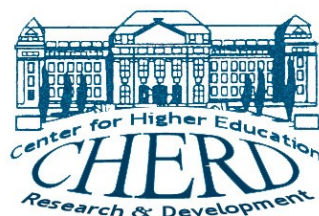


Régió és oktatás: A Partium esete

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS VII.

Régió és oktatás: A Partium esete

Szerkesztették: Kozma Tamás és Ceglédi Tímea



**Debrecen
2010**

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) sorozata. *Sorozatszerkesztő: Kozma Tamás*

A sorozat VII. kötete: Régió és oktatás: A Partium esete

Szerkesztették: Kozma Tamás és Ceglédi Tímea

A szerkesztők munkatársai: Barta Szilvia, Bicsák Zsanett Ágnes, Bordás Andrea, Gál Attila, Németh Nóra Veronika és Tózsér Zoltán

Írták: © Ábrahám Katalin, Ádám Erzsébet, Árokszállási Andrea, Barta Szilvia, Belényi Emese Hajnalka, Bihari Ildikó, Bordás Andrea, Buda Mariann, Ceglédi Tímea, Dusa Ágnes, Éles Csaba, Engler Ágnes, Erdei Gábor, Flóra Gábor, Fónai Mihály, Gál Attila, Hausmann Alice, Hollósi Hajnalka Zsuzsanna, Juhász Erika, Kenyeres Attila Zoltán, Kész Attila, Kovács Klára, Kozma Tamás, Márkus Edina, Márton Sándor, Máté Krisztina, Molnár Balázs, Németh Nóra Veronika, Nyilas Orsolya, Nyüsti Szilvia, Oszlánczi Tímea, Pásztor István Zoltán, Pinczésné Palásthy Ildikó, Ponyi László, Pusztai Gabriella, Rusinné Fedor Anita, Seres Edina, Sörös Anett, Szemerszki Marianna, Szilágyiné dr. Szemkeő Judit, Szolár Éva, Takács-Miklósi Márta, Tátrai Orsolya, Teperics Károly, Tózsér Zoltán és Varga Szabolcs

Lektorálták: Chrappán Magdolna, Éles Csaba, Fónai Mihály, Forray R. Katalin, Hrubos Ildikó, Márkus Edina, Szabó Ildikó, Szilágyiné Szemkeő Judit, Veressné Gönczi Ibolya

Támogató:

OTKA (T-69160 sz. projekt)

Kiadja a Debreceni Egyetem Felsőoktatási
Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary)

Debrecen

2010

Nyomdai munkák: Kapitális Kft.

Megjelent B/5 formátumban

ISBN 978-963-473-409-3

ISSN 2060-2596

TARTALOMJEGYZÉK

Szerkesztői előszó	7
KISEBBSÉGI FELSŐOKTATÁS.....	13
<i>Kozma Tamás: Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás.....</i>	<i>15</i>
<i>Bordás Andrea: A Komáromi Városi Egyetem</i>	<i>28</i>
<i>Belényi Emese Hajnalka – Flóra Gábor – Hausmann Alice – Szolár Éva: Újrateremtve önmagát.....</i>	<i>33</i>
<i>Hollósi Hajnalka Zsuzsanna: A szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat hallgatói összetétele</i>	<i>42</i>
<i>Ádám Erzsébet: Felnőttképzés gyerekcipőben.....</i>	<i>52</i>
<i>Kész Attila: A kárpátaljai magyar kisebbség értelmiségének megújulását befolyásoló tényezők változásai.....</i>	<i>59</i>
OKTATÁSKUTATÁSOK A PARTIUMBAN	69
<i>Pusztai Gabriella: Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében.....</i>	<i>71</i>
<i>Nyüsti Szilvia – Ceglédi Tímea: A három versengő dimenzió.....</i>	<i>93</i>
<i>Dusa Ágnes – Sőrés Anett: Formális és informális csoportok a debreceni egyetemen</i>	<i>102</i>
<i>Kovács Klára –Varga Szabolcs: A debreceni egyetemisták értékpreferenciái egy regionális kutatás tükrében</i>	<i>110</i>
<i>Barta Szilvia: Alap- és mesterképzésű hallgatók akadémiai viselkedéshez való hozzáállása a Partiumban.....</i>	<i>117</i>
<i>Árokszállási Andrea: Az értékek szerepe az egészségügyi felsőoktatásban</i>	<i>125</i>
<i>Ponyi László: A kultúra globális kihívásai.....</i>	<i>130</i>
<i>Németh Nóra Veronika: Olvasásszociológiai vizsgálat kvantitatív és kvalitatív módszerekkel.....</i>	<i>136</i>
<i>Molnár Balázs: Hallgatói netgeneráció</i>	<i>141</i>
<i>Fónai Mihály – Márton Sándor: A tehetséggondozó program hallgatóinak professzió-képe.....</i>	<i>147</i>
<i>Gál Attila: PISA-diskurzusok.....</i>	<i>154</i>

REGIONÁLIS ÁTALAKULÁS ÉS OKTATÁS	159
<i>Teperics Károly: A Partium régió történelmi gyökerei.....</i>	161
<i>Szemerszki Marianna: Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban.....</i>	172
<i>Takács-Miklósi Márta: Eltérések és hasonlóságok</i>	189
<i>Ábrahám Katalin – Tózsér Zoltán: A felnőttképzésben résztvevő partiumi hallgatók munkaerő-piachoz való viszonya</i>	197
<i>Seres Edina: A BA/BSc végzettség hasznosíthatóságának vizsgálata a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán végzett fiatalok körében.....</i>	203
<i>Tátrai Orsolya: Képzettség – védettség?</i>	211
<i>Máté Krisztina: A munkaerő-piaci helyzet és az iskolázottság kapcsolata a mátészalkai kistérségben</i>	217
<i>Engler Ágnes: A tanulási beruházások háttere egy inaktív csoport esetében</i>	222
<i>Fónai Mihály – Nyilas Orsolya: Iskolai végzettség, tanulási motivációk és képzési programok roma felnőttek körében.....</i>	227
<i>Pásztor István Zoltán: Az észak-alföldi régió cigányságának területi jellemzői..</i>	235
<i>Rusinné Fedor Anita: Képzési-komponens mint családpolitikai eszköz.....</i>	243
TANULÓ RÉGIÓK FELÉ?.....	249
<i>Juhász Erika: A felnőttképzés rendszere a Partiumi térségben.....</i>	251
<i>Márkus Edina: Kompetenciák és munkaalkalmasság a felnőttképzés szemszögéből.....</i>	267
<i>Oszlanczi Tímea: A civil szervezetek felnőttképzési tevékenysége.....</i>	272
<i>Kenyeres Attila Zoltán: A hírérték mint szelekciós tényező a tematikus ismeretterjesztő televíziós csatornák műsorrendjének szerkesztésekor.....</i>	278
<i>Erdei Gábor – Tózsér Zoltán: Az OKJ vizsgarendszerének változásai.....</i>	283
<i>Éles Csaba: Apáczaitól Zrínyiig a nemzetnevelésről</i>	292
<i>Szilágyiné Szemkeő Judit: Integrált nevelés a tizenkilencedik századi Magyarországon.....</i>	297
<i>Pinczésné Palásthy Ildikó: Egy posztgraduális szak nyomában.....</i>	304
<i>Bihari Ildikó: Út egy második esély iskolába!?</i>	313
<i>Buda Mariann: Iskolai zaklatás.....</i>	318
SUMMARY	323
<i>Tamás Kozma: Central European Regions in Transition</i>	325

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A Régió és Oktatás sorozat immár öt éve kínál minőségi válogatást a Debreceni Egyetemhez kötődő regionális neveléstudományi kutatások eredményeiből. A legfrissebb, VII. kötet is követi ezt a hagyományt: az utóbbi évek nagy volumenű felsőoktatási kutatásának, a TERD-nek (*Tertiary Education and Regional Development: A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban*) eredményeit hivatott bemutatni, valamint ezen túlmutatva más kutatások fórumául is szolgál, amelyek a régió neveléstudományi vérkeringésében jelen vannak.

A TERD azon korábbi kutatások (elsősorban a Regionális Egyetem) által gazdagított talajon fogant, amelyek kétféle mozgás, változás kapcsolódási pontjaira kívánnak rámutatni. (1) Egyrészt a harmadfokú képzésben és felnőttoktatásban végbemenő változásokra: bővülő felsőoktatás, az élethosszig tartó tanulás színtereinek bővülése, az egyházi és a kisebbségi felsőoktatási intézmények szerepváltozása, stb. (2) Másrészt a régióban bekövetkező változásokra, amelyek többek között - leegyszerűsítve - a rendszerváltozás utórezgéseit és az Európai Unióhoz való csatlakozást jelentik. E kutatásokat közös témájukon túl közös céljuk is folyamatos kutatási egységgé kovácsolta. Ez a cél nem más, mint a rendszerváltozás során kibontakozó két új jelenségnek: a harmadfokú képzés szerkezeti átalakulásának és a regionalitásnak az együttes tanulmányozása, és ezáltal új információk közvetítése Európa keleti és nyugati régiói között a harmadfokú képzés túl- és továbbéléséhez, szerepéhez, valamint fejlesztéséhez kapcsolódóan. A TERD is jól illeszkedik a kutatásoknak az oktatás regionális dimenziójára, vagy éppen a régió oktatási dimenziójára épülő kontinuitásába. A TERD 2007 és 2010 között zajlott, folytatva a 2006-ban lezárult Regionális Egyetem, előkészítve a 2011-ben induló LeaRn kutatást.

A TERD célja az volt, hogy feltárja és elemezze a felsőoktatás és felnőttképzés szerepét egy határmenti régió átalakulásában. Ez az átalakulás a rendszerváltozásban gyökerezik, az Európai Unióhoz való csatlakozással további – és másféle – lendületet kapott, de még nem ért véget, így folyamatos nyomkövetést igényel.

A kutatás terepéül elsősorban a Partium régió szolgált, amelyen ma három ország, Magyarország, Románia és Ukrajna osztozik. Noha a köztudatban a „Partium” elnevezés mára a romániai Bihar, Szatmár, Máramaros és Szilágy megyék területére szűkült, mi azt a tágabb, történelmi gyökerű értelmezésében használjuk. A Partium utóbbi félévezredes történelme folyamán többször változott kiterjedése és politikai tartalma, de látens szellemi-kulturális egysége számos társadalmi jelenségben ma is kitapintható.¹ Továbbra is fellelhetők a ma már határokkal sebzett egységnek, s az érdekek azonosságának nyomai mindhárom ország partiumi szeletén. Az általunk Partiumnak nevezett határmenti régióba Magyarországon Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyék, Romániában Szatmár, Bihar, Szilágy és Máramaros megyék, valamint Ukrajnában Kárpátalja kompakt magyarsággal rendelkező járásai tartoznak.

A TERD a Partiumhoz hasonló más átmeneti régiókat is vizsgált, elsősorban az újonnan csatlakozó uniós országokban, amelyekben a kisebbségei kerültek a középpontba: a vilniusi régió (Litvánia) lengyel, Gagauz-Yeri (Moldávia) gagauz, a kárpátaljai (Ukrajna), a komáromi és a királyhelmeci (Szlovákia) régió magyar, a rózsahegy (Szlovákia) szlovák, a dél-tiroli (Olaszország) német, valamint a nagyváradi, a szatmárnémeti, a székelyudvarhelyi és a csíkszeredai (Románia) magyar közösségek.

¹ A Partium 1570 után azoknak a kelet-magyarországi területeknek az összefoglaló neve lett, amelyek a kialakuló Erdélyi Fejedelemség közigazgatása alá kerültek. Eredetileg öt vármegye: Bihar, Közép-Szolnok, Kraszna, Máramaros és Zaránd, valamint Kővárvidéke, valamint a karánszabesi és a lugosi kerület alkotta /Süli-Zakar István (2010): A Partium régió esélyei a csatlakozás után. In Juhász Erika (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés, regionalizmus. Debrecen, CHERD-Hungary. 15-24. p. Régió és Oktatás sorozat V. kötet/.

Jelen kötet követi azt a struktúrát, amely a TERD kutatás megvalósítását is jellemezte: négy témakör köré szerveződtek a munkacsoportok, amelyek munkája egy-egy fejezet mentén kerül bemutatásra. A kötet összeállítása nehézséget okozott, mivel az egyes munkacsoportok feladatai szorosan összefonódtak egymással a kutatás három éve során, s eredményei sem különülnek el élesen egymástól. A TERD-ben megfogalmazott célok e négy munkacsoport összehangolt, egymástól nehezen elválasztható tevékenysége által valósultak meg, így az egyes részfeladatok nyomán született tanulmányok között nehéz volt megtalálni a halvány gócpontokat. Szinte minden tanulmányban fellelhetők – kisebb-nagyobb hangsúllyal – a négy munkacsoport által megtestesített résztémák: a kisebbségi felsőoktatás (komparatív munkacsoport), az oktatás-kutatások (intézményi kutatások munkacsoportja), a regionalitás oktatásökológiai arculata (területi statisztikai munkacsoport), valamint a mindent átható felnőttképzés (LLL szervezeti munkacsoport).

Az első fejezetet Kozma Tamás tanulmánya nyitja, aki a komparatív munkacsoport vezetőjeként a kisebbségi felsőoktatási intézmények esettanulmányai során született tapasztalatokat összegzi, rendszerezi. A munkacsoport kisebbségi intézményeket keresett meg Közép-Európában, s azok létrejöttét, életgörbéjét kvalitatív módszerrel próbálta meg megismerni, valamint a komparatizmus szemüvegén keresztül megérteni mindezek szerepét az adott térség regionális átalakulásában. Az itt olvasható tanulmányok egy-egy intézmény vagy térség kisebbségi oktatását villantják fel – Partiumon innen és túl.

A második fejezet az intézményi kutatásokat irányító Pusztai Gabriella tanulmányával indul. Ez a fejezet a Partium oktatás-kutatásait hivatott összegezni. Forrásul esősorban azok az adatbázisok szolgálnak, amelyek a Partium felsőoktatási intézményeiben folytatott TERD-survey-k alapján születtek. 2008 őszén a kilépő BA/BSc hallgatókat, 2010 tavaszán a belépő MA/MSc hallgatókat kerestük fel. A kérdőívek a hallgatók lehető legteljesebb megismerését célozták meg, így az adatbázisból igen színes témákban

születtek részelemzések. Ezek olvashatók a fejezetben, valamint azok témáival rokon, más kutatások eredményei a Partium területéről.

A harmadik fejezet a Teperics Károly vezette területi statisztikai munkacsoport témája köré rendezhető tanulmányokat szedi csokorba. A munkacsoport a három különböző országhoz tartozó részterületek gazdaságra, demográfiára, valamint iskolázottságra vonatkozó statisztikai adatait gyűjtötte össze, majd ezek alapján összesített tematikus elemzéseket készített, és digitalizált kartográfiai megjelenítést végzett. A Partium gazdasági, demográfiai, munkaerő-piaci és iskolázottsági jellemzőit, valamint ezek összefüggéseit ismerhetjük meg a munkacsoport, valamint más partiumi kutatók tanulmányaiból.

A negyedik fejezetet Juhász Erika tanulmánya nyitja, aki az LLL szervezeti munkacsoport munkáját mutatja be. A munkacsoport a Partium régió felnőttképzési rendszerének feltárását vitte véghez, kitérve a szabályozás, a finanszírozás, az intézményrendszer, a felnőttoktatók és andragógusok képzésének, valamint a felnőttképzés országoként eltérő fejlődési tendenciáinak bemutatására. A felnőttképzés színes témáin kívül ebben a fejezetben kapnak helyet a tanárképzés régi és mai kérdései is.

A TERD eredményeképp elmondható, hogy a harmadfokú képzés intézményei nem közvetlenül járulnak hozzá, a vizsgált térségek gazdasági felzárkózásához, hanem közvetett módon – azzal, hogy megalapoznak egyfajta „kreatív létet” (értelmiségi létet). A harmadfokú intézményeknek ez a hatása nem, vagy csak nehezen választható el a közvetlen gazdasági hatásoktól (pl. szakképzés); azokkal összefonódik, egymást erősítik, együttesen érvényesülnek. A TERD során az is bebizonyosodott, hogy a vizsgált régiókban határokon átnyúló regionális felsőoktatási terek vannak kibontakozóban (pl. Debrecen – Nagyvárad; Nyíregyháza – Beregszász stb.). Ez a kibontakozás azonban az EU csatlakozással nem gyorsult, hanem éppenséggel lelassult (a nemzeti harmadfokú képzési rendszerek megszilárdulása, illetve a schengeni határok miatt). Mindemellett a harmadfokú képzés intézményei határozottan hozzájárulnak egyfajta

regionális identitás kialakulásához, különösen ott, ahol többféle identitástudat erősíti egymást (pl. egyházi és nemzetiségi, nyelvi és kommunikációs, családi és foglalkozási). A folyamat azonban csak hosszabb távon érzékelhető. A felnőttoktatás a lemaradó térségek harmadfokú kezdeményezéseit nem annyira kiegészíti – mint kiindulásul föltételeztük –, hanem inkább helyettesíti, de mindenképpen a harmadfokú intézmények bázisára épül.

Mindezen eredmények megszületéséhez nélkülözhetetlen volt az a szakmai háttér, amelyet a Debreceni Egyetem szervezeti egységeként működő Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ nyújtott (röviden CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development, Hungary). A kutatóközpont megalakulása egybeesett a TERD kutatás indulásával (2007). A CHERD-Hungary megszületését az ösztönözte, hogy intézményesített formában összefogja a régió neveléstudományi kutatásait, és ezáltal hatékonyabbá és szorosabbá tegye a korábbi kutatások során fogant, jól működő kutatói kapcsolatokat, s egy-egy problémakör mentén összpontosítsa a régió kutatói erőforrásait. A TERD ennek az összefogásnak az első példás bizonyítéka, amely a Partium felsőoktatási intézményeinek hatékony együttműködése nélkül nem valósulhatott volna meg. Ezen intézmények vezetői, kutatói, hallgatói és PhD hallgatói tevékenyen részt vettek a megvalósítás folyamatában. Köszönet illeti őket ezért. Külön köszönettel tartozunk azoknak az interjúalanyoknak, akik segítettek megérteni a kisebbségi felsőoktatás regionális sajátosságait, azoknak a hallgatóknak, akik a TERD kérdőívekben megosztották velünk véleményüket, azoknak az adatszolgáltatóknak, akik a régió gazdasági és demográfiai viszonyainak feltárását segítették, valamint a felnőttképzési rendszer azon szereplőinek, akik hozzájárultak a régió felnőttképzésének megismeréséhez.

