgozták fel a Learning4sharing projekt kapcsán kialakított kritérium és mérési táblázatot.

A szakmai műhelymunka eredményeként könyvelhető el, hogy a különböző szakmai és intézményi háttérrel rendelkező felnőttoktatói szakemberek együtt gondolkodtak a workshop keretében

**Az elkészült felnőttoktatói kompetencia táblázat:**

**Minimális kritériumrendszer és mérési eljárások**

Összeállította a Learning4Sharing munkacsoport: Reet Valgmaa, Tatjana Koke, Roma Juozaitanė, Sturla Bjerkaker, Arne Carlsen

**Kiegészítette és módosította a magyar AGADE munkacsoport, 2005. április 22.-én Szolnokon.**

Kritérium	Kritérium leírása	Megállapíthatósága (mivel azonosítható)	Kritériumok megállapíthatósága a Learning4sharing munkacsoport szerint	Lehetséges (azonosítási-mérési) eszközök
1 Önbecsülés	<ul style="list-style-type: none"> <li>saját értékünk és kompetenciánk méltányolása,</li> <li>önmagunk felé történő számadás képessége</li> <li>felelősségteljes cselekvés mások irányában</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reális énkép</li> <li>hitelesség</li> <li>határozottság</li> <li>fellépés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bátorság</li> <li>visszajelzések iránti nyitottság</li> <li>osztózásra/részesedésre való hajlam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>önértékelő tesztek, tréning csoportos gyakorlatok</li> <li>Kolléga észrevételei/megfigyelése</li> </ul>
2 Tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>képesség a másképpen gondolkodók és más véleménnyel rendelkezők megértésére, a pártatlanság kifejezésére</li> <li>együttélési normák betartása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>előítélet - mentes tanítás</li> <li>türelem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>különbözőségek tisztelete</li> <li>türelem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>szituációs gyakorlatok</li> <li>szociológiai ismeretek, terepmunka</li> <li>csoportmunka</li> </ul>
3 Felelősségtudat	<ul style="list-style-type: none"> <li>felelősségteljes cselekvés, önmagunk és mások irányába</li> <li>következmények és eredmények előzetes mérlegelése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>következetesség, konzekvenciák levonása</li> <li>felelősségteljes döntés</li> <li>közösségért való felelősség vállalása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>önfegyelem</li> <li>elkötelezettség</li> <li>feladatok vállalásának és teljesítésének képessége</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>esettanulmány (készítése) elemzése</li> <li>célcsoport elemzése</li> <li>részvevői tesztek, tanári önértékelés</li> </ul>
4 Kommunikációs készségek	<ul style="list-style-type: none"> <li>a párbeszéd ápolása</li> <li>aktív odafigyelés</li> <li>írásbeli és szóbeli információ átadása</li> <li>önmagunk megértetése</li> <li>mások megértése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>folyamatos visszacsatolás</li> <li>metakommunikáció</li> <li>meghallgatás</li> <li>interaktivitás</li> <li>stílus</li> <li>elektronikus kommunikációs készség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>prezentációs, aktív odafigyelési és kérdezői készség</li> <li>a tanulók konstruktív visszajelzést kapnak</li> <li>mások visszajelzései iránti érdeklődés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>szituációs gyakorlatok</li> <li>önismereti és csoportos tesztek, gyakorlatok</li> <li>interjú, visszajelzések gyűjtése a célcsoporttól (kérdőív)</li> </ul>
5 Empátia	<ul style="list-style-type: none"> <li>fogékonyság</li> <li>beleérző képesség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>érzelmi azonosulás</li> <li>szociális érzékenység</li> <li>nyitottság</li> <li>megértés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tanulói igények iránti fogékonyság</li> <li>a tanulók érzéseinek megértése</li> <li>a légkör érzékelésének képessége</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>szituációs gyakorlatok</li> <li>játékos tréningek</li> <li>hospitálás</li> <li>kolléga/kollégák észrevételei</li> </ul>
6 Rugalmasság	<ul style="list-style-type: none"> <li>változásra való képesség és hajlandóság</li> <li>a legjobb eredmények elérése az állandóan változó helyzetek figyelembevételével</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>alternatív gondolkodás</li> <li>alkalmazkodóképesség</li> <li>igény a fejlődésre</li> <li>kreativitás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a tanfolyam tanulói igényekhez való igazításának képessége</li> <li>tanulói igények szerint a tanfolyami struktúra átszervezésének képessége egy adott helyzetben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pszichológiai tesztek különböző megoldásokkal</li> <li>beféjezhető esettanulmányok</li> <li>ezek elemzése</li> <li>videofelvétel</li> <li>önelemzés</li> </ul>

7 A felnőttkori tanulás sajátosságainak az ismerete és a felnőttek lélektanának megértése	<ul style="list-style-type: none"> <li>a felnőttkori tanulás sajátosságai</li> <li>a pedagógia és andragógia közötti különbség ismerete</li> <li>felnőtt lélektan ismerete ezen ismeretek felhasználása a jobb tanulói teljesítmény és a személyes fejlődés érdekében</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>andragógiai ismeretek</li> <li>lélektani ismeretek</li> <li>élettapasztalatok felhasználása az egyéniség továbbfejlesztésében</li> <li>a fenti ismeretek felhasználása az oktatásban</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a felnőttkori tanulás sajátosságainak ismerete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bemutató tanítás</li> <li>észrevételek akkreditációs eljárások, naplók, publikációk</li> </ul>
8 A felnőttképzés és a felnőttkori tanulás módszereinek ismerete	<ul style="list-style-type: none"> <li>különböző tanítási és tanulási módszerek ismerete</li> <li>a módszerek megválasztása a tanulás tartalmával ill. a tanulói érdeklődéssel, képességekkel és tapasztalatokkal összhangban</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>szakmai módszertár ismerete</li> <li>képességfelmérés</li> <li>előzetes tudásszint felmérés</li> <li>tanulás helyes, (egyénszabott) hatékony módszerének megválasztása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a megfelelő módszerek alkalmazási készsége</li> <li>különböző módszerek alkalmazása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bemutató tanítás</li> <li>eredményességi mutatók elemzése</li> <li>kolléga/kollégák észrevételei</li> </ul>
9 Értékeken alapuló (demokratikus és humanisztikus) programok kialakításában való jártasság	<ul style="list-style-type: none"> <li>a tanulási tartalom hangsúlyozza a tanulók döntési és fejlődési lehetőségeit, felelősségvállalását, tiszteletben tartja a tanulók szubjektív tapasztalatait és szabadságérzetét</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>értékrendszer</li> <li>lényeglátás</li> <li>képessége</li> <li>döntésképesség</li> <li>egyéni és tanulói jogok</li> <li>figyelembevétele</li> <li>támogatási háttér</li> <li>felnőttképzéshez igazítása</li> <li>felnőtt tanulás tisztelete</li> <li>rugalmasság, nyitottság</li> <li>együttműködés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>megfelelő kifejeződés a programban</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>diákjogi charták ismertetése</li> <li>vita a diákok és tanárok jogairól és kötelességeiről</li> <li>önértékelés</li> <li>CV elemzés</li> </ul>
10 Tervezési és szervezési készség	<ul style="list-style-type: none"> <li>saját tevékenységünk és a résztvevők tevékenységének megtervezési és megszervezési készsége a tanulás során</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>módszertani és végrehajtási eszközök hatékony kiválasztása és alkalmazása</li> <li>célcsoport felmérése és kiértékelése</li> <li>tanulási ütemterv kialakítása</li> <li>támogatási rendszer kidolgozása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a tananyag struktúrája világos, és a tanulói igények, környezet szempontjából helytálló</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>óravázlatok készítése</li> <li>diák -tanár egyeztetés, párhuzamos curriculumok készítése</li> <li>szakmamegújító rendszerben kötelező kreditgyűjtés</li> <li>ellenőrzési dokumentumok, tervezés</li> </ul>