Jelen kötetet azoknak ajánljuk, akik kutatóként, oktatóként, hallgatóként, vagy az általunk bemutatott jelenségek megélőjeként elkötelezettséget éreznek a Partium régió és a hozzá szorosan kapcsolódó oktatás különböző szegmenseinek megismerésére, tudományos igényű áttekintésére. E régió elemzése nem csak önmagában

értékes. Mintául és összehasonlítási alapul szolgálhat más régiók elemzéséhez is, amelyekben a történelmi és/vagy nemzetiségi/etnikai hagyományokra épülő belső egység az utóbbi években egyre inkább felszínre tör.

Az itt bemutatott TERD kutatás bizonyította, hogy a harmadfokú képzés nem csak egyetlen szálon (gazdasági fejlődés, munkaerő-piac) kapcsolódik egy régió átalakulásához, hanem számos szálon, bonyolult kapcsolatrendszerrel. Úgy is mondhatnók, hogy nincs gazdasági kilábalás kulturális átalakulás nélkül, kulturális átalakulás gazdasági kezdeményezések nélkül, és egyik sem alakulhat ki megfelelő politikai körülmények nélkül (rendszerátalakítás). A felsőoktatás - munkaerő-piac kettőssége durva egyszerűsítés. A harmadfokú képzések minden régióban a gazdasági, politikai és kulturális jövő együttes hordozói és biztosítékai.

A szerkesztők

KISEBBSÉGI FELSŐOKTATÁS

Régió és oktatás: A Partium esete

KOZMA TAMÁS: FELSŐFOKÚ OKTATÁS ÉS REGIONÁLIS ÁTALAKULÁS

A „PARTIUM” ESETE²

A „Partium” esete azt a kérdést veti föl az oktatás és a társadalom kutatójának, hogy vajon van-e összefüggés a felsőoktatás expanziója és egy régió – az adott régió – társadalmi-gazdasági átalakulása között. Elsőre úgy tűnik, mintha e kérdésre jól tudnánk a választ. Csak ha jobban belegondolunk, tűnik föl, mennyi mindent nem tudunk róla. Mint a társadalmi orientációjú oktatáskutatásoknál általában, itt is menet közben nyílik meg, tárul szét a kutatási kérdés a maga gazdagságában. A kutató pedig ilyenkor egyre erősebb késztetést érez, hogy az így föltáruló gazdag valóság nyomába eredjen.

Indokok és előzmények

Azt ugyanis elég régen tudjuk, hogy – ellentétben a manapság sokszor hangoztatott beszűküléssel (egyre kevesebb jelentkező, egyre csökkenő hallgatói létszám, egyre szűkülő felsőoktatási kapacitások) – az európai típusú felsőoktatás napjainkban is expandál: mind nagyobb arányban kerülnek bele újabb és újabb korcsoportok (például Hrubos et al. 2003, Kozma – Rébay 2008, Pusztai – Szabó 2008, Barakonyi 2008). Mindez persze nem független azoktól a változásoktól, amelyek a társadalomban végbemennek, s amelyeket nem lehet, nem tudunk pusztán a felsőoktatás és a gazdaság vélt, valós vagy kívánatos kapcsolataival leírni. Azt is tudjuk azonban, hogy ez az expanzió nem egyenletesen terjed: a világ különböző

² A tanulmány eredeti megjelenése: Kozma Tamás (2010): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás – A „Partium” esete. Felsőoktatási Műhely, 2010/I. 99-106. pp.

térségeiben hol megugrik, hol megtorpan, újra és újra gondot okozva ezzel az oktatáspolitikusoknak. Miközben az európai kontinens centrumában a felsőoktatás nagy átrendezkedése van napirenden, a „perifériákon” lehet, hogy ideig-óráig még korlátozza is az oktatáspolitikai finánciális vagy elitista megfontolásokra hivatkozva. Vajon ez-e a helyzet abban a határokon átnyúló térségben is, amelyet e kutatássorozatban – helyi és történeti hagyományokra hivatkozva – „Partiumnak” neveztünk el?³

Ez annál is jogosabb kérdés, mivel a térségben az elmúlt két évtizedben történelmi átalakulás zajlott le, amelynek utórezgései máig érezhetők (vagy amelyek tán éppen most kezdenek kibontakozni). Nevezzük a megszokáshoz híven ezt az átalakulást „rendszerváltozásnak”, amely a környező három országban (Magyarország, Románia, Ukrajna) 1990 óta végbement, és még ma is tart. Így tehát a kutatás kérdése nem is csak egyszerűen az, hogy mi köze a felsőoktatás expanziójának egy térség átalakulásához – hanem sokkal konkrétabban és sokkal időszerűbben az: miként kapcsolódik össze a felsőoktatás és a rendszerváltozás egy adott térség gazdasági és társadalmi átalakulásában. Melyik melyiket befolyásolja? S ha igen, milyen irányú ez a kapcsolat? Valójában ezek azok a kérdések, amelyek – a kutatás első lépései nyomán – a tanulmányozott terepen és a tanulmányozott anyagban kibontakozott.

Nem előzmények nélkül. Az, hogy a kutató mit lát problémának, merre keresi a probléma megoldását, és amerre keres, ott mit talál – alapvetően függ az előző vizsgálódásaitól és azok eredményeitől. Ez a kutatás is – ahogy az ilyen munkálatok szoktak – számos előzményre épül (néha olyanokra is, amelyeket maga a kutató sem tart tételesen számon). Amit azonban tételesen is számon tartottunk – mint a TERD-kutatás előzményét –, az a következő:

Határmenti együttműködés a felsőoktatásban 1997. Azokból az esetekből, amelyeket ebben a kutatásban megvizsgáltunk, az intézményalapítás és az intézménystratégiák két eltérő mintáját következtettük ki (szimbolikus – instrumentális). Mostani vizsgáló-

³ A „Partiumról” lásd bővebben: Süli-Zakar 2006, 2007.

dásunk fényében már inkább azt mondhatnánk, hogy a felsőoktatás alapítása, fönntartása és stratégiája szolgálhat gazdaságstratégiai célokat, vagy társadalompolitikaiakat. S az, amit mi másfél évtizeddel ezelőtt találtunk, jellegzetesen kisebbségpolitikai célú felsőoktatás volt (mint az idő később jól illusztrálta) (Kozma 1997, Acta Paedagogica Debrecina 1997).

Kisebbségi oktatás a Kárpát-medencében: a magyarok esete 1999. Ez a kutatás, valamint az arra épülő Kisebbségi oktatás Közép-Európában 2001-2003 részletesebb betekintést adott abba a kisebbségpolitikába, amely egy-egy vizsgált térségben folyik. Kisebbségpolitikán az adott kisebbségek által folytatott politika értendő, nem pedig a többségi (állami) politika, amely így vagy úgy a kisebbségekre irányul. E kutatások során azt találtuk, hogy a kisebbségi politikusok valósággal kényszerítve vannak, hogy foglalkozzanak az oktatáspolitikával; hogy oktatáspolitiká nélkül nem tudnának választókat szerezni és befolyást nyerni. A kisebbségi oktatást - egész Közép-Európában (gyaníjtuk, egyebütt is) - egyfajta politikusi kényszer (is) hajtja. E kényszer termeli meg a felsőoktatás alapítását, stratégiáját és jellegét (szimbolikus felsőoktatási politikák) (Kozma 2003a, 2003b, Kozma - Rébay 2002).

Kisebbségi felsőoktatási intézmények 2002. Ezekkel a fölismerésekkel fölverteztve fogtunk hozzá számos kisebbségi intézmény keletkezésének tanulmányozásához; és e keletkezés-történetekben a közép-európai rendszerváltozás új körképe látszott és látszik kibontakozni. Pontosabban két szakasz: a „fordulat”, valamint az európai csatlakozás szakasza, a betagolódás az „európai struktúrákba”. Ez már a 2000-es évek fejleménye, és belenyúlik mindabba, amit a TERD-kutatás kapcsán végeztünk és megtanultunk. (Kozma 2005, Kozma - Polonyi 2004)

Végül a megismételt „Regionális egyetem”-kutatások (2002, 2003-2006) mindezt a fölismerést szorosabban kötötték egy bizonyos határon átnyúló térséghez, amely három rendszerváltó országot és társadalmat köt össze. E „regionális egyetem”-kutatások gondolati előzményeit az 1980-as évek elején fogalmztuk meg (akkor a

Dunántúl észak-nyugati térségére gondoltunk, ahol azóta megvalósulni látszik valamilyen regionális együttműködés az ottani intézmények között). A kérdés, amelyet meg akartunk válaszolni, valahogy így hangzott: akarnak és tudnak-e kooperálni azok az intézmények, amelyek a három vizsgált ország határai mentén fekszenek. Az együttműködés számos formáját kimutattuk ugyan, de lényegi áttörést nem sikerült találnunk – ez várhatóan egy későbbi szakasz műve lesz (a dunántúli együttműködésre is mintegy két évtizedet kellett várni) (Kozma 2002a, 2002b, 2004).

Szemléletek, módszerek

A TERD-kutatás – ahogy megfogalmaztuk – nagyon „instrumentálisnak” hangzik. Arra a föltevésre épül, hogy az adott térség gazdaságfejlődését pozitívan befolyásolhatják a felsőoktatási és felnőttoktatási programok, mert új tudásokat és kompetenciákat visznek a társadalomba, s ezen keresztül meglendíthetik a gazdaságfejlesztést. (A befektetők állítólag addig jönnek, ameddig az autópálya elér. S állítólag ott telepsznek meg, ahol felsőfokú szakképzést találnak.) Ha csak itt álltunk volna meg, megelégedhettünk volna a statisztikai adatgyűjtésekkel; az így-úgy – szerényebben vagy alaposabban – föltárt és földolgozott adatokkal, számokkal és mutatókkal. Ilyen kutatásokra, főként a társadalomföldrajz terén, számos jó példa akadt már Magyarországon; illusztratív jellegük, szakmapolitikai orientáló erejük és tudományos korrektségük nem vitatható. A TERD-kutatásban magunk is végeztünk ilyeneket, amint hogy a megelőző kutatásokban is már többféle statisztikát gyűjtöttünk egybe, amelyek ezt a térséget jellemzik (Teperics 2006, 2007, 2009). Éppen mert birtokába kerültünk ilyen adatoknak – bár megszerzésük nem kevés munkába került –, kezdtük azt érezni, hogy valójában mindez kevés. Vagy, hogy pontosabban fogalmazzunk, nem mutatja eléggé azokat a lényegi átalakulásokat, amelyek az Európai Unió e határvidékén (mert közben azzá változott) az elmúlt húsz évben végbement.

Ennek a változásnak a legfontosabb eredménye, hogy – legalább is az adott térségben és az adott problémakörben – másként kell szemlélnünk a dolgokat, mint ahogy korábban megszoktuk. A magyarországi társadalomkutatás (oktatáskutatás) egy hosszú korszakában állandóságra voltunk ítélve: arra, hogy a dolgok szerkezetét keressük és a fejlemények törvényszerűségeit rögzítsük. Bár a hivatalos ideológia továbbra is a dialektika maradt, a társadalomkutatói szemléletet sokkal inkább a rendszerelemzés ragadta meg. Mivel a változások lassúak voltak, alig észlelhetők, még ha dokumentálhatók is, a vezérelvet a struktúrák állandósága jelentette, a mozgás pedig az egyediség jellemzőjévé vált. Változás az állandóságon belül – ez az a szemlélet, amely máig fogva tartja azokat, akik a felsőoktatás és a térségi fejlődés kölcsönhatásait vizsgálják, nem véve észre, hogy az elmúlt két évtizedet éppenséggel nem a szabályszerűségek uralták (legalább is a mi térségünkben), hanem az új fejlemények. Az átalakulás itt a helyén való kifejezés, amelyet nem a strukturalista társadalomkutatás, hanem a politikaorientációjú vizsgálatok képesek megragadni.

Ez az az alapvető szemléletbeli különbség, amely a TERD-kutatások folyamán egyre nyilvánvalóbbá vált. A politikai orientáció természetesen nem pártpolitikát jelent, és nem egyszerűen politológiát. Sokkal inkább olyan szemléletmódot, amely az átalakulást vizsgálja, s hogy megértse, olyan eszközökhöz nyúl mint a narratívumok elemzése, a szereplők és motívumaik fölkezelése, az indítékok megértése, sőt megragadása. Ebből a szemléletváltásból módszertani következtetéseket is le kellett vonnunk; olyanokat, amelyek nem egészen voltak szokványosak a TERD-kutatáshoz hasonló vizsgálatokban.

A legfontosabb közülük annak a fölismerése volt, hogy a kutatót kevésbé érdeklik a statikus adatok, amelyek egy funkcionalista-tervező vizsgálat számára alapvetően fontosak. A funkcionalista-tervező és a kritikai-konfliktusos megközelítések – amelyeket már korábban is megkülönböztettünk egymástól – itt most új dimenziót nyertek. A politikát támogató, megalapozó és előkészítő kutatások természetéből, pontosabban a fölhasználók igényeiből

következően úgy kell kezelniük a regionális valóságot, hogy az a politikus számára beavatkozási pontokat jelölhessen ki. A mi kutatásunk eredményeiből kevés ilyen beavatkozási pont jelölhető ki (bár azért van: például a foglalkoztatottság és a felsőoktatási intézmények kapcsolata, vagy az a fölismerés, hogy a tőkét felsőoktatási intézményekkel is vonzani lehet). A TERD-kutatás fő tanulsága sokkal inkább az lehet, hogy alternatívákban látjuk és láttatjuk a világot (a régiót, amelyet „Partiumnak” nevezünk el).

Azok a kvantitatív vizsgálatok, amelyeket egyrészt a térség demográfiai mutatóival kapcsolatban végeztünk el, másrészt pedig a hallgatói áramlással, a tanulmányi és pályaválasztással kapcsolatban, följosítanak arra is, hogy az egyes intézmények adatait rögzítve és dokumentálva, a továbbiakban elsősorban a születésük történetét tanulmányozzuk (Teperics 2006). A TERD-kutatásban végzett intézményvizsgálatok – eltérően az eddig megszokottaktól – elsősorban nem arra irányulnak, hogy hányan, mit választanak az adott intézményben, vagy hogy kik, milyen minősítéssel oktatnak bennük. A mi kutatásunk lényegileg azokra a narratívumokra összpontosít, amelyeket az alapítók (vagy a hozzájuk közel állók) mondanak el, s amelyekből föltárulhat a régióban élők politikai változása. Hogy hogyan kell jó kisebbségi intézményt alapítani – erre a TERD-kutatás végén sem tudunk többet mondani, mint egy évtizeddel korábban. De hogy kik, mikor és miért alapítanak felsőoktatási intézményt ebben a régióban – mire használják azt, mikor milyen stratégiát követnek –, arra talán ebből a kutatásból tudjuk a legtöbb és a leghatásosabb választ.

Esélyek és korlátok: a TERD-kutatás eddigi eredményei

Hiú próbálkozás ebben a terjedelemben összefoglalni, mennyivel tudunk többet a térség társadalmi-gazdasági átalakulása és a felsőoktatás expanziója közötti kapcsolatokról most, mint kutatásunk megkezdésekor. A rövid válaszok óhatatlanul általánosságokba torkollanak csak. Így ha azt mondanánk, hogy **a rendszerváltozás előrehaladtával a felsőoktatás és a felnőttképzés**

egyre szélesebb társadalmi csoportokat foglal magába, nem sok újat mondanánk (bár a térség eddigi történetét tekintve ez is újszerű megállapítás). Fogalmazhatunk pontosabban is: **a harmadfokú képzés kiterjedése és a térség társadalmi-gazdasági átalakulása között sokágú kapcsolat, erőteljes kölcsönhatás áll fenn**. Annál hatásosabb a felsőoktatás és a felnőttképzés ebben a régióban, mennél inkább előrehalad a rendszerváltozás ugyanitt. Vagy mondhatnánk úgy is: éppen a rendszerváltozás volt az, ami megnyitotta az átalakulás útját (vö. a fordulat lázában alapított kis, civil kezdeményezésű intézményeket). Az így megindult társadalmi-gazdasági változásokhoz azonban ezeknek a felsőoktatási intézményeknek a további erőteljes fejlesztésére (is) szükség van.

E sommás megállapításokat a TERD-kutatás különböző dimenzióiban – összehasonlító, társadalomföldrajzi-demográfiai, ifjúságszociológiai és oktatáskutatási, valamint felnőttképzési alprogramok – elért eredmények tehetik kézzelfoghatóbbá. Így például:

❖ A TERD-kutatás kezdetekor – a korábbi kutatásokra alapozva – elsősorban a magyar nemzetiségű (magyar etnikumú, magyarul beszélő) lakossági csoportokra figyeltünk. A régió kiválasztásakor is ez vezetett: annak a fölismerése, hogy az ebben a régióban lakó, néha többségi, hivatalosan azonban kisebbségi státusban lévő magyar anyanyelvűek (magyarul beszélők) hogyan formálják ki és aktualizálják a saját oktatáspolitikai törekvéseiket. Ezért demográfiai (társadalomföldrajzi) vizsgálódásainkban is elsősorban az ő demográfiai és népességstatisztikai mutatóival foglalkoztunk, azokra figyeltünk. Hozzájuk képest vizsgáltuk a többségi társadalmi csoportok mozgásait és változásait, azok mutatóit és további jellemzőit. (Korábbi megállapításaink egy része, mint később kiderült, itt nem állta meg a helyét: például a kulturális többletről szóló, amelyet korábbi kisebbségi oktatáskutatásunkban föltételeztünk. Más föltételezésünk azonban nagyon is igaznak bizonyult: a kisebbségi csoportok bevonása a felsőoktatásba a felsőoktatás térségi expanziójának is az egyik motorja volt, lehetett.)

❖ E fölfogáshoz képest váratlanul új eredménye a TERD-kutatásnak a régióban élő cigány /roma népesség mozgása, változása és átalakulása. A TERD-kutatás eredményei alapján most inkább azt mondjuk, hogy a cigány/roma népesség integrálása a régió társadalmába az a kisebbségpolitikai cél, amelyet a (felső)oktatási intézményekkel, különösen pedig a felnőttképzés formális intézményeivel közelíteni lehet és kell. A cigány/roma lakosságra vonatkozó politikákat a szakirodalom egy idő óta két alaptípusba sorolja: a cigányság fölemelését szociális helyzetük javítása révén, illetve identitásuk megerősítése formájában (Forray – Orsós 2010). A felsőoktatási intézmények egyik szerepe általában is a kulturális identitástudat megerősítése és fejlesztése ebben a régióban (vö. szimbolikus felsőoktatási politika). Ez a szerep annyiban formálódik át, hogy a következőkben a roma lakosság etnikai-kulturális identitástudatának formálása is részben az oktatásra hárul. A „Partium”-társég nemcsak a magyar nyelvűek egyik hagyományos társégévé válik (erre is vannak jelek, bár nem markánsak), hanem egyben olyan „olvasztó tégely” is lehet, amelyben a cigány/roma lakosság integrálásának új politikái kifermálnak és megvalósíthatók.

❖ A TERD-kutatás kezdetekor már világos volt az egyházak kitüntetett szerepe a társég felsőoktatásának megszervezésében (különösen is a rendszerváltozás első szakaszában, a „fordulat” pillanataiban). Az egyházak felsőoktatási szerepvállalása – az egyházak mint alapítók és fönn tartók – a TERD-kutatás során, mint már korábban is, többféle arculattal jelentkeztek: hol mint civil szerveződések hajtómotorjai, hol mint a kisebbségek szervezett és államilag elfogadott képviselői, hol mint alulról kezdeményező alapítók, együttműködésben a kibontakozó önkormányzatisággal. Ezek az egyházi kezdeményezések és szerepvállalások egyúttal ellenállásba is ütköztek, és nemcsak a többségi társadalom és politikusai részéről.

❖ A TERD-kutatás további menetét is jelentősen befolyásolták azok az eredmények, amelyek egyházi és nem egyházi intézményeket látogató hallgatók és diákok összehasonlításaiból

származtak. Ezek az összehasonlítások egyre erősebben mutatják egyfajta „társadalmi tőke” meglétét és közreműködését az egyházi felsőoktatásban (a „társadalmi tőke” fogalmát a Coleman-i, nem pedig a Bourdieu-i értelemben használva). A TERD-kutatás egyik fontos felismerése is az, hogy a régió felsőoktatása ennek a „társadalmi tőkének” a segítségével és ennek eredményeképpen befolyásolja a társadalmi-gazdasági átalakulást az adott térségben (Pusztai 2008). Ez a felismerés az egyházi szerepvállalást a rendszerváltozásban új megvilágításba helyezi. Így válik értelmezhetővé, hogy az autoritárius rezsimok által még leginkább engedélyezett egyházi szerveződések milyen fontos szerepet tölthettek be a civil társadalom kötőszöveinek megmaradásában – és hogyan járulhattak/járulhatnak hozzá e megroncsolt kötőszövek helyreállításához.

❖ A felnőttképzés hármas funkciója (pótló funkció, szakképző funkció, személyiség- és tudatformáló funkció) közül a TERD-kutatás szerint leginkább a második, szakképző funkció érvényesülésére találtunk példákat. A pótló funkciójú felnőttoktatásra – föltételezésünk szerint – nagy szükség volna a vizsgált régióban, és ehhez a felsőoktatási intézmények akár bázisul is szolgálhatnának (esettanulmányaink szerint van is indíttatás bennük erre). Mégis, a szakképző funkció az, amivel az intézményes felnőttoktatás leginkább hozzájárul a térség gazdasági átalakulásához. A nem formális felnőttképzések mellett az ún. informális felnőttoktatásoknak is nagy a szerepük (például épp a már említett identitásformálásban). Csak épp nehezen kitapinthatók és vizsgálhatók. Ezen a téren a TERD-kutatás még nem hozta meg a várt eredményeket (Juhász 2005).

❖ A térség kisebbségi intézményeinek összehasonlító elemzése során érdekes következtetésekre jutottunk (az eredményekre több közleményben is hivatkoztunk, itt csupán utalunk rájuk⁴). Az egyik eredmény annak a fölismerése lett, hogy a kisebbségi intézmények a vizsgált régióban (is) a rendszerváltozás már említett bevezető szakaszának, a „fordulatnak” a szülöttei. Más kisebbségi

⁴ Az esettanulmányok megtalálhatók a kutatás honlapján: <http://terd.unideb.hu/>.

intézményekkel is találkozhatunk persze a régióban – mint ahogyan másutt is –, csak hogy ezek egy korábbi establishmentnek a maradványai (a szocialista állami kisebbségpolitika hívta életre, nem pedig a kisebbségek által kiküzdött intézmények). A rendszerváltozás bevezető szakasza ezek szerint – legalább is az oktatásügyben (gyanítjuk, egyebütt is) – a civil kezdeményezések nagy föllángolása volt, annak minden hordalékával és szertelenségével együtt. A TERD-kutatás nemcsak színezi, hanem talán meg is változtatja a képünket a rendszerváltozásról ebben a térségben. Úgy fogalmazhatnánk: a felsőoktatás leginkább azzal járult és járul hozzá a régió gazdasági és társadalmi átalakulásához, hogy dinamizálja a civil társadalmat. Bizonyítja életképességét, kitermeli alulról jövő vezetőit, akik a legfontosabb politikai színtérnek éppen a felsőoktatás megszervezését tekintik.

❖ A térség felsőoktatási intézményeinek életgörbéjét tanulmányozva – az eseteket ugyanis ma már nagyjából egy évtized távlatából visszapillantva kísérhetjük figyelemmel –, egyrészt szembetűnők a hasonlóságok. Egyre több területen, egyre számosabb esetben figyelhetjük meg, ahogyan a civil társadalom a rendszerváltozáskor megelevenedett és magára talált. A TERD-kutatás bizonyította – vagy szerényebben: valószínűsítette –, hogy ahol a civil társadalom eleven maradt, illetve be tudott illeszkedni a kialakuló új politikai viszonyok közé ott éppen ez a megelevenedő helyi társadalom folytatta és kényszerítette ki a rendszerváltozás további lépéseit. A TERD-kutatásban figyelemmel kísért intézmények életpályája jól mutatja azokat a megújuló támadásokat is, amelyeket a rendszerváltozás során meggingott, majd újra megerősödött államhatalommal vívnak az egyes intézmények. (Ezt a képet árnyalják azok az eredmények is, amelyeket a közép-európai felsőoktatási politika változását követve látunk.)

❖ A változások között a leglátványosabb a csatlakozás az Európai Unióhoz. A csatlakozás sokszálú hatása között a régióban a civil társadalom lefékeződése volt az egyik váratlan következmény. Ezzel a TERD-kutatásban a rendszerváltozás új szakaszára is fény derült: arra a szakaszra, amelyben az egykor megelevenedett helyi

erők épp az átalakulás garanciáját jelentő európai uniós csatlakozással kerülnek szembe (Bologna-folyamat). A vizsgált intézmények életpályája során három viselkedési minta látszik kifermálódni ebben a régióban: a beilleszkedés, a kiszorulás és az alternatív hálózatok keresésének viselkedésmintája. A kutatás jelenlegi állásakor még nem tudjuk, melyik minta mennyire segíti a vizsgált intézmények továbbélését – úgy, hogy továbbra is összeköttetésben maradhassanak térségük társadalmi-gazdasági átalakulásával (amelytől fokozatosan elszigetelődnek, amennyiben integrálódnak a kialakuló nemzeti felsőoktatási rendszerekbe).

Kitekintés

Itt tartunk ma a TERD-kutatásban, amelynek hamarosan a végéhez érünk. Projektünk befejezéséhez közeledve egyelőre inkább a megoldatlan föladatokat látjuk, semmint az elért eredményeket (ezek tulajdonképpen csak később, egy újabb kutatás előzményeként fogalmazódnak majd meg). A kiinduló kérdésünkre válaszolva – van-e és milyen az összefüggés a harmadfokú képzés (felsőoktatás és felnőttoktatás), valamint a regionális átalakulás között – biztosan válaszolhatjuk, hogy ilyen összefüggés van. Csakhogy nem abban az értelemben, ahogy más régiókban és más korokban más kutatások ezt megállapították vagy föltelezték. Az összefüggés sokkal inkább az, hogy a rendszerváltozás által életre keltett civil társadalmak, megteremtve saját (kisebbségi) intézményeiket, ezzel egyúttal tovább vitték a rendszerváltozást ebben a régióban; fölerősítve az átalakulásokat, gyöngítve a korábbi establishmentet (gazdaságban, politikában és kultúrában egyaránt). Kisebbségpolitika és felsőoktatási expanzió egymást erősítő kölcsönhatásba került a rendszerváltozás hajnalán. Kérdés, hogy ez csupán egyedi mozzanata volt-e az átalakulásnak, vagy ez az egymást erősítő kölcsönhatás a gazdaság, a politika és a kultúra szélesebb köreire is szétsugárzik majd.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Acta Paedagogica Debrecina XCVI. kötet (1997). Debrecen, KLTE

BARAKONYI KÁROLY (2008): „Bologna hungaricum.” In KOZMA TAMÁS – RÉBAY MAGDOLNA (eds.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 48-67. p.

FORRAY R. KATALIN – PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség? Cigány programok. *Educatio*. vol. 19. no. 1. 75-87. p.

HRUBOS ILDIKÓ – SZENTANNAI ÁGOTA – VEROSZTA ZSUZSANNA (2003): *A „Bolognai folyamat”*. Az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei. Oktatókutató Intézet – Budapest, Új Mandátum Kiadó

JUHÁSZ ERIKA: Az egész életen át tartó tanulás intézményei Hajdú-Bihar megyében. In PUSZTAI GABRIELLA (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 252–261. p. /Régió és Oktatás sorozat I. kötet/

KOZMA TAMÁS – POLONYI TÜNDE (2004): Understanding education in Europe-East: Frames of interpretation and comparison. *International Journal of Educational Development*. vol. 24. no. 5. 467-77. p.

KOZMA TAMÁS – RÉBAY MAGDOLNA (2002): “Ungarn.” In DÖBERT H. et al. (eds.): *Die Schulsysteme Europas*. Grundlagen der Schulpaedagogik 46. Hohengehren, Schneider Verlag, 587-602. p.

KOZMA TAMÁS – RÉBAY MAGDOLNA (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó

KOZMA TAMÁS (1997): Túlélés vagy felzárkózás. *Educatio*. vol. 6. no. 03. 453-463. p.

KOZMA TAMÁS (2002a): *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben 1990–2000*. Budapest, Új Mandátum Kiadó

KOZMA TAMÁS (2002b): *Regionális egyetem. Kutatás Közben* 233. Budapest, Oktatókutató Intézet

KOZMA TAMÁS (2003a): Minority education in Central Europe. *European Education*. vol. 35. no. 1. 35-53. p.

KOZMA TAMÁS et al. (2003b): Kisebbségi egyetemek. *Magyar Felsőoktatás*. vol. 13. no. 4-6. 33-35. p.

KOZMA TAMÁS (2004): Kisebbségi oktatás és harmadik utasság. In BARTA JÁNOS – PALLAI LÁSZLÓ (szerk.): *Emlékkönyv Gunst Péter 70. születésnapjára*. Debrecen, Egyetemi Történettudományi Intézet, 413-24. p.

KOZMA TAMÁS (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó

PUSZTAI GABRIELLA – SZABÓ PÉTER CSABA (2008): The Bologna Process as a Trojan Horse. Restructuring the Higher Education in Hungary. *European Education*. vol. 40. no. 2. 85-102. p.

PUSZTAI GABRIELLA (2008): Resources of Student Achievement Surplus. In PUSZTAI GABRIELLA (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, CHERD: Center for Higher Education Research and Development. University of Debrecen, 300-316. p. /Régió és Oktatás sorozat IV. kötet/

SÜLI-ZAKAR ISTVÁN (2006): Partium – A határokkal szétszabdalt régió. – In JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 25-42. p. /Régió és Oktatás sorozat II. kötet/

SÜLI-ZAKAR ISTVÁN (2007): Partium – Az újraegyesítésre váró régió. In KOVÁCS CSABA – PÁL VIKTOR (szerk.): *A társadalmi földrajz világi*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Gazdasági- és Társadalomföldrajz Tanszék, 443-462. p.

TEPERICS KÁROLY (2006): A Partium régió felsőoktatásának demográfiai háttere. In JUHÁSZ ERIKA (szerk.) *A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 337-345. p. /Régió és Oktatás sorozat II. kötet/

TEPERICS KÁROLY (2007): Educational co-operations along the Hungarian-Romanian-Ukrainian border. *EUROLIMES*. vol. 4. no.4. 37-49. p.

TEPERICS KÁROLY (2009): A debreceni oktatás területi kapcsolatainak történelmi előzményei. *Föld és Ember*. vol. XI. no. 1-2. 61-83. p.

BORDÁS ANDREA: A KOMÁROMI VÁROSI EGYETEM

A TELJESÍTETT KÜLDETÉS

A kisebbségi oktatáspolitikai területi-társadalmi összefüggései sosem függetlenek a történelmi, politikai kontextusoktól, éppen ezért mindig rendkívül érzékeny politikai kérdések is, amelyeket sokszor nehéz tudományos szempontok szerint megközelíteni, mert mind a helyi, közösségi politika, mind a nagypolitika erősen torzíthatja a helyzetről alkotott képet. Talán könnyebb dolga van a kutatónak akkor, ha bizonyos mértékű időbeli távolságból tudja szemlélni a jelenségeket. A Komáromi Városi Egyetem (a továbbiakban KVE) történetének feltárásában ilyen szempontból szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hiszen az intézmény megszűnését követően kezdtük kutatásunkat. S habár természetesen támaszkodtunk azokra a forrásokra is, amelyek az intézmény életében születtek, ezeket a forrásokat kellő távolságból tudtuk szemlélni.

A 90-es évek elején Közép-Kelet-Európa egy összeomlott, magát egykor egységesnek hirdető rendszer romjaiból próbált talpra állni. A megszabadulás, a lelkesedés, a felcsillanó lehetőségek időszaka volt ez, a nagy ráébredések időszaka, melyben a „most mindent meg lehet tenni, senki nem áll az utunkba” érzése motorként hajtotta előre az embereket és az intézményeket egyaránt. A szlovákiai magyar kisebbség oktatáspolitikai kezdeményezései ebbe a „résbe” illeszkedtek be, és vertek gyökeret, amely Európában 1989/90-ben a politikai, társadalmi, gazdasági átalakulás során keletkezett (Kozma 2003).

Az oktatás területén jelentkező legsürgetőbb igényeket a határon túli magyarság mindenhol könnyedén fel tudta mérni, s mindenhol ugyanazzal a hiánnyal találkozott: a kisebbségi pedagógó-

gusképzés aránytalanságával, hiányosságával. A szomszédos államok az ún. kétnyelvű oktatás ideológiájának (Kozma 2003) ellenére kimondva vagy kimondatlanul mind arra törekedtek, hogy nemzeti kisebbségeiket (köztük a magyart is) beolvassák a többségi nemzetbe. Tették ezt a politika, oktatáspolitikai, településrendezés különböző eszközeivel. A tanító- és tanárképzés tudatos korlátozása természetesen vezetett volna a magyar nyelvű oktatás elsovasztásához, anyanyelvű oktatás nélkül pedig az asszimiláció is felgyorsul (Fazekas 2007). A felvidéki magyarság oktatáspolitikusai számára, mivel „a közösség, amelyet képviselnek, reflexszerűen az identitásvesztéssel néz szembe” (Kozma 2003, 39) a pragmatikus megoldások keresése volt a legfőbb cél.

Tanulmányunkban egyetlen intézmény sorsát elemezzük a helyszínen készített interjúkra és a fellelhető írásos forrásokra támaszkodva. A KVE életét hermeneutikai megközelítésből próbáljuk feltárni, különös figyelmet fordítva azoknak a szövegeknek az értelmezésére, amelyeket az intézmény egykori vezetői vagy munkatársai alkottak és azokra a társadalmi, politikai kontextusokra, amelyek ezeket a szövegeket számunkra is érthetővé teszik. Nemcsak a tényeket tartjuk fontosnak, hanem azokat a motivációkat is, amelyek a KVE megalapításában, működtetésében főszerepet játszó közéleti embereket, pedagógusokat vezérelték.

A kisebbségi közösség politizálásának részeként jellemzően szimbolikus stílusú oktatáspolitikai tevékenységgel találjuk itt szemben magunkat, amikor az oktatáspolitikus egyszerre követ manifeszt és látens célokat, de azokat annak függvényében nyilvánítja ki, hogy éppen milyen kontextusban, és kivel kommunikál. Az önmeghatározás kényszere által hajtott kisebbségi politizálásban az oktatásnak a anyanyelv és az anyanyelvi kultúra megőrzése által legfőbb célja a nemzeti identitás megerősítése (Kozma 2003).

A KVE esetében a kisebbségi oktatáspolitikai szereplői jellemzően „harmadikutas” elképzelésekkel lépnek színre, mint „reformista kisebbségi oktatáspolitikusok alternatív közösségi intézményekre törekszenek, amelyeket a helyi társadalom hoz létre, s

amelyek fórumaivá válhatnak a többségi és kisebbségi csoportok együttműködésének” (Kozma 2003, 19.). Magának a KVE-nek a megalapítása kiválóan példázza ezt.

A CSEMADOK, az SZMPSZ, Komárom város önkormányzata, országgyűlési képviselők és a szlovákiai magyar felsőoktatás képviselői egyként fogak össze a probléma orvoslására. A komáromi Jókai Mór Egyetem alapításának 1990-es kudarcba fulladásával, egyre sürgetőbbé vált a magyar pedagógusképzés helyzetének javítása. Mivel sem a nyitrai sem a pozsonyi egyetemek magyar karán nem sikerült kellő mértékben bővíteni a hallgatói létszámot, a megoldást a magyarországi intézmények kihelyezett tagozatai jelentették. Így történt, hogy tulajdonképpen még az intézmény megalapítása előtt elkezdődtek a helyi igényeket kielégítő képzések Komáromban a helyi pedagógusok, szakemberek már létező kapcsolatai alapján. A soproni Benedek Elek Pedagógiai Főiskola, a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, és a Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem Kecskeméti Kertészeti Főiskolai Kara kihelyezett levelező tagozatokat nyitott, s a képzéseket épület hiányában Komárom iskoláiban vagy a környéken kezdték meg. Olyan zűrzavaros időszak volt ez, amelyben a szakmai kérdések és az adminisztráció néhány ember kezében összpontosult, s ahogy egyik interjúalanyunk mondja:

„Hordtuk a táskában az irodát, meg a sok irományt meg jegyzetet”.

A jogi keretek tisztázásához, és a „valódi”, 1992-es intézmény-alapításhoz az első igazgató jogi jártassága szükségeltetett, aki megtalálta a jogi kikaput az intézmény alapításához.

„... abban a politikai helyzetben nem volt akarat arra, hogy Nyitrán megerősödjön a magyar képzés, úgyhogy arról, hogy az állam létrehoz nekünk egy felsőfokú állami intézményt, le kellett mondunk. ... itt jött SZR., aki a törvények között talált egy olyan lehetőséget, hogy az önkormányzatok létrehozhatnak oktatási intézményt. Az akkori polgármester, PI és SZR. találták meg azt a jogi lehetőséget, hogy Komárom városa létrehozta, a City Universityt.”

Az alapítás, a kezdet kalandjain 1993-tól az új igazgató kapcsolati tőkéje és a kezdetektől rendületlenül küzdő, dolgozó

szlovákiai és magyarországi pedagógusok kis csapata segített átlendülni. Az anyagi források főként a várostól kapott Tiszti Pavilon termeinek renoválására, a szükséges jegyzetek sokszorosítására, illetve ösztöndíjak kifizetésére csak szűkösen voltak elegendőek.