11 Jó szakmai ismeretek	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jó szakmai tájékozottság a tanulói érdeklődés felkeltése érdekében</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• magas szintű ismeretanyag didaktikus átadása</li> <li>• folyamatos szakmai önképzés</li> <li>• gyakorlati tapasztalatok felmérése és felhasználása</li> <li>• információs források ismerete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ismeretanyag demonstrálása</li> <li>• tájékozódás az új tendenciák terén, azok alapvető tartalmának ismerete</li> <li>• információs források ismerete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eredményességi mutatók</li> <li>• szakmai konferenciákon való részvétel</li> <li>• publikációs tevékenység</li> <li>• teszteleés</li> </ul>
12 A tanulásra való motiválás képessége – a tanulási folyamat előtt, alatt és után	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanulók személyes érdeklődésének, bevonásának és aktivitásának előmozdítására való képesség a tanulási folyamat során</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• érdekmegjelölés</li> <li>• érdeklődés felkeltése</li> <li>• aktivizálás</li> <li>• motiválás</li> <li>• személyes példamutatás</li> <li>• ösztönzés a reális célkitűzés elérésére</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• képesség a tanulók bevonására a tanulási folyamatba</li> <li>• a tanulók számára a programot követő tanulási tevékenység kialakításának képessége</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• szituációs gyakorlatok</li> <li>• családfelmérés, élettörténet interjú</li> <li>• életútterv készítése</li> <li>• lemorzsolódók/végzettek száma és ennek okai</li> </ul>
13. A tanulók igényeihez igazodó, az önállóan irányított tanulást középpontba állító tanulási környezet kialakítása	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanulás a tanulók egyéni fejlődésével és az új tudás önálló elsajátítására való készséggel összhangban szerveződik</li> <li>• gyakran a tanulási módszerek megismeretése révén folyamatokon alapul</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanulókkal való egyéni foglalkozás, egyénre szabott tartalmi hangsúlyok és módszerek</li> <li>• egyéni haladási ütem kialakítása</li> <li>• professzionális, egyéni haladást segítő tanulási csomag kifejlesztése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• különféle oktatási és tanulási megközelítések alkalmazása</li> <li>• megfelelő bánásmód a tanulókkal</li> <li>• hatékony csoportirányítás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bemutató tanítás</li> <li>• közös tananyag és módszerelemzés</li> <li>• dokumentumok elemzése</li> <li>• megfigyelés / észrevételek/</li> </ul>
14 A tanulók aktiválásának készsége	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanulók lehetőségeinek kiterjesztése</li> <li>• érdeklődésük és tudásvágyuk alapján</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• személyre szóló motiválás</li> <li>• az egyéni képességek és felkészültség perspektívikus hasznosítása</li> <li>• következetes haladási irány, tudatosan kialakított reflexiós lehetőségekkel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanulói érdeklődés élénk és kitartó</li> <li>• pozitív kapcsolatok kialakulása és fenntartása</li> <li>• problémákon alapuló tevékenységek folyamatos igazítása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• szituációs gyakorlatok</li> <li>• bemutató tanítás</li> <li>• megfigyelés / észrevételek</li> </ul>
15 Az önreflexió és kritikus gondolkodás készsége	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanulási folyamat és annak eredményeinek tudatosítása</li> <li>• képességek fejlesztése az elemzés és a kérdések különböző szempontból való vizsgálata terén</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• visszacsatolási folyamat állandó alkalmazása</li> <li>• kritikai szemléletmód</li> <li>• problémamegoldó gondolkodás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• önelemzési feladatok a tanulók számára</li> <li>• kritikus gondolkodás elősegítése</li> <li>• a tanulói teljesítmény és a csoportban való részvétel áttekintésének ösztönzése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bemutató tanítás</li> <li>• mások bemutató tanításának elemzése</li> <li>• kolléga/kollégák észrevételei, megfigyelés</li> </ul>

16 Jártasság az értékelés és a személyes ill. a tanulói önértékelés előmozdítása terén	<ul style="list-style-type: none"> <li>• képességek fejlesztése a tanulási folyamat során elért teljesítmények nyomán követésére és értékelésére</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• objektivitás és szubjektivitás összehangjának kontrollja</li> <li>• folyamatos önértékelés</li> <li>• folyamatos értékelés</li> <li>• folyamatos önellenőrzés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jártasság világos tanulási célok kitzése és a tanulói előmenetel azokkal való összevetése terén</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tanulóértékelés készítettése</li> <li>• önellenőrzési feladatok beépítése</li> <li>• megoldásokkal dokumentumok elemzése</li> <li>• kolléga/kollégák észrevételei</li> </ul>
---	---	---	---	---

II. A nemzeti sajátosságok figyelembe vételével a portói konzultáción megfogalmazásra került a „jó európai felnőttoktató kompetenciáit” tartalmazó kritériumtáblázat, mely kiterjed a

- felnőttoktató szerepeire
- a személyes kompetenciákra
- a szakmai kompetenciákra
- a szakmai kompetenciák meglétére a webalapú ismeretek átadásához fejezetekre.