Az intézmény elleni folyamatos támadások és a szakok akkreditációjával kapcsolatos problémák 1995–96-ban sűrűsödtek meg, amikor az első évfolyamok végeztek, és a politikai hatalom sem nézte jó szemmel magyar intézmények szlovákiai jelenlétét. Ezeknek a támadásoknak és egy – az egész szlovákiai felsőoktatást érintő – törvénynek köszönhetően a KVE jogilag nem működhetett tovább, ezért mint városi egyetem megszűnt, de Schola Comaromiensis néven változatlan formában újjáalakult. A Magyar Koalíció kormányba kerülésétől kezdve nyugodtabb évek következtek, amikor végre nem az intézmény megmaradása volt a legégetőbb probléma. A hallgatói létszámok folyamatos kiegyenlítetttsége, növekedése, főleg a pedagógusképző szakokon (Sidó 2002) mutatja, hogy az intézmény képzései iránti kereslet állandó maradt, s a képzés minősége is megfelelő volt.

A kisebbségi politikusok második generációjának megjelenésével azonban Szlovákiában 2004-ben sikerült megalapítani a Selye János Egyetemet, ami képzési formáját tekintve már a Bologna-rendszerre épült. A Schola Comaromiensis vezetése belátta, hogy az általa képviselt ügyet sokkal hatékonyabban fogja ezentúl képviselni a SJE, ezért a kifutó évfolyamokkal 2008-ban az intézményt a város felszámolta. A SJE-n beinduló pedagógusképző szakok valamilyen mértékben átvették a győri, soproni hagyományokat, de ott már hazai oktatógárda biztosítja a képzéseket. A kecskeméti főiskola viszont saját költségére továbbra is indít levelező képzést Komáromban.

E rövid intézményi életrajz befejezéseként álljon itt egyik interjúalanyunk összegzése:

„... rendjén van ez így, hiszen a városi egyetemek nem örök időkre készültek, a városi egyetemek egy forradalmi helyzetben egy aktuális, égető problémát voltak hivatottak megoldani, s ezt megoldották.”

FELHASZNÁLT IRODALOM

FAZEKAS JÓZSEF (2007): Folytonosság és megújulás. Beszélgetés László Bélával, a nyitrai Konstantin Egyetem Közép-európai Tanulmányi Karának dékánjával. In *Fórum. Társadalomtudományi Szemle*, IX. évfolyam, 2007/4, 3-19. p. Somorja

KOZMA TAMÁS (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Oktatáskutató Intézet

SIDÓ ZOLTÁN (2002): *Közügy. A Komáromi Városi Egyetem jubileumi évkönyve (1992-2002)*. Komárom, Schola Comaromiensis

**BELÉNYI EMESE HAJNALKA – FLÓRA GÁBOR – HAUSMANN
ALICE – SZOLÁR ÉVA: ÚJRATEREMTVE ÖNMAGÁT**

A PARTIUMI MAGYAR EGYETEMÉPÍTÉS KÉT ÉVTIZEDE

A romániai magyarság számára az anyanyelven történő oktatás és ezen belül a magyar tannyelvű egyetem kiemelt fontosságú kérdések. Az anyanyelvű oktatás a nemzeti identitás megőrzésének legfontosabb eszköze, a magyar egyetem ennek jelképértékű kulcsintézménye. A kisebbségi magyar felsőoktatás iránti erőteljes társadalmi igény jelentkezése és következetes ellehetetlenítése a román nemzetállami politika által nyomon követhető a kolozsvári Ferencz József Tudományegyetem erőszakos megszüntetésétől (1920) kezdve, a rövid ideig szintén Kolozsváron működő Bolyai Tudományegyetem Babeş Egyetemmel történt kényszeregyesítéséig (1959), valamint a magyar nyelvű egyetemi oktatás ezt követő fokozatos felszámolásáig. Intézményhálózat hiányában a magyar kisebbség részvétele a felsőoktatásban és a tudományos életben leszűkülte és messze alatta maradt a többségi nemzet részvételének (Lásd. Vincze 1999). Ez a korlátozás máig ható következményekkel járt a romániai magyar felsőoktatás és tudomány életére, lehetőségeire.

Az 1989-es romániai rendszerváltás után keletkezett politikai légkörben a magyar nyelvű oktatás ügye újra előtérbe került, elsősorban a magyar tannyelvű iskolák visszaállításának és az önálló magyar egyetem létrehozásának, pontosabban a Bolyai Egyetem visszaállításának kapcsán. Mind a mai napig nem született azonban olyan megoldás, amely megfelelné a közel kétmillió romániai magyar kisebbség törekvéseinek. A rendszerváltás után ugyan folyamatos volt a politikai és társadalmi törekvés az önálló magyar

felsőoktatási és tudományos–kutatói intézményhálózat megteremtésére, valamint helyreállítására, elsősorban a tradicionális kolozsvári központhoz köthetően (ld. Bolyai Egyetem sikertelen visszaállítása), de ez, a román politikai elit elutasító viszonyulása miatt, többnyire csak az állami szektoron kívül valósulhatott meg.

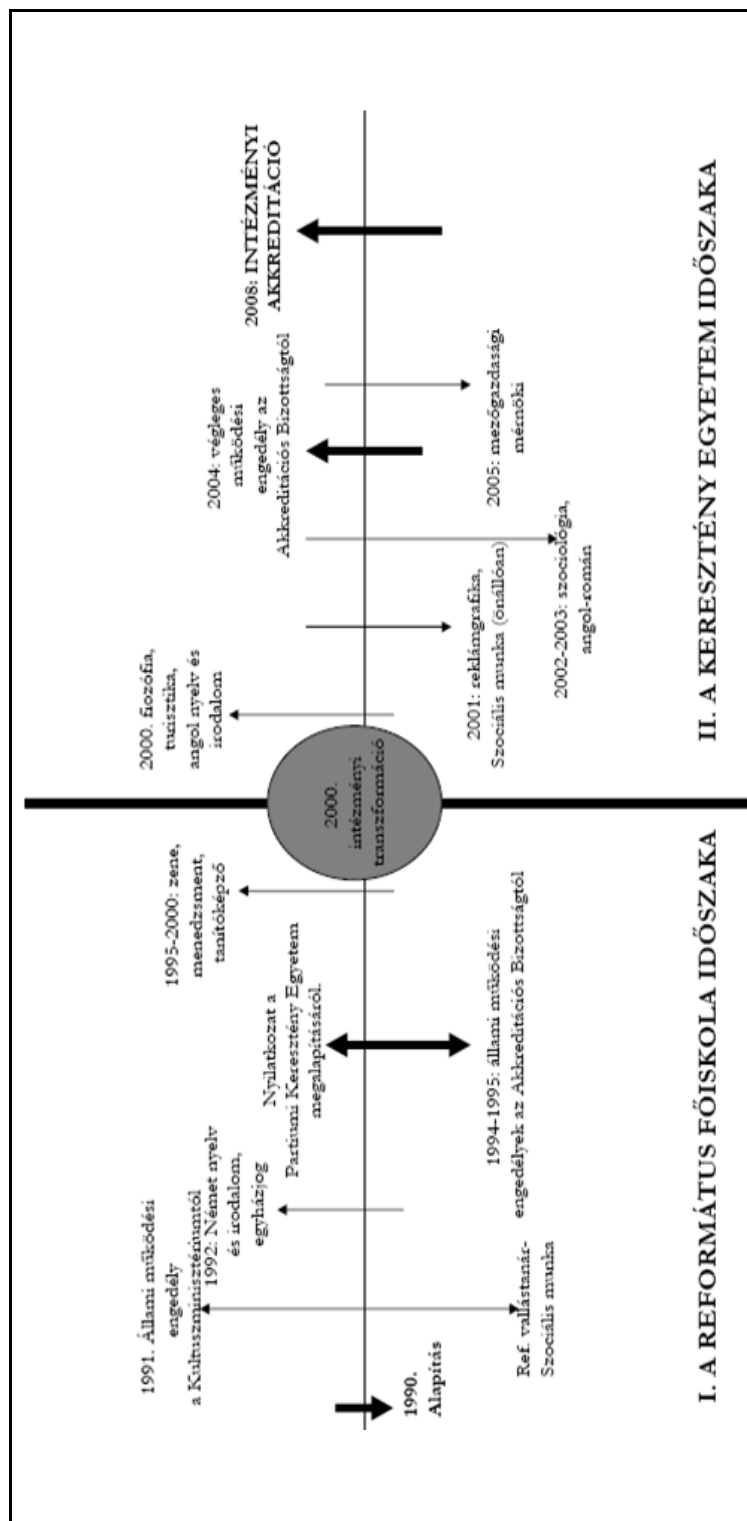
Az ily módon kialakult hiányt egy valós és legitim társadalmi igény kielégítésében igyekszik pótolni a romániai magyar magánegyetemi hálózat, amelynek szerves alkotórésze, teljes jogú tagja a Nagyváradon működő Partiumi Keresztény Egyetem (PKE).

A rendszerváltozás első évtizedében

A Partiumi Keresztény Egyetem a Sulyok István Református Főiskola (SIRF) szellemi és anyagi erőforrásain jött létre 2000-ben, ezért amikor az intézmény történetéről beszélünk, szükséges kitérnünk az egyetemet megelőző szervezeti forma történetére is (1. ábra). Az intézmény alapító okiratának a Királyhágómelléki Református Egyházkerület Igazgatótanácsának 1990. május 19-én kelt 39/1990 számú határozatát tekintik, mely kimondja a főiskola megalakulását és ideiglenes vezetőtanácsának megszerveződését. Névadója, Sulyok István, az 1922-ben létrejött Királyhágómelléki Egyházkerület első püspöke volt, így az új intézmény nevében is tükrözte hagyományörző és identitásépítő küldetését.

A főiskolán előbb egy levelező (vallástanári), majd hamarosan három kettős szakosodást nyújtó nappali képzés (református vallástanár – szociális munkás, református vallástanár – német nyelv és irodalom, református vallástanár – jogtudomány) indult, kihasználva az akkori jogi keretet, amely a vallásfelekezeteknek lehetővé tette belső egyházi szakemberképzési igényeiknek megfelelő képzési irányok létrehozását. A főiskola röviddel a megalakulás után állami engedélyekért folyamodott, amelynek nyomán sikerült elérni, hogy a kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet kihelyezett karaként működjön, kiegészítve ezzel a Kolozsváron szervezett lelkészképzést az *oktatási, szociális és jogász feladatok ellátására alkalmas szakemberek (öt éves) képzésével.*

1. ábra
Az intézményi változások lépései 1990-2008 között



Forrás: saját szerkesztés

Az akkreditációt előíró kormányrendelet (1993) életbe lépése nyomán a főiskola a már elindított páros képzési programok számára *működési engedélyeket* kért a román államtól, amely a vallástanár-szociális munkás és vallástanár-német nyelv és irodalom szakokat némi huzavona után el is fogadta, a jogászképzés elismerését viszont kategorikusan megtagadta. Mi több, a tanügyminiszter az intézmény vezetőivel folytatott tárgyalásai során a másik két szak elfogadását is a jogi képzés azonnali megszüntetésének feltételéhez kötötte (Mester 2002). A vonatkozó törvényes rendelkezések ugyanis Romániában kizárólag román nyelvű jogi egyetemi képzést tettek lehetővé.

Egy hasonló célzatú rendelet nyomán, amely a pedagógiai egyetemi szakok működtetését állami monopóliummá nyilvánította, ugyanerre a sorsra jutott a SIRF által 1997-ben elindított magyar nyelvű egyetemi szintű tanítóképzés is. Mindezek a magyar nyelvű egyetemi szakemberképzést korlátozó kényszerintézkedések komoly érvágást, presztízsveszteséget jelentettek az éppen csak kialakulóban levő, folyamatos politikai nyomásnak kitett intézménynek. A működési engedélyek és később az akkreditáció körüli konfliktusok ebben a kontextusban egyértelműen a *felekezeti-nemzeti kisebbség törekvéseiről* is szóltak, nemcsak az oktatói-kutatói és infrastrukturális háttér biztosításáról.

Védekezésként az intézményalapítók az „előre menekülést” választották, következő lépésük az *önálló, teológiával nem párosított, de az egyházon belüli funkciókhoz kapcsolódó szakképzések* (egyházi menedzsment, egyházzene) bevezetése volt. Az említett összekapcsolásra azért volt akkor szükség, mivel a világi szakok beindítását a román állami hatóságok felé hivatalosan az egyházon belüli feladatok ellátására felkészült világi szakemberek hiányával indokolták. Valójában azonban a főiskola céljai nem korlátozódtak az egyház saját szakember-utánpótlásának nevelésére, a teljes magyar szellemi elit erősítését tartották szem előtt. A hallgatók felekezeti összetétele (amely nagy vonalakban visszatükrözte a magyar lakosság egészének felekezeti számarányait) az ökumenikus nyitottság érvényesítésén keresztül szintén a nemzeti célok elsőbbségét fejezte ki az intézmény küldetési célrendszerén belül. A magyar közösség belső

kommunikációjában egyébként köztudott volt az a kifelé sem titkolt szándék, hogy a Főiskolát távlatilag magyar tannyelvű egyetemmé szeretnék fejleszteni (Tolnay 2002).

A feszültségek másik eredője az *intézményfenntartási nehézségekből* és az *infrastrukturális körülményekből* adódott. Az alapító egyház előregedő gyülekezetei egyre nehezebben tudták fenntartani a növekvő akadémiai aspirációkat. Az intézmény irányítása adományokkal pótolta a működési költségeket, illetve egyházi intézményként az állam 20%-os hozzájárulást tett az oktatók béreihez. Azonban az évről évre bővülő szakstruktúra, oktatói és hallgatói bázis szükségessé tette volna a meglévő ingatlanok javítását és a fejlesztések elkezdését, amihez már nem álltak rendelkezésre források. Lényegében a magyar állami egyetem újraindításának sikertelen kísérletei és egy növekvő intézmény akadémiai aspirációi mellett ez volt a fenntartó-váltás és az intézményi transzformáció egyik legfontosabb mozgatórugója.

Ha az intézmény rendszerváltozás utáni évtizedének elbeszélései alapján akarjuk összefoglalni a változásokat, akkor a következőt mondhatjuk: a SÍRF születése egy jogilag és politikailag cseppfolyós, bizonytalan időszakban ment végbe, amely az egyház szemléletében egy „kegyelmi időszaknak” tekinthető. A helyi közösség részben megvalósíthatta a korábban politikailag és ideológiailag ellehetetlenített aspirációit. Maga az intézményalapítás egyértelműen a nemzeti-felekezeti közösség identitásának és politikai törekvéseinek a megfogalmazása és annak tárgyiasítása. Az intézmény azonban az első évtizedben („hőskorszak”) folyamatos „létharcot” és legitimációért folytatott küzdelmet vív, rendkívül szerény körülmények között működik, ugyanakkor nagyon erősen függ az alapító egyháztól, annak lehetőségeitől.

Az egyetemmé alakulás időszaka

Az 1999. július 1-jén megjelent Tanügyi Törvény világossá tette: az önálló állami magyar egyetem létrehozására belátható időn belül nem lesz mód, így az 1990-ben a Királyhágómelléki Református

Egyházkerület által alapított Sulyok István Református Főiskolát alapítványi egyetemenként jegyezték be és működtették tovább. 1999. szeptember 20-án a Bihar Megyei Törvényszék 118/1999 számú jogerős végzésében jogi személlyé nyilvánította a Pro Universitate Partium Alapítványt. 1999. október elején az alapító tagok Közgyűlése kimondta a Partiumi Keresztény Egyetem megalakulását. A Pro Universitate Partium Alapítvány szorosan együttműködött-együttműködik a Sapientia Alapítvánnyal, valamint a Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetemmel a közös erdélyi – partiumi magyar nyelvű egyetemi rendszer kiépítésében, amely a Magyar Köztársaság Kormányának támogató politikai döntése nyomán jött létre.

A „Partiumi Keresztény Egyetem” elnevezés arra a történeti-kulturális térségi egységre utal, amely ma több nemzetállam határának mentén fekszik. A megnevezés lényegében a második világháború után eltűnt, s csak a mai kor euroregionális szemléletével látszik visszatérni, a román köztudatból viszont ma is csaknem teljesen hiányzik, bizonyos körökben pedig éppenséggel értetlenséget kelt. A névválasztás történeti utalása („Partium”) támadási ponttá vált már az engedélyeztetési folyamat során, de az intézmény parlamenti akkreditációs vitájában is. Az ügy nyilvánvaló kisebbségi vonatkozásainak politikai-ideológiai töltetét az is fokozta, hogy az akkreditációt kérő egyetem alapítója a magyar nemzeti közösség egyik legismertebb és legnagyobb erkölcsi-politikai tőkével rendelkező, de ugyanakkor a román elit és közvélemény szemében a nemzetiségi jogok melletti radikális kiállása miatt leginkább exponált, támadásoknak kitett vezető személyisége.⁵

Mindezek nyomán és az előzmények ismeretében aligha tekinthető meglepőnek, hogy bár három program (vallásstanári, szociális munka, német nyelv és irodalom) szakmai akkreditációjára vonatkozó javaslatot már 2004-ben sikerült megszerezni, az intézményi akkreditáció három évig rekedt meg a Parlament oktatási

⁵ Tőkés László európai parlamenti képviselő, a PKE alapító elnöke, a Királyhágómelléki Református Egyházkerület püspöke (1990-2009), a Pro Universitate Partium Alapítvány elnöke kulcsszereplője az egyetemépítés folyamatának.

bizottságának szintjén. Végül a Román Szenátus 2007. októberi határozatát megerősítve, 2008. szeptember 30-án a Képviselőház is törvényben mondta ki az egyetem létrehozását. Ezáltal létrejött – közel fél évszázados megszakítás után – az erdélyi magyarság első, államilag elismert, önálló magyar felsőoktatási intézménye, a Partiumi Keresztény Egyetem.

Olyan régen érő elhatározások válnak ezzel valóra, amelyek fordulatot és paradigmaváltást hoznak az intézmény életében:

- 1) Függetlenedik a Protestáns Teológiai Intézettől, függetlenedik a lelkészképzéstől.
- 2) Egyetemmé válik.
- 3) Fenntartása függetlenedik az alapító egyháztól, ugyanakkor anyagi függésébe kerül a finanszírozó magyar államtól.
- 4) Az erdélyi magyar magánegyetemi hálózat részévé válik.
- 5) Az intézmény életét mindinkább az állami standardok irányítják („visszaállamosodás” időszak).
- 6) Heterogénebb oktatói és hallgatói kar jelenik meg.