Ezen kompetenciák ismeretében történt meg a tananyagfejlesztés moduljainak meghatározása, s a modulok kidolgozásának felosztása.

**A kompetencia alapú tananyagfejlesztés moduljai és a tananyagfejlesztésben közreműködő országok felnőttképzési szakemberei :**

- Reflektáláson alapuló gyakorlat – Portugália
- Andragógiai ismeretek – Lettország, Magyarország
- A felnőttek tanulása és tanítása – tanulási stílusok - Lettország, Magyarország
- A felnőttoktatás módszertana - Lettország, Magyarország
- A tananyagfejlesztés filozófiája – Portugália , Észtország, Litvánia
- A felnőttoktatás filozófiája\* - Norvégia, Írország
- A felnőttoktatás európai dimenziói\*- Norvégia, Írország
- Társadalomelmélet\* - Norvégia, Írország
- Új tanítási, tanulási eszközök ( e-learning, távoktatás) – Svédország, Litvánia
- Személyes képességek és készségek fejlesztése – Észtország, Írország
- A felnőttoktató, mint önirányító tanuló- Észtország, Írország
- Értékelési gyakorlatok - Litvánia, Írország
- Közösségi drámajáték- Írország

\*Csak távoktatásban kerül feldolgozásra.

III. Az e-learninges tananyag fejlesztéséhez szükséges informatikai és gyakorlati ismeretek elsajátításához külön felkészítő képzésben vettek részt a projekt tagjai Stockholmban, mivel a svéd partner által használt First Class program tette lehetővé a projektben résztvevők kommunikálását, a kidolgozott tananyagok kölcsönös megismerését, vélemény nyilvánítását, egységes rendszerbe szervezését.

IV. Tananyag összeállítását a tesztkurzus meghirdetése követte. A tesztkurzus 3 egységből állt. Az első 4 hét az e-learninges tananyag megismerése és az ahhoz kapcsolódó feladatok teljesítése, az adott modulok készítőivel való kapcsolattartás, majd az írországi 5 napos face-to-face programon való aktív részvétel, amit ismét egy 4 hetes e-learninges feladatmegoldó egység követ.

A tesztkurzusban partnerországoként két felnőttoktató képzésére nyílt lehetőség. A jelentkezőkkel szembeni elvárás a minimum 3 éves, andragógiai végzettség nélküli felnőttoktatói tapasztalat, internet hozzáférés és a tesztkurzuson való e-learninges és személyes (face-to-face) részvétel.

V. A tesztkurzus személyes részvételen alapuló moduljainak tesztelésére Írországból került sor. A kiválasztott 14 felnőttoktatót az előző négy hét során az e-learninges feladatmegoldások alapján a trénereknek/moderátoroknak volt alkalmuk megismerni, ami a személyes részvételen alapuló kurzus eredményességét nagymértékben befolyásolta.

A tesztkurzus jó hangulatú, kevés elméleti ismeretet tartalmazó, elsősorban az oktatói munka során szerzett tapasztalatok felhasználására épülő feladatokat tartalmazta, melyek feldolgozása sok esetben kiscsoportos formában történt.

A résztvevők értékelése alapján a Grundtvig 3 felnőttoktatói kurzus programja minimális mértékben kell, hogy módosuljon a tesztelés után. A különböző modulok tananyagának fejlesztőiből kiállított előadói, foglalkozásvezetői team jól vizsgázott, értékes, hasznos ismereteket kaptak a résztvevők.

VI. A tesztkurzus szakmai értékelésére és Grundtvig 3 tanfolyam kidolgozására Magyarországon került sor, majd ezt követte a felnőttoktatói tanfolyam meghirdetése a Grundtvig Katalógusban.

A Grundtvig Kurzuskatalógus megtalálható:

<http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/search.cfm>

VII. A projektben vállalt feladathoz tartozik a **Képzési kézikönyv** megjelentetése a projektben részt vett országok nyelvén.

#### **A kézikönyv főbb fejezetei**

Az AGADE projekt háttere

Kritérium táblázat

Hat alapelv a felnőttoktatók képzésében

A tananyagfejlesztés tíz lépése

Foltvarázs az élet - Felnőttoktatók tanulási tapasztalatai

Felnőttoktatók és az önirányított tanulás

Tanulási stílusok

Távoktatás módszertana

E-learning

Tanulási napló, mint a reflektálás eszköze

Visszacsatolás és videófelvétel a tanulás színhelyén

Közösségi drámajáték

Tanfolyam szervezési útmutató

A kézikönyv nyomtatott formában, angol nyelven hozzáférhető a Magyar Népfőiskolai Társaság budapesti irodájában. Magyar nyelven pdf-formátumban letölthető a Magyar Népfőiskolai Társaság honlapjáról: [www.nepfiskola.hu](http://www.nepfiskola.hu)

A felnőttoktatók kompetencia alapú képzésének, továbbképzésének fontossága, időszerűsége, a közös gondolkodás az életen át tartó tanulásról és benne a felnőttoktató kompetenciáinak fejlesztéséről a projektben résztvevő országok mindegyikének aktuális feladatai közé tartozik. A projekt során kialakult szakmai együttműködés nagyszerű lehetőséget biztosít egy európai képzési program gyakorlati kivitelezéséhez, amiben szeretnénk, ha minél több magyarországi felnőttoktató is részt venne/vehetne.



## Kötetajánló

SÁRI MIHÁLY

### *A görlltzi tudományos műhely, a Collegium Pontes új kötete a „Periféria Európa közepén” Recenzió*

1945-2009 között a neveléstudomány, a magyar felnőttnevelés és kulturális politika elméletére legnagyobb mértékben a német nyelvű európai szakirodalom hatott. (Ma már belátható a szovjet kultúraelmélet és neveléstudomány /1945-1989/ zsákutcaja, ha a marxizmus-leninizmus-sztálinizmus ideológiáját indoktriner módon alkalmazta a fenti területek magyar tudományos művelője.) A hetvenes-nyolcvanas években emellett az angol és francia nyelvű tudományos folyóiratok és szakkönyvek növekvő befolyásoló szerepéről is beszélhetünk, de a német nyelvű nyomtatott andragógiai, kultúratudományi szakirodalom hatása ma is domináns maradt.

Talán Ausztria és a Német Szövetségi Köztársaság téri közelsége is magyarázza az erős hatást, talán a német kultúra keleti irányú offenzívája adott széles medret ezen tudományterület tényérésére magyar területen is, talán a kulturális intézményközi együttműködés korábbi formái, a mai Bologna-folyamat is előidézték, hogy a német nyelvű szakirodalom közvetítette tudományos elméletek meghonosodtak a magyar „kultúratudomány”-ban. Egyetemi műhelyek (Aachen/ F. Pöggeler, Leipzig, Hamburg /P.Bendixen, Klagenfurt/ E. Gruber, Leiden/ J. Katus és sokan mások), társadalmi szervezetek ( Német Népfőiskolai Szövetség/J. Horn, H. Hinzen, Osztrák Népfőiskolai Szövetség/W. Filla) folyóiratai, kutatói műhelyeinek kiadványai rendszeresen eljutottak a magyar tudományos közösségekhez.

A „közvetítők” között ott találjuk a lengyel-német határon működő Zittau/Görlltz Szakfőiskolát, amely egyetemi rangú képzéseiben is, s háttérbázist ad a 15 éve működő Szász Kulturális Infrastruktúra Intézetnek, valamint a közép-európai egyetemeket összefogó Collegium Pontes szervezetének. A Német Szövetségi Köztársaság, a Lengyel Köztársaság és a Cseh Köztársaság emyőszerkezetei alatt a Collegium Pontes a tudományos értékek nemzetközi áramlását, kanalizálását végzi. A főiskola keretében működő Közgazdasági Karon működik az 5 éves „kulturális menedzser” képzés, amely megfelel a mi andragógus, korábban művelődési és felnőttképzési menedzser képzésünknek.