Stratégiai fejlesztési irányok

Az intézményi akkreditációt követően a döntő kérdés az volt, hogy sikerül-e beindítani a mesterképzést, és ezzel megtartani az egyetemi státuszt. Az intézmény ilyen irányú erőfeszítései már első „nekifutásra” sikeresnek bizonyultak. Négy mesterszak kérelmét pozitívan bírálták el, s ezzel nemcsak a visszafokozódást lehetett elkerülni és a magyar nyelvű mesterképzések kínálatát bővíteni, de a továbblépés lehetőségei is megnyíltak az intézmény előtt. Amennyiben a közeljövőben sikerül erre a struktúrára a tervezett interdiszciplináris doktori iskolát is ráépíteni, a képzések teljes vertikumát el lehet majd érni helyben és az utánpótlás nevelés is megvalósulhat, valamint számos új fejlesztési és kutatási forrás pályázati lehetősége is megnyílik.

Az intézmény törvény általi elismerése nyomán biztosítani kell azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy a PKE megfelelhessen a korszerű európai oktatás elvárásainak, bekapcsolódhasson a különböző nemzetközi tudományos és oktatási programokba, a hallgatók és oktatók európai mobilitási rendszerébe, lényegében, hogy minőségi oktatást kínál, versenyképes, a nemzetközi elvárásoknak megfelelő felsőoktatási intézménnyé válhasson.

A felsőoktatási intézményi regionális együttműködésekben a legfontosabb partner a Debreceni Egyetem (a régió legmeghatározóbb szervező ereje), de emellett a Nagyvárad Állami Egyetemmel, valamint a Szent István Egyetem Tessedik Sámuel Egyetemi Központjával és a Nyíregyházi Főiskolával is kialakultak együttműködések. A kapcsolatok sorában külön figyelmet érdemel az Európai Unió Regionális Fejlesztési Alapjából támogatott „Magyarország – Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program 2007-2013”. A program 2009-es kiírása során a PKE hét pályázatra kapott támogatást, összesen mintegy félmillió euró értékben. Az egyetemen folyó kutatási tevékenység régiószintű intézményesülését és regionális szerepvállalását segíti majd a tervek szerint a határmenti egyetemi partnerségben (a Debreceni Egyetem, a Nagyvárad Állami Egyetem, az Emanuel Baptista Egyetem és a vezető partner PKE) részvételével létrehozandó *Euroregionális Kutatóközpont*.

A regionalitás a hallgatói merítésben is érzékelhető, hiszen a térség népessége számára kínálnak helybenmaradási és tanulási lehetőséget. A legtöbb új intézmény egy adott régió felsőoktatási igényeit szolgálja, erős regionális küldetése van, ami a beiskolázott hallgatók származási helyén is követhető. A PKE tapasztalatai szerint hallgatóinak többsége helyi és a térségi középiskolákból jelentkezik, amelynek ma már egyre csökkenő kiegészítője a székelyföldi hallgatók aránya, hiszen széles kínálatban magyar nyelvű képzések ma már ott is elérhetőek. Az intézményválasztást nemcsak az „otthonmaradás”, hanem a család anyagi körülményei is mozgatják.

Következtetések

A közép-európai kisebbségi felsőoktatási intézmények sorában a Partiumi Keresztény Egyetem az egyik legsikeresebb és növekvő „közösségi vállalkozásnak” számít. Bár létét nem egyszer megkérdőjelezték, mindig megtalálta a megfelelő stratégiákat ahhoz, hogy megmaradjon és előrelépjen. E stratégiák lényegét egy új típusú intézményi identitás és arculat felépítésében, az akadémiai, nemzeti kisebbségi és keresztény egyházi legitimáció sajátos ötvözetének kimunkálásában, valamint a szervezeti konszolidáció és pénzügyi fenntarthatóság biztosítására irányuló céltudatos és következetes intézményépítő erőfeszítésekben kell keresnünk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

A PKE Oktatásfejlesztési Terve 2009-2012. Nagyvárad, PKE Rektori Hivatala. (munkaanyag)

MESTER ZSOLT (2002): Köszöntő. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2002/1, 15-15. p.

A Partiumi Keresztény Egyetem Stratégiai Fejlesztési Terve (2006). Nagyvárad, PKE Rektori Hivatala. (munkaanyag)

TOLNAY ISTVÁN (2002): A Sulyok István Református Főiskola elmúlt tíz éve. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2002/1, 373-378. p.

VINCZE GÁBOR (1999): *Illúziók és csalódások.* Csíkszereda, Státus Kiadó

HOLLÓSI HAJNALKA ZSUZSANNA: A SZATMÁRNÉMETI KIHELYEZETT TAGOZAT HALLGATÓI ÖSSZETÉTELE

A SZATMÁRNÉMETI KIHELYEZETT TAGOZAT HALLGATÓI ÖSSZETÉTELE

A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat a kolozsvári Babeş - Bolyai Tudományegyetem kihelyezett tagozataként Szatmárnémetiben (1. ábra) működik, az 1998/ 1999. tanévtől. Az intézmény két különálló karral rendelkezik:

- 1) Pszichológia és Neveléstudományok Kar - Az óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szak.
- 2) Politika, Közigazgatási és Kommunikációs Tudományok Kara - Közigazgatási szak (Bura 2008).

A kutatás

Az általunk végzett kutatás során (2005–2010) kérdőív segítségével is vizsgáltuk a Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat hallgatóit (teljes körűen, 178 fő) és az „anyaegyetem” (BBTE, Kolozsvár) hallgatóiból képzett kontrollcsoportot (50 főt). A kontrollcsoport a BBTE kolozsvári magyar tagozatának tanítószakos hallgatóiból állt.

A kérdőív segítségével a hallgatókra vonatkozó feltételezésekre kerestük a választ, kilenc nagy kérdéskör segítségével. Vizsgáltuk többek között a hallgatók iskolaválasztásának motivációit, a nemzeti - kulturális - lokális - vallási identitásukat, a hallgatók társadalmi réteghelyzetét, ezen belül a kulturális - társadalmi - gazdasági tőkével való ellátottságukat.

Jelen írásban az intézményen belül működő két szak (az egyszerűség kedvéért tanítóképző és közigazgatási szak) hallgatói összetételét kívánjuk bemutatni (a hallgatók által adott válaszok alapján), az iskolaválasztásban szerepet játszó motivációik vizsgálatá mentén.

1. ábra

Románia történelmi tartományai



Forrás: www.wikipedia.org

Hipotézisek

A hallgatók felsőoktatásba való jelentkezésének, illetve intézményválasztásában szerepet játszó motivációikat, és a tanulmányi eredményüket mutatjuk be, amelyekre a következő hipotéziseink vonatkoznak:

H1: Feltételezzük, hogy a hallgatók intézmény választásához hozzájárult többek között a középiskolai tanulmányi eredményük is,

a tanítószakos hallgatók rendelkeznek szerintünk jobb eredményekkel.

H2: Azt is feltételezzük, hogy a közigazgatási szakos hallgatók elsősorban a jól jövedelmező állás reményében, míg a tanítóképző szakosok az elismert foglalkozás reményében jelentkeztek a felsőoktatásba.

H3: Valószínűleg a hallgatók intézmény választásában elsősorban olyan tényezők játszottak szerepet, mint az, hogy csak ide vették fel őket; közel van az állandó lakóhelyükhöz; az oktatás nyelve a magyar; magyar nyelven írhatnak szakdolgozatot; és állami képzésre járhatnak.

H4: Feltételezzük, hogy a hallgatók intézményválasztásában eltéréseket fogunk találni, mivel a tanító és a közigazgatási szakra jelentkezők bizonyára különböző okok miatt választották ezt az intézményt.

Eredmények

Elsőként azt vizsgáltuk, hogy a két szak hallgatói milyen okok miatt jelentkeztek a felsőoktatásba (1. táblázat). Abban teljes volt az egyetértés mindkét csoportban, hogy ma már nem lehet diploma nélkül elhelyezkedni, de egyaránt fontos volt az is, hogy büszke legyen rá a családjuk. Hasonlóan fontosnak tartották, hogy még nem akartak dolgozni, és a diákélet is egyaránt fontos volt mindkét csoport számára. Az egyéb ok kategóriát is hasonló arányban választották a hallgatók.

1. táblázat

A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat hallgatói felsőoktatásba való jelentkezésének okai (karonként), százalékban

Az ok, amiért jelentkezett	Tanítóképző szak N=72	Közigazgatási szak N=106	Chi-négyzet
Hogy büszke legyen rám a családom	19,4	19,8	NS
Mert még nem akartam dolgozni	1,4	3,8	NS
Mert vonzó volt számomra a diákélet	4,2	10,4	NS
Mert diploma nélkül ma már nem lehet elhelyezkedni	83,3	84,9	NS
Egyéb	9,7	3,8	NS
Hogy jól jövedelmező állást találjak	20,8	84	**
Hogy elismert foglalkozásom legyen	69,4	43,4	**
Hogy kiderüljön, mihez van tehetségem	18,1	6,6	**
Hogy tovább gyarapítsam a tudásom	62,5	43,4	***

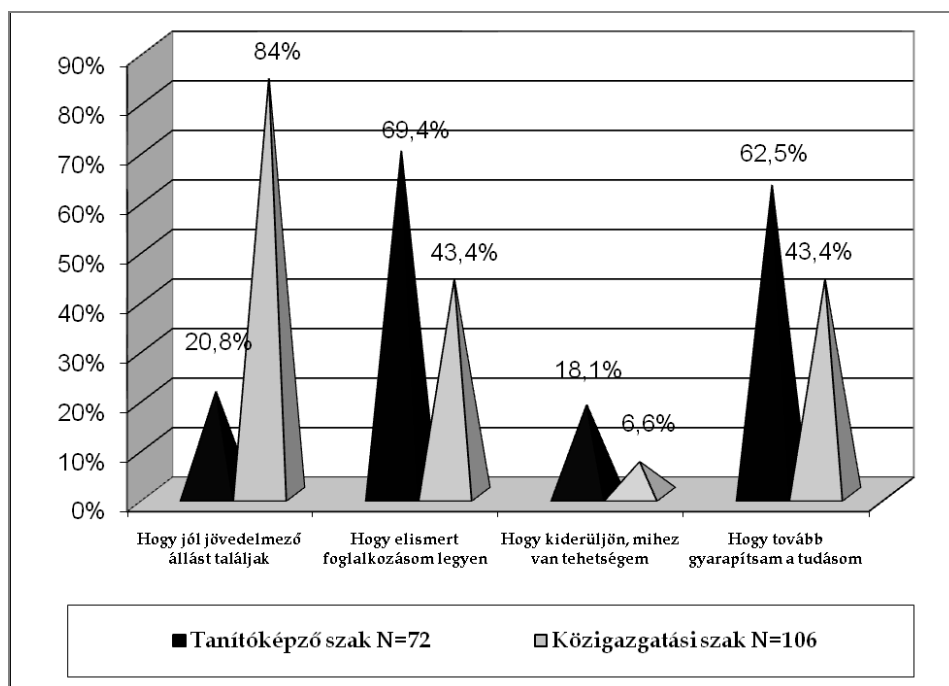
Forrás: saját kutatás

Négy kategóriában (2. ábra) viszont szignifikánsan különböző eredményeket kaptunk. A két szakma (tanító, közigazgatási szakember) között jelentős az eltérés, mind társadalmi helyzetét tekintve, mind anyagi téren. Ez magyarázhatja a két kar hallgatói motivációiban észlelt eltérést is. A tanítóképző szakon tanulók jóval kisebb arányban jelentkeztek azért a felsőoktatásba, hogy jól jövedelmező állást találjanak, mint a közigazgatási szakon tanulók. Ez a tény valószínűleg összefügg azzal, hogy a tanítói pályára általában olyanok jelentkeznek, akik elhivatottak a pálya iránt, és tisztában vannak a pedagógusok alulfizettségével. A társadalmilag elismert

foglalkozás érdekében a tanítóképző szak hallgatói jelentkeztek a felsőoktatásba nagyobb arányban, mivel a tanítói-tanári pálya egyfajta erkölcsi elismerést jelent a társadalom részéről, noha mára sokat veszített a presztízséből. A tanítóképző szakos hallgatók a közigazgatási szakosokhoz képest háromszor annyian jelentkeztek azért a felsőoktatásba, hogy kiderüljön, mihez van tehetségük. Ennek az lehet az oka, hogy a pedagóguspályához az elhivatottság mellett egyfajta érzékenységre is szükség van, és ez nem mindenkinél van meg, de ez a tanítási gyakorlat során kiderül. A tudását szeretné gyarapítani felsőfokú tanulmányai során, a tanítóképző szakon tanulóknak több, a közigazgatási szakon tanulóknak kevesebb, mint a fele.

2. ábra

A hallgatók felsőoktatásba való jelentkezésének okai karonként, százalékban

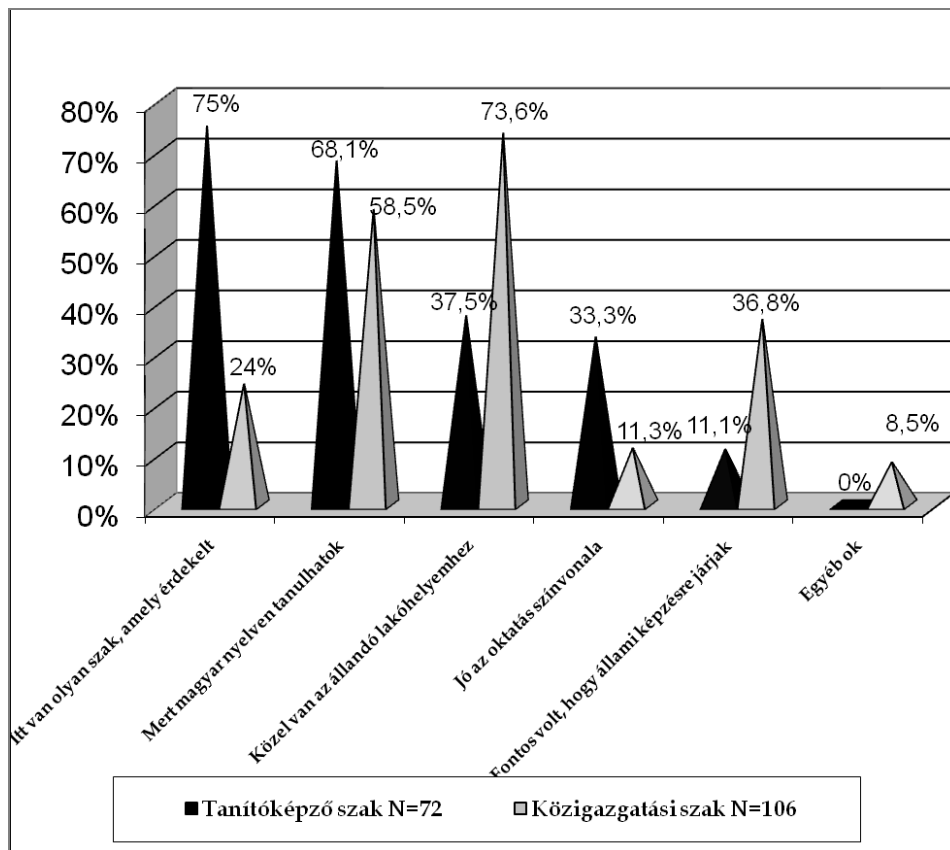


A Chi-négyzet **, **, ** illetve *** szinten szignifikáns. (Forrás: saját kutatás)

Megvizsgáltuk a hallgatók intézményválasztásának okait is, hét kategóriában nem, míg hat kategóriában találtunk szignifikáns különbséget, ezeket mutatja be a 3. ábra.

3. ábra

A hallgatók intézményválasztásának okai, százalékban



A Chi-négyzet **, *, ***, ***, ** illetve * szinten szignifikáns. (Forrás: saját kutatás)

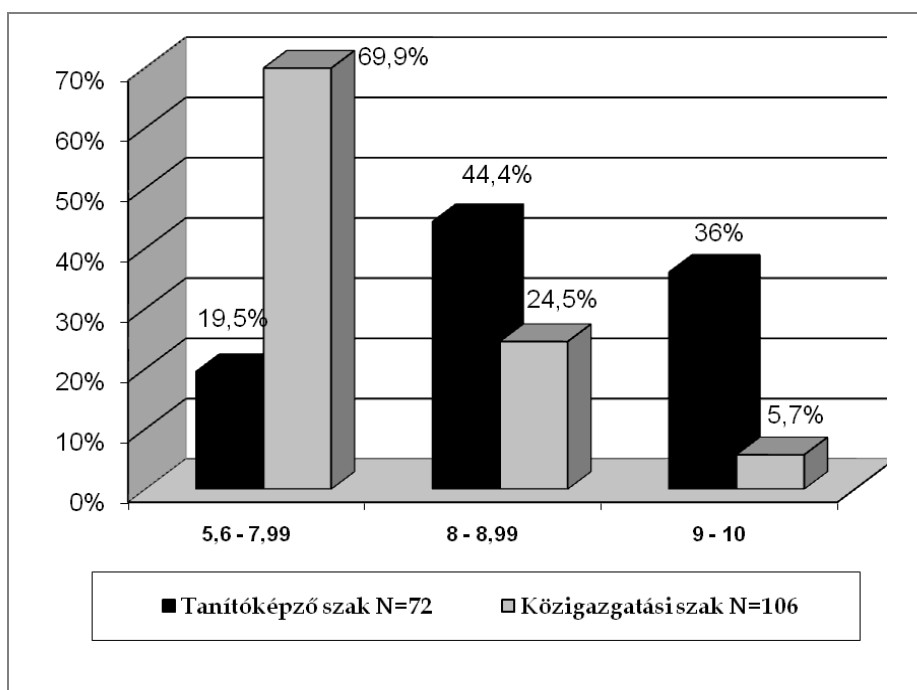
A tanítóképző szak hallgatói elsősorban azért választották ezt az intézményt, mert itt van olyan szak, amely érdekelte őket; továbbá mert magyar nyelven tanulhatnak; mert közel van az állandó lakóhelyükhöz; és mert jó az oktatás színvonala. A közigazgatási szak hallgatóinak többsége viszont azért választotta ezt az intézményt, mert elsősorban közel van az állandó lakóhelyükhöz; mert magyar nyelven tanulhatnak; és mert állami képzésre járhatnak. A két kar

hallgatóinak választási motivációi között azért van különbség, mert a két szakma között is nagy a különbség. Míg a tanítóképző szak olyan végzettséget nyújt, amelynek a gyakorlásához a hallgatóknak a társadalom és gyerekek iránti elkötelezettségre van szükségük, addig a közigazgatási szak inkább egy hivatali, bürokratikus szakmára képezi a hallgatókat. Itt szeretném megjegyezni, hogy Romániában az ügyintézés nyelve a román, nem lehetséges magyar nyelvű hivatalos iratokat benyújtani, tehát a közigazgatási szakon végzett hallgatók kevésbé fogják tudni a magyar nyelvet használni, min a tanítószakosok.

A hallgatók tanulmányi eredményét is vizsgáltuk, ennek eredményét mutatja be a 4. ábra.

4. ábra

A hallgatók utolsó féléves tanulmányi eredménye, százalékban



*A Chi-négyzet * szinten szignifikáns. (Forrás: saját kutatás)*

A fenti adatok alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a szatmárnémeti tanítószakos hallgatók közel kétharmada tartozik a középső és a felső kategóriába, míg a közigazgatási szakosoknak csak az egyharmada. Az okok között lehet az is, hogy a Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat közigazgatási szakán sok olyan hallgató tanul, akik papíron nappali képzésben vesznek részt, gyakorlatilag viszont munka mellett végzik a képzést, ez is hozzájárulhat a gyengébb tanulmányi eredményeikhez (kevesebb idejük jut tanulásra). Lehetséges, hogy azok a hallgatók, akik a tanítóképző szakra járnak jobb képességekkel, és több szorgalommal rendelkeznek, mint a közigazgatási szakos hallgatók. Talán az is befolyásolhatta a kapott eredményt, hogy a tanítószakos hallgatók családja jobban áll anyagilag, mint a közigazgatási szakos hallgatóké, ezért nem kell dolgozniuk a tanulás mellett, így több idejük van tanulni.

Vizsgáltuk a hallgatók érettségi eredményét is (2. táblázat), de itt nem volt szignifikáns a különbség a két hallgatói csoport között.

2. táblázat

A hallgatók érettségi eredménye, százalékban

Átlag	Érettségi eredmény	
	<i>Tanítóképző szak N=72</i>	<i>Közigazgatási szak N=106</i>
5,6-7,99	29,1	33
8-8,99	59,7	53,8
9-10	11,1	11,3

A Chi-négyzet NS. (Forrás: Saját kutatás)

Megállapíthatjuk, hogy nincsen különbség a két hallgatói csoport érettségi eredménye között. Ez azért is érdekes, mert az egyetemi tanulmányaik tekintetében láttuk, hogy a tanítószakos

hallgatók eredményesebbek, mint a közigazgatási szakosok, ezért logikusnak tűnne, hogy az érettségi eredmény tekintetében is ez a csoport szerepeljen jobban.

Ennek az eredménynek valószínűleg az lehet az oka, hogy a Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat közigazgatási szakos hallgatói olyan (helyi) középiskolákban érettségiztek, ahol gyengébb teljesítménnyel is sikerült azt az eredményt elérniük, mint a tanító szakos hallgatóknak egy „erősebb” középiskolában.

Összegzés

A hallgatók felsőfokú intézményválasztását motiváló tényezőkre vonatkozó hipotéziseinkről azt állapíthatjuk meg, hogy csak részben igazolódtak be, nem igazolódtott be az a feltevésünk, hogy sokan csak azért tanultak tovább, hogy még ne kelljen dolgozniuk.

A hallgatók intézményválasztására előzetes hipotézisünknek megfelelően hatással volt, hogy itt magyar nyelven tanulhatnak, közel van az állandó lakóhelyükhöz, és, hogy állami képzésre járhatnak.

A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat két karán (Tanítóképző szak, Közigazgatási szak) tanulók felsőoktatásba való jelentkezésének motiváció között is eltérést találtunk.

A tanítóképző szak hallgatói esetében kevésbé fontos a jól jövedelmező állás, sokkal inkább számít az elismert foglalkozás, a tudásuk gyarapítása, és főleg az, hogy diplomát szeretnének szerezni.

A közigazgatási szak hallgatóinak az volt a felsőoktatásba való jelentkezésük legfontosabb oka, hogy diplomát szerezzenek, amivel majd jól jövedelmező, elismert álláshoz juthatnak, és kisebb mértékben, de szeretnék a tudásukat is gyarapítani.

A hallgatók érettségi és egyetemi tanulmányi eredménye terén hipotézisünk csak részben nyert igazolást, mert az érettségi eredmények tekintetében nem volt különbség a két hallgatói csoport között.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BURA LÁSZLÓ (2006): Felsőfokú oktatás Szatmárnémetiben és vidékén – régen és ma. In JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 247-251. p.

CSATA ZSOMBOR (2005): Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. In GÁBOR KÁLMÁN – VERES VALÉR (szerk.): *A perifériáról a centrumba*. Kolozsvár, Max Weber Társadalomkutató Alapítvány. 75-108. p.

PUSZTAI GABRIELLA (2009): *A társadalmi tőke és az Iskola*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

VERES VALÉR (2005): Az erdélyi magyar fiatalok nemzeti identitását meghatározó tényezők. In GÁBOR KÁLMÁN – VERES VALÉR (szerk.): *Perifériáról a centrumba*. Kolozsvár, Max Weber Társadalomkutató Alapítvány, 177-191. p.

ÁDÁM ERZSÉBET: FELNŐTTKÉPZÉS GYEREKCIPŐBEN

AZ UKRAJNAI HELYZET, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A PEDAGÓGUS- TOVÁBBKÉPZÉS RENDSZERÉRE

Bevezetésként

Ukrajnában a felnőttképzés egyik legfőbb megoldandó feladata a felnőttképzési rendszer kialakítása, valamint az irányelvek és az igazgatási keretek kidolgozása. Az ország jogalkotási és politikai keretei politikailag nem biztosítják a felnőttképzés létrejöttét. Az élethosszig tartó tanulás elemei már megfigyelhetők a közoktatási és a felsőoktatási rendszer keretein belül működő felnőttképzések, a különböző civil szervezetek által kínált képzések, a munkahelyi belső képzések formájában (II. vszeukrájinszkij zjizd pracivnyikiv oszviti, MONU, Kijiv, 2001, 212). Kárpátalján egyfajta előrelépés tapasztalható a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola által létrehozott/fenntartott/működtetett Felnőttképzési Központ 2004-es megalakulásának köszönhetően. A Központ képzéseit a munkaerőpiaci igények és a kárpátaljai lakosság felnőttképzési igényei formálják, alakítják (lásd. Egészségügyi és Szociális segítő, turisztikai szolgáltató, titkár-ügyintéző képzések stb.) Munkánkban a Felnőttképzési Központ megalakulásának történetét, működési infrastruktúráját, illetve a felnőttképzés lehetőségeit tárjuk fel. Az esettanulmány bemutatása után kitekintünk a pedagógusok továbbképzési rendszerére, mint a felnőttképzés gyakorlati megvalósításának egyik lehetőségére.

1. Felnőttképzés Ukrajnában

Napjainkban az oktatási rendszer négy szektora közül (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttoktatás) a felnőttképzés tekinthető a legdinamikusabban fejlődő területnek. Ez a tendencia az oktatási rendszerek „fogyasztóinak” fokozatos átalakulásával, valamint a XX. század második felétől megfigyelhető hagyományos oktatási rendszeren kívülre helyeződő oktatáspolitikával magyarázható (Kozma 2009, 124). Ez az átalakulás azonban még nem mindenütt vált közzismert gyakorlattá, lásd Ukrajna példáját. Azonban az élethosszig tartó tanulás elemei, amint azt a bevezetőnkben is felvázoltuk, már megjelennek a különböző a közoktatási és a felsőoktatási rendszer keretein belül működő felnőttképzési programok formájában. Ennek egy kiemelkedő példája a 2004 szeptemberében létrehozott II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Felnőttképzési Központja.

Története és tevékenysége. A Felnőttképzési Központ kezdetben nyelvi képzéseket (angol-, ukrán-, francia-, német nyelv és magyar, mint idegen nyelv⁶), valamint ECDL (számítógép-kezelői) jogosítvány megszerzésére irányuló tanfolyamokat hirdetett meg. A képzések teljesítésének igazolásaként a főiskola által kiadott, kétnyelvű (magyar-ukrán) oklevelet kaptak a résztvevők.

A 2006/2007-es tanévtől tovább bővítették képzési kínálatot valamennyi érettségig adó tantárgyra. Ennek köszönhetően a következő érettségi-előkészítő tanfolyamok folytak: angol nyelv, ukrán nyelv és irodalom, matematika, földrajz, biológia, történelem. A kurzusok hozzájárultak az érettségi vizsgára való felkészülés módszereinek az elsajátításához, a megfelelő tárgyi tudás, vizsgarutin megszerzéséhez. A típusfeladatok begyakorlásával, valamint a póttesztek megoldásával a résztvevők felkészülhettek az előtűk álló vizsgákra.

⁶ A nyelvtanfolyamok elvégzése elősegítette a végzettek számára egy nyelvvizsga letételét Nyíregyházán, angol nyelvből pedig EURO-nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését Beregszászban.

2008-tól a PannonForrás Kárpát-medencei Felnőttképzési és Szolgáltatási Hálózattal (2009 novemberétől Klaszter) együttműködve a következő képzések szerveződtek: egészségügyi és szociális segítő; turisztikai szolgáltató; projektmenedzsment és pályázatkészítés; titkár-ügyintéző; Európai Unió és az általa nyújtott pályázati lehetőségek megismerésével kapcsolatos tanfolyamok.

A tanfolyam-kínálat bővítésének a legfőbb célja, hogy széleskörű lehetőséget biztosítson azok számára, akik felnőtt korban szeretnék fejleszteni ismereteiket, továbbképzésük által szakmát szerezni, esetleg változtatni. A tanfolyamok résztvevői egyben részesei is egy Kárpát-medencei együttműködés által létrejött tananyag és programrendszernek.

2010. január 22-től a Kecskeméti Regionális Képző Központtal együttműködve felszolgálóképzés indult. A tanfolyam ideje két félév, melynek sikeres teljesítését követően először egy ún. munkaköri bizonyítvány, majd egy, az Európai Unió által is elismert szakképesítés szerezhető.

Személyi háttere az indított képzések számától, az elnyert pályázatok mennyiségétől függ. Míg 2004-ben 5 fővel kezdte meg működését, mára 46 tanár oktat a Felnőttképzési Központban. Az iroda vezetője Váradi Natália, akinek munkáját nagyban segíti Szakál Imre, asszisztens, felnőttképzési előadó.

Infrastrukturális hátterét a II. RF KMF biztosítja. Maga a Felnőttképzési Központ irodája az Főiskola Tanulmányi Osztálya mellett kapott helyet.

Célcsoportjai, létszámok. A képzéseken való részvétel nincs korhoz vagy előzetes végzettséghez kötve. A végzettek száma tanévenként a következő képet mutatja: 2005-2006-os tanév: 190 hallgató, 2006-2007-es tanév: 501 hallgató, 2007-2008-as tanév: 417 hallgató, 2008-2009-es tanév: 634 hallgató.

Kapcsolatrendszeréről elmondható, hogy egy kiépített, széles hálózatrendszerrel rendelkezik, mely a következő egységeket tartalmazza: PannonForrás Kárpát-medencei Felnőttképzési és

Szolgáltató Hálózat; magyarországi, felvidéki, délvidéki és erdélyi felnőttképzési központok és regionális képzőközpontok; Magyarországon belül a békéscsabai és a kecskeméti Regionális Képző Központ.

Finanszírozási rendszere pályázati és önfinanszírozási úton működik. Ennek köszönhetően a központ által nyújtott képzések, illetve a résztvevők száma is annak függvényében változik, hogy mekkora a pályázati úton elnyert összeg. A nyelvi képzéseket, illetve az előkészítő tanfolyamokat a Szülőföld Alaptól elnyert pályázatokból finanszírozzák. A különböző szakképzéseket (turisztika, szociális munkás, projektmenedzsment, felszolgáló képzés) a PannonForrás támogatja.

Perspektívák, tervek tekintetében a központ képzési lehetőségeinek a szélesítését, azaz további képzések indítását helyezte kilátásba: megújuló energetika és mezőgazdaság, gyümölcsstermesztés képzések indítása keretén belül. Önálló oklevél kiállítása céljából a felnőttképzési központ licenszének megszerzése is a tervek között szerepel.

2. Pedagógusképzés

A felnőttoktatás egyik nagy területének tekinthető a szakmai képzés és továbbképzés. Kutatási témánkból kiindulva (Kárpátaljai magyar pedagógustársadalom pályaképe) a szakmai képzésnél, továbbképzésnél az ukrajnai pedagógus-továbbképzés rendszerét, mint a felnőttképzés egyik gyakorlati megvalósítását szeretnénk röviden ismertetni.

Az oktatási intézményekben dolgozók számára ötévente kötelező szakmai továbbképzésen részt venni, melyet a területi, illetve a nagyobb városokban létrehozott pedagógus-továbbképző intézetek szerveznek. Ezek a háromhetes tanfolyamok a szakmai minősítés részét képezik (Orosz 2007, 14). A szakmai minősítésről az oktatási törvény is rendelkezik (1993. évi №310 rendelet és az 1998. évi 792 kiegészítése), melynek értelmében minden pedagógusnak

meghatározott időközönként és meghatározott eljárás szerint ún. „attesztáción” kell átesnie. Ez a pedagógus munkájának minősítését jelenti, ahol egy bizonyos kategóriába sorolják (szakember (kezdő diplomás), II. kategóriájú pedagógus, I. kategóriájú pedagógus, felső kategóriájú pedagógus. A bérkategóriák mellett címek is kaphatók: vezető pedagógus (sztársij vcsötely), módszerész, módszertani szaktanácsadó (vcsötely metodöszt), Ukrajna tiszteletbeli pedagógusa (zászluzsenöj vcsötely Ukrajini), mely meghatározza a fizetés összegét is.⁷A hatályos rendelet szerint minden öt évben egyszer kötelező az attesztálás, de saját kérésre minden második évben kérhető a minősítés; a friss diplomás pályakezdők csupán három éves munkaviszony letöltése után kérhetik ezt az eljárást. A szakmai minősítést a járási tanügy által összeállított bizottság folytatja le, amely iskolánként is kinevez egy bizottságot erre a feladatra (iskolai bizottság tagjai: igazgatóság, vezető pedagógusok, társadalmi szervezetek képviselői (szülői tanács elnöke, a település polgármestere). A bizottság feladata a hatályos rendelet által előírt számú óralátogatás, a pedagógus szaktárgyi módszertani ismeretének a megvizsgálása, mely témával kapcsolatosan a pedagógus szakreferátumban is beszámol a bizottság előtt. A benyújtott anyag és a személyes tapasztalatok alapján a bizottság javaslatot tesz a kategóriára, melyet a járási bizottság elé terjeszt, amely meghozza a végleges döntést (Orosz 2007, 14-15).

A pedagógusok szakmai felkészítése nem fejeződik be a pedagógiai intézmények falai között, hanem folytatódik a pedagógus egész pályája során, de talán azt is kijelenthetjük, hogy egész életen át. Ezek a szakmai minősítés részét képező tanfolyamok pedig, a korszerű oktatási technológiák alkalmazásának megismerése mellett, kiutat mutatnak a diploma utáni oktatás reprodukzív pedagógiai rendjéből egy interaktív pedagógiai rendszer felé (Terescsuk – Szköba 2006).

⁷ Az országos szakmai bérskála 40 pozícióból áll, ahol a pedagógus bérek a 14-21. pozíciók között mozognak (Orosz 2007, 14).

Összegzés

Ukrajnáról lévén szó, összefoglalásként meg kell említenünk azokat a kezdeményezéseket, amelyek hiányoznak, illetve azokat a politikai, oktatáspolitikai gyengeségeket, melyeket minél előbb orvosolni kell ahhoz, hogy az oktatáspolitikai gyakorlat sokkal inkább az élethosszig tartó tanulás, a permanens tanulás modelljének irányába mozdítsa el az oktatási rendszert. Az ukrajnai felnőttképzési rendszer kialakításának nehézségei közül első helyen magának a törvényi keretnek, szabályozásnak a kialakítása áll, amelyben a Felnőttképzési törvény és a kapcsolódó jogszabályok meghatározzák a felnőttképzés határait. A felnőttképzési szektor belső, szakmai - tartalmi tagoltságának a kialakításáról (lásd Skandinávia pozitív példáját (Setényi 2004, 27)), illetve az önálló felnőttképzési pedagógia paradigmájáról már ne is szóljunk (értve ez alatt a felnőttképzés/andragógia alapszakká nyilvánítását, a felnőttképzők továbbképzési rendszerének kialakítását).

Egy neves gazdasági szakember megállapításával zárnánk dolgozatunkat „A jó pap, amíg él, tanul. A ma embere addig él, amíg tanul.” (Mayer 2004, 53). Ennek hasznosságát reméljük, hamarosan Ukrajna is belátja.

FELHASZNÁLT IRODALOM

KOZMA TAMÁS (2009): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. EKF Líceum Kiadó, Eger

MAYER JÓZSEF (2004): A tanulás határai. In Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Felnőttoktatási Akadémia. Országos Közoktatási Intézet Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest. 53-59. pp.

NAVAZSILOVA, M. O. – JASZKOVA, L. M. (2009): *Usze dlya atesztaciji vcsötelya pocsatkovoji skalö*. Vödavnöctvo Ranok, Harkiv

OROSZ ILDIKÓ (2007): *A kárpátaljai magyarok és oktatási helyzetük sajátosságai egy felmérés tükrében 2007-ben*. Acta Beregsasiensis. A II.

Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve. VI. évf. 1. köt. 7-43. pp.

SETÉNYI JÁNOS (2004): *Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben*. In Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Felnőttoktatási Akadémia. Országos Közoktatási Intézet Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest. 27-32. pp.

TERESCSUK, B. M. – SZKÖBA V. V. (2006): *Knöga kerivnöka navcsalynovöhovnogo zakladu*. Torszing pljusz, Harkiv

Ukrajna Oktatási Minisztériumának 1993. évi 310 számú rendelete és Ukrajna Oktatási Minisztériumának 1998. évi 792. számú rendelet módosítása és kiegészítése

II. vszeukrajinszkij zjizd pracivnyikiv oszviti, MONU, Kijiv, 2001.

**KÉSZ ATTILA: A KÁRPÁTALJAI MAGYAR KISEBBSÉG
ÉRTELMISÉGÉNEK MEGÚJULÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK
VÁLTOZÁSAI**

Bevezetés

Az elmúlt években a határon túl élő magyarok megmaradásának feltételei jelentős mértékben változtak. A helyzet romlását Kárpátalján az oktatási rendelkezések módosulásai okozták. A bevezetésre kerülő emelt szintű érettségi, amelyet kizárólagosan ukrán nyelven lehetett megtenni (a jelenlegi oktatási minisztérium módosította ezt, de visszaállítása később nem kizárható), és amely egyben a felsőoktatásba átvezető felvételit is jelentette, olyan hatásmechanizmust indított el, mely korábban nem volt tapasztalható a kárpátaljai magyar kisebbség körében. A magyar nyelvű szülők is inkább ukrán tannyelvű osztályokba íratják gyerekeiket. Ennek két negatív következménye előre látható. Egyrészt a felnövekvő generációk már nem fognak biztos identitással rendelkezni, másrészt a magyar értelmiség utánpótlása is hosszútávon bizonytalanná válhat (Mandel – Papp 2006).