Mind az intézet, mind a Collegium Pontes a görlltzi Klingewalde Kastélyban kapott helyet, s a két szervezet operatív és szellemi irányítója Prof. Dr. phil. Dr. habil. Matthias Theodor Vogt. A Collegium Pontes számos konferenciát szervezett, amelyeken magyar tudományos szakemberek és egyetemi hallgatók is részt vettek, s a tudományos műhely gazdag szakirodalmának újabb és újabb produktumai így hazánkba is eljutottak.

Ez évben négy szerkesztett kötetükre figyelhetünk fel, amelyeket Matthias Theodor Vogt, Jan Sokol, Beata Ociepka, Detlef Pollack, Beata Mikolajczyk szerkesztettek, és amelyeket az Európa szerte tudományos igényességéről ismert Frankfurt am Mainban ténykedő Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften adta ki. Mivel a kiadó több kiadási hellyel is rendelkezik, a kötetek megjelentek Frankfurt am Mainban, Berlinben, Bernben, Brüsszelben, New Yorkban, Oxfordban és Bécsben is, ez jelzi a kötetek rangját is.

Sokat ígérő és izgalmas mondandója van „Az európai szolidaritás feltételei” című kötetnek. A szerzők azt kutatják, hogy az Európai Unió kiszélesedésével milyen krízisjelenségek bukkantak elő, s van-e Európának közös, összekötő identitást adó hatása? Az év második kötete a „Periféria Európa közepén” –amely tartalmát alább bővebben is megismerhetjük, a harmadik kötet „A gyengeség erőssége”, amely arra figyelmeztet, hogy minden gyengeségben ott van az esély egy-egy területen, s azt meg lehet találni. A negyedik kötet „Europaizáció a mindemapokban”, a határmenti városok, intézmények közösségek transznacionális problémáit helyezi a vizsgálódása fókuszába.

A „Periféria Európa közepén” című kötetet külön is érdemes „gőrcső” alá venni, mert az elméleti megalapozás és konkrét téri kutatások összhangjában vizsgálja a címben megadott témát. Matthias

*Theodor Vogt* az első fejezetben (*A periferialitás fogalma és problémái*) a kifejezés terminológiai sokszínűségére, árnyalataira, a fogalom történeti tartalmi változásaira mutat rá, vizsgálja az értelmezését több tudomány és a tudományok jeles képviselőinek művei aspektusából. (Marcus Tullius Cicero, Novalis, Walter Christaller, Carl Amery, Peter Bendixen, Hans-Heinrich Nolte, Bangó Jenő és sokan mások). Szembe állítja azzal a „provincialitás” fogalmát, bizonyítja, hogy a tereink rétegzett terek, amelyeket a központosság és periferialitás is, de regionális tagoltság is jellemez, s a téri szerkezeteknek identitást nyújtó hatása van. Ebben a térben három pólust lehetünk fel, a várost, a vidéket és a falut, amelyekben az értékeremtést ahtékony kultúrpolitikai irányítás révén lehet elképzelni.

*Jan Sokol*, a prágai Károly Egyetem Embertudományi Fakultásának professzora tanulmánya a „*Periféria és a határ*” összefüggéseiből indul ki, s a centrum és periféria jellemzőinek tételes felsorolását végzi el. A „határ” nem egyszerűen periféria is, nagyon gyakran épp gazdagabb más térségeknél. Híd-szerű, olykor épp a piac jellemző tere, kulturális interakciók tere.

*Aleida Assman*, a Konstanzi Egyetem irodalomtudományi és az egyiptológia professzora a „*Centrumtól a perifériáig és ismét visszaút a szív sötétségébe*” című írásában ismét a centrum és periféria dialektikájából indul ki, s főként angol és amerikai tudósok írásait használja hivatkozásként, s a lengyel származású Joseph Konrad „*Heart of Darkness*” című regényén át mutatja be a téri tagoltság változásait.

*Andrzej Tomaszewski*, a műemlékvédelem Lengyel Nemzeti Tanácsa elnöke, számos lengyel és nemzetközi szervezet vezetője egy kérdésben fogalmazza meg a stúdiuma címét: „*Közép-Európa kulturális tere a művészettörténet perifériája?*” A Közép-Európa fogalom Kelet és Nyugat között egy kulturális tér, amely az első világháborút megelőzően mintegy száz évig létezett, s a XX. század végén, a „vasfüggöny” megszűnté után szervesült újjá. Milan Kundera definíciója szerint ez a terület geográfaiilag Európa közepe, kulturális értelemben „Nyugat”-hoz tartozik, politikai szempontból „Kelet”.

*Miloš Havelka*, a prágai Károly Egyetem történelemszociológiai professzora ugyanezt a gondolatot folytatja a „*Hol van a közép? –Közép-Európa mentális térképe*” című írásában. Meggyőzően bizonyítja, hogy a fogalom tartalma történetileg változik.

Friedrich Naumanntól a magyar Bibó Istvánig, Szűcs Jenőig feltérképezi a vonatkozó szakirodalmat, s nagyszerű szintézist teremt a tér-társadalomfelfogások hálózatában.

A kötet az elméleti megalapozás után a közép-európai térhez kötődő jelenségeket boncolgatja: *Marek Czaplinski*, a breslaui Egyetem történész professzora a „*Sziléziai régió szimbolikus konstitúciója- Kísérlet egy szintézisre lengyel történészek nézőpontjából*” című tanulmányában elemzi, hogy az együttélő, de eltérő kultúrájú népcsoportok miként formálják meg téri identitásukat. Ugyancsak az identitást nyújtó szimbolikus tereket értelmezi *Richard Wagner* a „*Szimbolikus konstrukciók Közép- és Dél-Kelet Európában, különös tekintettel az identitásra*” című dolgozatában. Megállapítja, hogy a 15-ök Európai Uniójának 27-re való bővítésével Európa nem lett nagyobb, hanem más lett. A nyolcvanas évek végétől beszélhetünk ismét filozófiai értelemben Közép-Európáról, amely fogalom a politika zsargonjában vált újra használatossá, a közép-európai mítoszban a magyarok, szlovének csehek és lengyelek a Kelet-Közép-Európa részei.

A kötetben ezután két hasonló téma következik: *Vladimir Kreck* tollából a „*Demokrácia, szubsidiaritás és piacgazdaság a poszt-szocializmus idején a bulgáriai művészet és kultúra példájával*” címmel készült írásban a „nemzeti új ideológia” és annak érvényesülését elemzi a szerző, *Anton Sterbling*, a Szászországi Rendőrfőiskola professzora pedig a „*Mi gubbaszunk és teszünk a sötét aknában-a kommunista erőszakuralom Romániában*” című tanulmányban arról olvashatunk, hogy a romániai politikai hatalomváltás hasonlóan zajlott le, mint például Magyarországon. Részletezi a kommunista totális hatalomátvétel fázisait, s mindezek hatásait a romániai román és „románnémet” szépirodalomra.

*Volkhard Knigge*, a Buchenwalni Emlékhelyek Alapítvány elnöke és a Jenai Egyetem díszdoktora a németországi történelmi gondolkodásról ír. (*Erinnerungskultur; Emlékezéskultúra*) Bemutatja, hogy a német közösségi tudat kétféle diktatúrára emlékezik, amelyek között hasonlóság és különbség is van: a nemzeti szocializmus és a SED-diktatúra. A demokratikus fejlődés, a felelősség- és öntudat kialakításával lehet eljutni az össznémet emlékezéskultúrához, amely kölcsönös kapcsolatban van az európai emlékezettel.

Albogast Schmitt az oktatás néhány kérdését vetette fel. (*Antik oktatás és modern tudomány- A tudás provincializálásának és specializálásának szelentörténeti feltételezései*) Rámutat arra, hogy miközben a gazdasági és kulturális globalizáció világhálózatokat hozott létre, a tudományos rendszere a középkori gondolkodási struktúra foglya. Ez a tudományos módszertanban és oktatásmódszertanban is visszatükröződik, a tudomány különböző területein mérhetőek az autonómia eltérések.