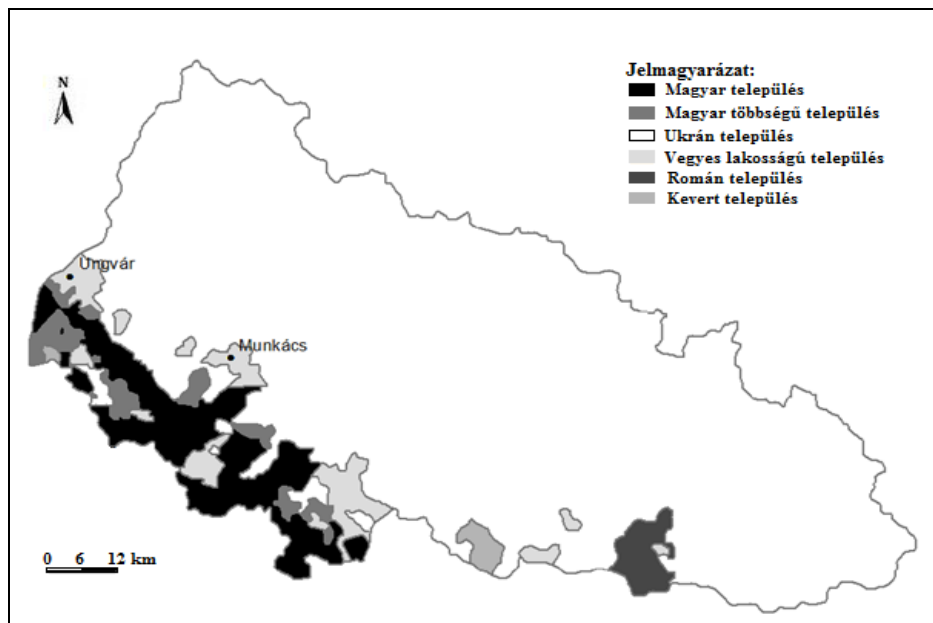
A tanulmány célja feltárni azokat a hatótényezőket, amelyek fontos szerepet játszanak a magyarság fennmaradásának biztosításában, valamint megvilágítani, hogy a politikai hatások milyen mértékben képesek befolyásolni a kárpátaljai értelmiség utánpótlását. Továbbá azt is igyekszik a tanulmány bemutatni, hogy miként próbálja megvédeni a jelenlegi kárpátaljai értelmiség a magyar tannyelvű iskolarendszert, majd felvázolni azokat az intézményi kereteket, amelyek jelenleg az értelmiség utánpótlását biztosítják.

Legfontosabb tudnivalók a kárpátaljai magyar kisebbségre vonatkozóan

A magyar lakosság Kárpátalján a 2001. évi népszámlálás adatai alapján 151 516 főt tesz ki (arányát tekintve: 12,09 %). A területen belül többé-kevésbé egy tömbben, Magyarország határánál helyezkedik el, ahogy azt az 1. ábra is szemlélteti.

1. ábra

A kárpátaljai magyarság területi elhelyezkedése



(Molnár – Molnár D. 2000 alapján)

A legtöbb magyar a Beregszászi-járásban él, ahol többséget is alkot (76,1 %, 41 246 fő). A településtípusok alapján 63 % falvakban él (összesen 93 községben), 28 % városban (9 város rendelkezik magyar lakossággal), 9 % pedig városi típusú településen (ezek száma 10) (Fodor 2004).

A magyar nyelvű oktatási intézmények száma: óvoda: 75, elemi iskola: 7, általános iskola: 48, középiskola: 36, líceum: 8, gimnázium: 2 (A Kárpátaljai Magyar Pedagógus Szövetség nyilván-

tartása alapján). Felsőfokú oktatási intézmény egyetlen van, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (későbbiekben KMF).

A főbb összefüggések feltárásában használt módszerek

A tanulmány napjainkban ható folyamatokat kívánja bemutatni, ezért módszereiben is ehhez szükséges alkalmazkodnia. A munka háttérében kezdetben statisztikai adatok feldolgozása állt. Azonban az adatok feldolgozása nem hozott megfelelő eredményt, hiszen egyrészt nem térnek ki nemzetiségi viszonyok szerinti helyzetbemutatásra, másrészt a statisztikai kiadványok jelentősen késnek azok időbeli közzétételével. Ennek okán a téma feldolgozásához módszerként sajtóelemzést és strukturált beszélgetést használtunk. Mindként módszerrel szemben gyakran megfogalmazott kritika, hogy nagymértékben tartalmaz szubjektív véleményt (Seidman 2002). Az előbbi módszer során Kárpátalja két közéleti lapjának (Kárpátalja, Kárpáti Igaz Szó) utóbbi másfél évben publikált, a témához kapcsolódó írásait vettem figyelembe. A mélyinterjúkat pedig 5 pedagógiai tapasztalattal rendelkező személy bevonásával készítettem. Az interjúk előre meghatározott kérdések alapján zajlottak. Két lekérdezést szakértői interjúnak tekintettem, mivel ezen válaszadók kiemelt szereplői Kárpátalja közéletének, azaz véleményük meghatározó a téma tárgyalása esetén.

A magyarság megmaradásának feltételrendszere

Habár egy nagyon komplex társadalmi gazdasági interakciós folyamatgyüttessel van dolgunk, a kárpátaljai közéletben egyre gyakrabban kerül előtérbe a témakör megvitatása. Az elemzés során (Bíró – Bálint 2006) mégis jól kirajzolódnak a kulcsfontosságú tételek, amelyeket hét csoportba lehet rendezni. Meg kell azonban jegyezni, hogy ezek jelentős mértékben hatással vannak egymásra. Az egyik erősödése vagy gyengülése hatásmechanizmust gerjeszt, ami minden csoportra kiterjed. Továbbá lényeges, hogy a kulcsproblémák bemutatási sorrendje nem tükröz semmilyen alá-fölé rendelési viszonyt.

Az **elvándorlás** a kárpátaljai magyarságot jelentős mértékben sújtotta, főleg az 1990-es években (Fodor 2004). A területről a tehetős, iskolázott személyek és családok vándoroltak el. Ennek oka, hogy a gazdaság jelentősen visszaesett, a gyárak bezártak, a bérek még a közintézmények dolgozóinál is elmaradtak, vagy késtek.

Kárpátalja az elmúlt években jelentős fejlődésnek indult, amelynek komoly szerepe lehet a magyar kisebbség megmaradásában is. Ha új munkahelyek jönnek létre, és javulnak a megélhetési viszonyok (amit az alábbi 1. táblázat szemléltet), akkor a fiatalok is helyben maradnak, ezzel elősegítve a magyarság megmaradási esélyeit a területen (Kész 2008).

1. táblázat

Havi átlagkereset alakulása 1995 – 2009 között (hrivenyben)

Foglalkoztatási terület	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Mezőgazdaság	22	85	112	134	197	298	393	605	667	905	1010
Erdőgazdaság	38	150	195	229	312	427	528	681	916	1173	1185
Építőipar	67	197	298	286	427	552	667	920	1092	1520	1354
Gyári munkás	52	191	250	273	331	430	608	761	905	1140	1244
Étterem és szállodai dolg.	30	108	145	184	281	388	492	586	620	798	848
Közlekedésben dolg.	83	274	408	521	628	773	966	1212	1502	1912	1986
Pénzügyi dolg.	154	374	460	526	619	760	1042	1433	1939	2602	2670
Közalkalmazott	77	324	382	476	544	648	1067	1526	1760	2415	2362
Oktatásban dolg.	57	132	190	232	305	392	588	741	981	1354	1527
Egészségügyi és szociális területen dolg.	61	128	171	211	269	337	499	635	842	1113	1254
Kulturális és sport területen dolg.	54	140	186	218	278	354	533	702	913	1247	1423
Átlagosan:	50	172	238	295	379	479	665	868	1091	1453	1562

Forrás: Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal, Ungvárr, 2008.

A **gazdasági viszonyok** alakulása jelentős változásokat hordoz magában. Kárpátalja főleg magyarok által lakott síkvidéki területein az elmúlt 15 évben tapasztalt nehéz gazdasági körülmények miatt egy széleskörű intenzív mezőgazdasági termelés alakult ki, főleg primér zöldségfélék termesztésével. Ennek köszönhetően több konzervgyár is megtelepült a környéken. A befektetési légkör javulása, valamint az olcsó munkaerő számos más vállalatot is Kárpátaljára vonzott. Ennek kétségkívül pozitív hatása van, hiszen a lakosság egzisztenciális biztonságának megvalósulásával a fiatalok számára pozitív jövőkép alakul ki (Baranyi 2007). Azonban veszélyt is hordoz magában, mert egy új vállalkozás máshonnan is idevonzza a munkaerőt, aminek a következtében a lakosság etnikai összetétele megváltozhat.

A **globalizáció és a modernizáció** jelentősen átalakítja az emberek értékűkövető magatartását. A lokális falusi közösségekben is egyre jobban elterjedt jelenség a társadalmi interakcióktól való elszigetelődés, főleg a fiatalabb korosztályok körében. A központilag kommunikált társadalmi tudatformálásnak – amelyben az kerül hangsúlyozásra, hogy az a fiatal lesz sikeres Ukrajnában, aki az államnyelven tanul, ukránul kommunikál a hétköznapjaiban, és ez által piacképes végzettséget és jövedelmező állást szerez – szintén meghatározó szerepe van ebben a folyamatban.

Az erkölcsi demoralizáció, a fogyasztói társadalom felé tartás tehát szintén olyan veszély, amely negatívan hathat a magyarság megmaradására. Ezért lényeges, hogy a helyi média tudatosan közvetítse azon érték szemléletet, amely a magyar kisebbség számára nélkülözhetetlen.

A **hagyományoknak** jelentős szerepe van a magyar kisebbség megmaradása tekintetében, egyrészt azért, mert ezekben a tradíciókban, szokásokban gyökerezik a magyar identitás alapja, másrészt ezek gyakorlása képes közösséget teremteni, és életben tartani a társadalmi összefogást (Mandel – Papp 2005). Ide kötődik szorosán a magyar **kulturális élet** is, hiszen ezek együttesen adják meg a kárpátaljai magyarság szellemi vagyonát (Dupka 2000).

A hagyományok csak akkor képesek megmaradni, ha egyrészt a szülők és a nagyszülők tudatosan nevelik gyerekeiket a magyar szokások szerint, s a felnövekvő generációk így megismerik azokat, megszeretik és gyakorolják. Másrészt, ha az iskolában a magyar hagyományokra és kultúrára való nevelés biztosított. Ez csak abban az esetben valósulhat meg, ha magyar tannyelven folyik az oktatás. A kulturális élet fennmaradásához feltétlen szükséges egy olyan értelmiségi elit, amelynek tagjai képesek szervezni azt.

A **vallás** erős kapaszkodó pont a magyar kisebbség megmaradása tekintetében. Egyrészt azért, mert a helyi magyarság jellemzően vallásos, másrészt pedig azért, mert az egyházi vezetők magyar származásúak, akik értik és ismerik a kárpátaljai magyarság problémáit.

Azonban két tényező van, amelyek rombolják ezt: egyrészt Kárpátalján is elindult a vallástól való elidegenedés folyamata, másrészt a görög katolikusok eredeti ruszin származásuk miatt (akik szintén magyar származású személyek) könnyebben változtatnak világnézetükön, aminek következtében gyerekeiket már ukrán tannyelvű osztályokba iskolázzák. Míg a római katolikusok és a reformátusok esetében ez hosszabb döntés eredménye.

Az előzőekből már kirajzolódik, hogy az **oktatásnak** jelentős szerepe van. A felnövekvő generációk csak akkor lesznek képesek szabatosan használni a magyar nyelvet, ha anyanyelvükön tanulhatnak, s elsajátíthatják azokat az információkat, melyek megerősítést jelentenek a magyarságukra nézve (Csernicskó 1998). Az oktatási struktúra fennmaradása napjainkban veszélybe került, egyrészt az állam oktatást szabályozó rendelkezéseinek megváltozása, másrészt a folyamatosan csökkenő gyereklétszám miatt. Ezen hatások együtt nehéz helyzetbe hozzák a magyar iskolákat.

Fontos szerepet tölt be a kisebbségi magyar lét fennmaradásában a **helyi érdekképviselet**. A magyar szervezeteknek nagy felelőssége van, hiszen ők tudják képviselni a kárpátaljai magyarság érdekeit, mind határokon belül, mind az anyaországgal

folytatott párbeszéd során (Botlik – Dupka 1993). Ahhoz azonban, hogy hatékonyan tudják érdekeiket érvényesíteni, nem saját politikai megfontolásukat, vagy egyes vezetőik önös sikerét lenne célszerű szem előtt tartaniuk, hanem azt a közös érdeket, hogy a magyarok megmaradását szolgálják Kárpátalján.

A magyar tannyelvű oktatást veszélyeztető tényezők

A távozó oktatási miniszter 2008. május 26-án kiadott 461. rendelete olyan folyamatot indított el, amelynek hatására, a magyar szülők is inkább ukrán tannyelvű osztályba írásták a gyerekeiket, ahogy az már említésre került. A rendelet az egyetemi felvételhez egységesen ukrán nyelvű emelt szintű érettségit tett kötelezővé. Az új oktatási minisztérium 2010. március 17-én jelentette be, hogy a kisebbségek saját anyanyelvükön tehetnek emelt szintű érettségit. Ennek hatályban maradását nem tekinthetjük bizonyosnak, mivel az ukrán sajtóban ennek jellemzően negatív visszhangja volt.

A régióban a magyar tannyelvű iskolák jelenlétének stabilitása azonban korábban soha nem tapasztalható veszélybe került, még a színmagyar településeken is. Erre példa, hogy Nagydobronyban (Kárpátalja legnagyobb majdnem kizárólag magyarok által lakott települése) is ukrán tannyelvű osztály nyílt. Több településen az ukrán tannyelvű osztályba több gyereket írástak, mint magyarba, ami korábban nem fordult elő (Salánk, Verbóc). Nagyobb méretű település esetén ez még nem jár azonnal komoly következménnyel, de a kisebbeknél igen. Ha az induló magyar tannyelvű osztály nem éri el a 6 főt, akkor nem kerül beindításra. Egyenesen következik ebből, hogy a településen idővel megszűnik a magyar tannyelvű iskola. A tapasztalatok szerint az a település, amely elveszíti magyar iskoláját, idővel elveszíti magyarságát is (Fancsika, Mátyfalva) (Orosz 2007a).

A Kárpátaljai Magyar Pedagógus Szövetség időben felismerte a helyzet komolyságát, és településenként – előbb csak az értelmiség körében, később a teljes lakosságot bevonva – több fórumot is tartott. Ennek hatására több településen is sikeresen beindították a magyar tannyelvű osztályokat.

A magyar nyelvű oktatási struktúra megtartása mindenképpen szükséges, hiszen csak ebben az esetben képes Kárpátalja megtartani értelmiségének újrászerveződési lehetőségét (Orosz 2007b). Ebben kiemelkedik a KMF szerepe (1021 fő), abból is adódóan, hogy itt az oktatás magyar nyelven folyik. További felsőoktatási intézmények is működnek Kárpátalján, amelyekben jelentős számú magyar diák tanul, igaz, egy-két szak kivételével ukránul: Ungvári Nemzeti Egyetem (714 fő), Kárpátaljai Állami Egyetem (57 fő), Munkácsi Technológia Főiskola (41 fő), Munkácsi Humán Pedagógiai Főiskola (90 fő). Az adatok a 2006/2007-es tanévre vonatkoznak (Orosz 2007a).

Az értelmiség összetétele jellemzően egyoldalú, hiszen azt főleg a pedagógus társadalom képezi, kisebb részt a lelkészség/papság, ugyanakkor nagyon csekély a magyar orvosok, jogászok, közgazdászok száma. Ez azzal magyarázható, hogy ezen szakok teljesítése komolyabb ukrán nyelvtudást igényel.

Összegzés

Ahhoz, hogy Kárpátalján huzamosabb ideig megmaradjon a magyar kisebbség, kiemelkedően fontos, hogy a magyar tannyelvű iskolahálózat fennmaradjon. Ez csak akkor lehetséges, ha a jelenlegi kárpátaljai értelmiség folytatja azt az elszánt harcot, mellyel megmenteni próbálja azt. Az iskolák megtartására irányuló törekvésének köszönhetően képes lehet saját utánpótlását is biztosítani.

A területen folyó gazdasági és társadalmi interakciók, valamint a politikai környezet jelentősen rontották a magyar tannyelvű iskolák helyzetét. Bár a politikai döntések alapján véve nem korlátozták az oktatási létesítmények működését, mégis a bevezetett intézkedések, valamint a társadalmi tudatosítás azt a hatást eredményezték, hogy egyre kevesebb gyereket írtak be magyar tannyelvű osztályokba.

Az olyan gyerekek esetében, akik ukrán nyelvű osztályokban tanulnak, kimutathatóan gyengül az identitástudat. Ezek a gyerekek már nem fogják választékosan, szabatosan használni saját anyanyelvüket. Könnyebben integrálódnak egy ukrán közegbe. Gyerekeiket egy jellemzően megfogyott magyar hagyománykörrel fogják nevelni. Mintapélda Kárpátalján erre a már korábban említett Fancsika, ahol „*a nagyszülő még tökéletesen beszéli a magyart, a gyerek már csak töri, de nem beszéli tisztán a nyelvet, az unoka, pedig nem tud magyarul*” (interjúbeszélgetés részlet).

Végkövetkeztetés: a jelenleg zajló folyamatoknak súlyos következményei vannak a kárpátaljai magyar kisebbség megmaradása tekintetében. Veszélybe került az oktatási struktúra, mely előbb csak a kisebb magyar településeket sújtja, később pedig a nagyobbakat is, s ezáltal megszűnik az értelmiség közvetlen utánpótlása, ennek hatására gyengül a kulturális élet. Eltűnnek a hagyományok, és végül a magyar nyelv.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BARANYI BÉLA (2007): *A határmentiség dimenziói Magyarországon*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs

BÍRÓ A. ZOLTÁN – BÁLINT BLANKA (2006): *Térségi identitások: értelmezési szempontok, elemzési lehetőségek*. In Bakó Boglárka, Szoták Szilvia (szerk.): *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*. Gondolat Kiadó - MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest

BOTLIK JÓZSEF – DUPKA GYÖRGY (1993): *Magyarlakta települések ezredéve Kárpátalján*. Intermix Kiadó, Ungvár-Budapest, 18-72. p.

CSERNICKÓ ISTVÁN (1998): *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest

DUPKA GYÖRGY (2000): *Kárpátalja magyarsága. Honismereti kézi-könyv*. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest, 15-56. p.