A mai változások részévé kell, hogy váljon a régi tudományos rendszerek egységének lépésenkénti felbontása.

A tanulmánykötet egy másik blokkja a sajátos helyzetben lévő városokat mutatja be. Gudrun M.König, a Dortmundi Egyetem professzora (*Áruhorizontok- Urbanitás vidéken*) az ember mindennapi életét meghatározó, közszolgáltatásokat nyújtó áruházak, piacok, benzinkutak, határátkelők, szupermarketek, passzázatok, mint a vásárlás szinterei vizsgálatát végzi el, a konzumkultúrát, a vásárlóhely funkcióit, az eladó és vevő kommunikációját kutatja.

Christine Weiske a Chemnitzi Műszaki Egyetem professzora, Katja Schuchknecht és Mariusz Ptaszek ugyancsak a fenti egyetem tudományos munkatársai „*A határon át-a mindennapok integráló ereje Görlitz-Zgorzelec városkettőseben*” címmel írták le közös kutatásuk eredményeit. A Neißé -folyó ketté választja az egykor egy várost, kérdés, miként lehet kialakítani bilaterális nemzeti politikát Lengyelországban és a Német Szövetségi Köztársaságban. A kutatás eredményei azért is fontosak számunkra, mert nekünk is van Komárom-Komarno és Sátoraljaújhely-Slovenské Nové Mesto kettős városunk.

Bernd Kaufmann Chartres városának, Mária Istenanyáról elnevezett püspöki Notre Dame leégésének történetét vetíti elénk, s mutatja be a város újbóli felemelkedését, regionális szerepének megtartását. (*Periferialitás és kulturális befoglalás*)

Günter Beelitz színész és a színháztudomány művelője, a Weimari Német Nemzeti Színház főintendása a tanulmánya címében kérdezi: *Mennyit kér a német színház a provinciális és globális jelenségekből? Mire való a színház- Kísérlet egy helyzetmeghatározásra.* A szerző a színház régi funkcióit elfogadva rámutat arra, hogy számos funkcionális lehetőség kimarad a színházi munkában, amelyek a változásokhoz igazíthatnák és modernizálnák a mai színházat. A színházlátogatók meghatározott, ám nem elég széles rétegét szélesíteni lehetne. Normatív színházesztétikában továbbiakban nem lehet gondolkodni.

A dolgozatokban és a kötet egészében megjelenő konklúziók a magyar határmenti inter- és multikulturális kérdésekre is adhatnak adekvát válaszokat, így az *andragógusok, térségfejlesztők, kulturális menedzserek, a kulturális antropológiával, vagy a történelmével foglalkozó szakemberek és a kultúrpolitika formálói* egyaránt hasznosan forgathatják ezt a 375 oldalas művet.

A német nyelvű kötetek 45-60 Euro közötti összegért megvásárolhatók a kiadónál, amely e-mailon elérhető ([zentrale.frankfurt@peterlang.com](mailto:zentrale.frankfurt@peterlang.com)).

Az OTKA által támogatott T-69160 kutatásról bővebb információk:

[terd.unideb.hu](http://terd.unideb.hu)

**Kutatásvezető:**

**Prof. dr. Kozma Tamás**

*Koordinátorok:*

Bordás Andrea

Ceglédi Tímea

**Kutatócsoportok:**

**Komparatív csoport**

*Vezető:* Prof. dr. Kozma Tamás

*Asszisztens:* Gál Attila

**Területi statisztikai csoport**

*Vezető:* Dr. Teperics Károly

*Asszisztens:* Májás Anikó

**Intézményi kutatások csoport**

*Vezető:* Dr. habil. Pusztai Gabriella

*Asszisztens:* Ceglédi Tímea

**LLL szervezeti csoport**

*Vezető:* Dr. Juhász Erika

*Asszisztens:* Tátrai Orsolya

A kutatás a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ keretében zajlik.

**Bővebb információ:**

University of Debrecen Center for Higher Education Research and Development

[cherd.unideb.hu](http://cherd.unideb.hu)