FODOR GYULA (2004): *Demográfiai változások Kárpátalján az 1989-es és a 2001-es népszámlálás között*. In Süli-Zakar István (szerk.):

Határon átnyúló kapcsolatok, humán erőforrások. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 347-353. p.

KÉSZ ATTILA (2008): *Kárpátaljai diplomás betelepülők az Észak-alföldi Régióban.* Határhelyzetek. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. Budapest, 155-167. p.

MANDEL KINGA - PAPP Z. ATTILA (2006): A nemzeti identitás megőrzésének, megújításának intézményrendszere. *Magyar Kisebbség*, X. évfolyam, 2006. 3-4 szám. 91-114. p.

MOLNÁR JÓZSEF - MOLNÁR D. ISTVÁN (2005): *A Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében.* A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász

OROSZ ILDIKÓ (2007a): A kárpátaljai magyarok és oktatási helyzetük sajátosságai egy felmérés tükrében. In *Acta Beregsasiensis*, 2007 7-43. p.

OROSZ ILDIKÓ (2007b): *A függetlenségtől a narancsos forradalomig.* KMF-PoliPrint, Ungvár – Beregszász

SEIDMAN, IRVING (2002): *Az interjú mint kvantitatív módszer.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest

SZTATYISZTYICSNIJ SCSARÖHNÖK (STATISZTIKAI SZEMLE) (2008): *Zakarpatszke oblaszne Upravlinnya Sztatyisztyiki (Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal), Ungvár*

OKTATÁSKUTATÁSOK A PARTIUMBAN

Régió és oktatás: A Partium esete

PUSZTAI GABRIELLA: AZ INTÉZMÉNYI HATÁS ARCVONÁSAI A REGIONÁLIS INTÉZMÉNYI KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

A felsőoktatási kutatások egyre növekvő érdeklődéssel fordulnak a hallgatói eredményesség és az intézményi hatások kérdésköre felé. Nem (csak) az oktatás- és nevelésszociológia iskolai és társadalmi státus összefüggéseire vonatkozó örökzöld kíváncsisága magyarázza ezt az érdeklődést, hanem az intézmények minőségének és elszámoltathatóságának oktatáspolitikai diskurzusban való előtérbe kerülése révén kerül terítékre a téma az intézményi teljesítmény megragadhatósága kapcsán. Jelen elemzés során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a hallgatói eredményesség alakulásában milyen szerepe van a hallgató felsőoktatásba lépéskor már magával hozott tulajdonságainak és erőforrásainak, s milyen módon képes a tanulmányi pályafutás eredményességét befolyásolni az intézményi társas környezet.⁸

Az intézményi kutatások és az intézményi hatás

Az angolszász felsőoktatás világában a legtöbb egyetem vagy egyetemi központ rendelkezik intézményi kutatóközponttal, amelyek az adott felsőoktatási intézményhez kötődő társadalmi, oktatáspolitikai folyamatokat elemzik, a hallgatók és doktoranduszok életformájának, tanulási szokásainak, tanulmányi eredményeinek változásait, a jelentkezők, a bejutók, a lemorzsolódók és a diplomát megszerzők összetételét, valamint az oktatói feladatok és munkaterhelés alakulását monitorozzák. A kutatóközpontok az adatokat a régió társadalmának ismeretében értelmezik felhívván a figyelmet például az alul- vagy felülreprezentált társadalmi, demográfiai

⁸ Az elemzéshez „A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban” című kutatás (OTKA 69160) adatbázisát használtuk fel. Az adatelemzéssel hozzájárulunk a "Campus-lét" a Debreceni Egyetemen: Csoportok, csoporthatárok, csoportkultúrák című kutatáshoz is (OTKA 81858). A tanulmány megírását a MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

csoportokra, s az intézményi kultúra sajátos jegyeire. Emellett természetesen az országos szintű felsőoktatási vizsgálatok helyi bázisainak is számítanak, s intézményközi összehasonlításokhoz is hozzájárulnak. Az intézményi kutatásokra, a felsőoktatási intézményekben folytatott adatgyűjtésekre ebben a felfogásban az oktatáspolitikai aktorai úgy tekintenek, mint az intézményi hatékonyság támogatóira, mivel ezek a napi realitással vetik össze az intézményi küldetésben megfogalmazottakat, a társadalmi folyamatokkal összhangban álló oktatáspolitikai döntések megalapozásához szükséges lokális információkat kínálnak, valamint azonosítják az adott intézmény vagy térség felsőoktatásának sajátos problémáit, s az intézményekkel szemben körvonalazódó helyi kihívásokat. Ezért az ezzel foglalkozó intézményi egység általában szoros kapcsolatot tart az egyetemi adminisztrációval, amely rendszeresen számít a friss adatokra, elemzésekre. Az intézményi kutatást végzők azonban nem azonosak az intézmény fejlesztéséért felelős adminisztrátorokkal, sem pedig az intézményi minőségpolitika irányítóival (Volkwein 1999, Kozma 2004).

A közép- és kelet európai térségben még ritkán találkozunk azzal, hogy egy egyetemi központban intenzív helyi érdekű felsőoktatási kutatások folyjanak. Ez alól kivétel a Debreceni Egyetem köré szerveződő felsőoktatási régió, hiszen itt csaknem egy évtizede rendszeresen végzünk intézményi kutatásokat (Bojda 2002). Az itt folyó intézményi kutatások nem a felsőoktatási adminisztráció megbízásából, hanem független kutatási forrásokból, és a kutatói érdeklődés indíttatásából történnek. Nem dominál bennük az intézményi, hallgatói vagy oktatói csoportérdek társadalomkutatói megértő attitűd fölé emelése, s a konkrét társadalmi közeg iránt közömbös intézményértékelői klisék nem befolyásolják, hanem társadalomtudományi érdekű kérdésfelvetések vezérlik, s legfőbbképpen a hallgatók tanulmányi pályafutásával kapcsolatos vizsgálódások állnak a középpontjában.

A Partiumban a hallgatói vizsgálatok egymást követő négy hulláma zajlott le. A 2001-ben végzett ISCED4 szintű vizsgálatot nem számítva 2003-ban, 2005-ban, 2008-ban és 2010-ben történt hallgatói

felmérés a régió intézményeiben. Ennek alapján megállapítottuk, hogy noha ebben a térségben is romlottak a demográfiai mutatók, végig jellemző volt a magasabb létszámú ifjúsági korcsoportok jelenléte a térségben, különösen az alacsonyabb státusú családok jobb termékenységi mutatóinak köszönhetően. A felsőoktatási intézmények rekrutációja sajátos regionális vonásokat mutatott: állandó jellemzőnek tűnik az intézmények szűkreszabott vonzáskörzete (Kozma – Pusztai 2006, Pusztai 2006). Nemcsak az alapvetően alacsonyabb iskolázottságú szülői háttér, hanem az alacsonyabb státusú családokból származó hallgatók arányának fokozatos növekedése volt jellemző a térség intézményeire. Már az évtized közepén magas volt azoknak a hallgatóknak az aránya, akik munkanélküli tapasztalattal rendelkező családból származtak, majd minden második hallgató családjában megjelent ez a probléma (Kozma – Pusztai 2006, Pusztai 2006). A kutatások a hallgatói mobilitás sajátos irányaira hívták fel a figyelmet, amelynek lényege a magas státusú középiskolában végzett potenciális hallgatók központi régió felé vagy külföldre, vagyis a régióból kifelé irányuló oktatási mobilitása, s a különböző oktatási szinteken és típusokban változó arányú mobilitás a régió keleti, északkeleti területeiről.

Nemcsak az oktatás- és nevelésszociológiai kutatások hagyományos vizsgálati területe, hanem az utóbbi években a nemzetközi oktatáspolitikai szervezetek felsőoktatási elemzéseinek központi kérdése is a hallgatói eredményesség mérése. Amikor regionális vizsgálatainkban a hallgatók tanulmányi eredményességét igyekeztünk megragadni, azt tapasztaltuk, hogy az eredményesség egyéni, intézményi interpretációi változatos képet mutatnak a hallgatók és a különböző szervezeti egységekhez köthető hallgatói aggregátumok között. Emellett már az évtized közepén egy-két hazai kampuszra koncentráló, összehasonlítható kutatási eredmény felbukkanásakor megfogalmazódott a gyanú, hogy a vizsgált térség regionális összehasonlításban is hátrányosabb helyzetű hallgatói háttérrel rendelkezik (Kozma – Pusztai 2006, Pusztai 2010). Ezt a feltevést az utóbbi évek hallgatói felvételi statisztikáinak elemzése is megerősítette. A többi régióhoz képest az Észak-Alföldön alacso-

nyabb az emelt szintű érettségítettek aránya, a nyelvvizsgák száma, s a végzés évében a felsőoktatásba bejutók aránya, sőt a hátrányos helyzetért pluszpontot igénylők aránya kétszerese a másik két nagy vidéki egyetemi központban hasonló elbírálást kérelmezőkének (Szemerszki 2010). Noha összességében a felvételi statisztikák adatai nem erősítették meg a központi régió térségünkre gyakorolt erősebb elszívó hatását, feltűnt, hogy más egyetemi központok a nappali hallgatókat érintő elszívó hatást a levelező képzés pozitív regionális mérlegével tudják ellensúlyozni (Szemerszki 2010).

Az utóbbi évek elemzéseiben megpróbáltuk megragadni az intézményeknek a hallgatói előmenetelhez való hozzájárulását, s azt tapasztaltuk, hogy nemcsak az egyes karok és intézmények társadalmi háttere tér el, hanem eltérő mértékű az intézményi hozzájárulás is, vagyis a hallgatók belépéskor magukkal hozott tudásának, képességeinek, értékrendjének tanulmányi évek alatt történő formálódása nem egyforma mértékű az egyes intézményekben, intézményi egységekben. Arra következtettünk, hogy nemcsak az egyes intézményekben, hanem az egyes karokon is eltérő környezeti hatásnak vannak kitéve a hallgatók (Pusztai 2010).

Mit jelent eredményesnek lenni?

Kutatásaink során a vizsgált kérdések kétszintűek voltak. Az intézményi szempontú megközelítés középpontjában az intézmények teljesítménye, hatásuk becslése áll, míg az érdeklődés másik célpontja a nevelésszociológia alapvető elméleti és empirikus dilemmája: mi magyarázza a hallgatói eredményességet, milyen erőforrásokra támaszkodhat a tanulmányokat folytató fiatal oktatási rendszerbeli pályafutása során. Végző soron azt szeretnénk megtudni, hogy képes-e egy felsőoktatási intézmény módosítani azokon a hatásokon, amelyeket az iskolarendszeren kívülről, a családi és a közvetlen társadalmi környezetből hoz magával a hallgató, vagy végig ebből a hozományból kell gazdálkodnia a felsőoktatásban eltöltött évei alatt. Akár hallgatói, akár intézményi szinten folyik az elemzés, megkerülhetetlen a hallgatói eredményesség kérdése, noha a fogalom

pontos jelentése tekintetében nincs teljes szakmai konszenzus, dimenzióinak és indikátorainak meghatározását nagy viták kísérik a nemzetközi szakirodalomban. Az egyesült Európa oktatáspolitikusai körében csaknem egy évtizedes polémia folyik arról, hogy hogyan határozható meg a felsőoktatási tanulmányok eredményeképpen elérhető és elérendő hallgatói képességek és tulajdonságok összessége, s emellett az is kérdés, hogy ezek általánosan érvényesek-e, vagy nemzeti, lokális és intézményi szinten definiálhatók (Derényi 2008). Míg az ókontinensen az ezirányú törekvéseket elsősorban a nemzeti rendszerek és az ezekben képesítést szerzett diplomás munkavállalók összehasonlítására való igény kényszeríti ki, addig a tengeren túli kutatók az intézmények hallgatói előmenetelre gyakorolt hatásának, azaz hatékonyságának összevetését tartják a legfontosabb kérdésnek. A felsőoktatás elszámoltathatóságának kilencvenes években előtérbe kerülő ideája kapcsán fogalmazódott meg az igény, hogy adatszerűen kerüljön összegzésre, hogy mennyit lépnek előre, mennyit fejlődnek a hallgatók a felsőoktatási évek alatt, mivel a kutatók a felsőoktatási intézmények által a hallgatói előmenetelhez hozzáadott érték alapján számolható valós összehasonlítást megbízhatóbbnak tartották, mint a torzító kiválósági rangsorokat.

Az eredményességről szóló viták folyamán összességében a felsőoktatási tanulmányi eredménykonceptiói abba az irányba mozdultak el, hogy a szűkebb értelemben vett konkrét tudáselemek, begyakorlott képességeken alapuló eredményfelfogás helyére a tanulási folyamat konstruktív, interpretatív és társas erőterben ható koncepciója került, s ennek alapján az eredmény fogalma is a komplex, holisztikus emberképre támaszkodó és kontextusfüggő értelmezés irányába mozdult el (Adam 2006, Derényi 2008).

A jelen tanulmány alapjául szolgáló elemzési terv szerint a hallgatói eredményesség fogalmának meghatározásakor az e koncepció szellemével azonosultunk, amikor átfogó és sokoldalú indexszel igyekeztünk mérni az eredményességet. Az eredményesség megfogalmazásakor abból indultunk ki, hogy a hallgatói

eredményességnek a nevelésszociológiában létezik önálló fogalma, amely egyrészt holisztikus hallgatóképpel, másrészt a régió társadalmi problémáira reflektáló eredményességfogalommal dolgozik, figyelembe véve a felsőoktatás önálló értékduáljait, amelyek az értékközvetítés és új tudás teremtése köré szerveződnek. Nemcsak komplex hallgatói eredményességi mutatót komponáltunk, hanem – az eredményesség-felfogás korábban megfigyelt intézményi és karonkénti eltéréseire való tekintettel – a mutató kialakításakor mindig figyelembe vettük az adott kar átlagos teljesítményét a mért kategóriában, hogy az egyes hallgatóét ehhez viszonyítsuk, s így valóban értelmezhetővé váljon egy-egy eredménymutató.

Az eredményesség, a családi és az intézményi hatás mutatói

Elemzésünk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a hallgatói eredményesség alakulásában mekkora szerepe van a hallgatók belépéskor meglévő attribútumainak, valamint az intézményi hatásoknak. Jelen tanulmányban a partiumi felsőoktatási térségben, mesterképzésben tanulmányaikat végző hallgatók körében 2010-ben végzett vizsgálat adatait elemeztük.⁹

A hallgatói eredményesség indexet a következő alkotóelemekre építettük: munkavállalási hajlandóság és munkakép, morális ítéletalkotó képesség, a továbbtanulásra való hajlandóság, önképzésre való hajlandóság, a képzéshez való produktív hozzájárulás, a tanulmányi átlag és az oktatótól kapott elismerés percepciója. A **munkavállalói szerepre való felkészültség** már korábban is szerepelt eredményességi mutatóként az elemzéseinkben. Azonban ezt nem a munkaerő-piacon vélhetően értékesíthető tudás és képességek felől kívántuk megközelíteni – ez meggyőződésünk szerint nem eléggé megbízható mutató –, hanem az intézményi

⁹ Az intézményi statisztikák alapján összesen 888 mesterképzési hallgató került volna teljeskörű lekérdezésre, azonban a kérdezőbiztosok többszöri megkeresés után mindössze 602 hallgatót találtak meg az intézményekben, ami 68%-os lefedettséget eredményezett. Ez az arány egy pótminta lehetősége nélküli hallgatói vizsgálatban kifejezetten jónak számít. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola esetében negyedéves hallgatókat kérdeztünk meg, mert ők nem mesterképzésben, hanem még a korábbi ún. „specialista” képzésben vettek részt.

kontextusban elsajátított értékrend egyik alappilléreként értelmeztük, amelynek legfontosabb elemei a hallgatói hajlandóság a munkavállalásra, valamint a vágyott munkáról kialakult, s közjóval harmonizáló vízió. A hallgatók eszményi munkaalképzéseinek típusait faktoranalízissel különítettük el egymástól, s a létezők közül választottuk ki az ehhez legközelebb állót.

A demokratikus állampolgári szerepvállalás szempontjából, ha lehet, még a civil aktivitásra való hajlandóságnál is nagyobb szerepet tulajdonítunk annak, hogy **a hallgató morális értelemben érett ember-e**, képes-e morális ítéletalkotásra, s tudatában van-e az alapvető magatartási normáknak. Ezzel az általánosabb értelemben vett társadalmi szerepre való felkészültség terén mutatott eredményesség ragadható meg. A morális állásfoglalásra készítendő itemek adatait összesítve minden hallgató kapott egy morális ítéletalkotás indexpontszámot. A kari klímát ebből a szempontból is nagyon fontosnak ítéltük. Egyrészt azért, mert a hallgató ebbe szocializálódik az egyetemen, főiskolán, másrészt pedig azért, mert hallgatói szerepében ahhoz tud viszonyulni, hogy mit tartanak a hallgatók megengedettnek egy karon. Mivel az együtt mozgó hallgatói közösséghez viszonyítottunk, ebből a szempontból is a kari átlagnál erényesebb hallgatókat jelöltük ki magasan teljesítőknak.

Nemcsak a felsőoktatás hagyományos értelmiségképző funkciója, hanem az **információszerzésre és feldolgozásra való képesség kialakítása** miatt tartottuk lényeges eredményességi dimenzióknak egy széles és modern értelemben literátus hallgatói ideál megközelítését. Az eredményesség egyik dimenziója – a hagyományos és modern információhordozók segítségével összességében – a saját kari átlagánál többet olvasó hallgató.

Az oktatási rendszer negyedik alapvető funkciójának tartjuk, hogy a **továbbképzésre való hajlandóságot** el tudja ültetni a hallgatókban, tehát ennek megfelelően egy következő eredményességi komponens a további tanulásra mutatott hajlandóság volt. Függetlenül attól, hogy a hallgató nappali vagy levelező formában, mester vagy doktori képzésben, esetleg alap- vagy szakképzésben

tanul, eredményességi mutatónak tekintettük, hogy nem zárkózik el a további tanulmányoktól. Természetesen itt felmerülhet az, hogy a hallgató nem elégedett a megszerzendő tudás vagy képzés értékesíthetőségével, s azért akar továbbtanulni. Ez azonban nem változtat azon, hogy eredménynek tekintjük, ha a hallgató korábbi rossz vagy nem elég alapos döntését tanulás révén igyekszik korrigálni.

Az eredményesség újabb összetevőjének tekintjük, ha **a hallgató hajlandó maga is erőfeszítéseket tenni azért, hogy hozzájáruljon az előrelépéséhez**, vagyis nem csupán a felsőoktatási kurikulum minimuma által megérintett passzív befogadó, hanem produktívan vesz részt saját képzésében, a kötelező követelmények fölött teljesít. A tudományos diákköri dolgozat készítését, a demonstrátori munka vagy szakkollégiumi többletfeladatok vállalását, konferencia-előadás vagy tanulmány publikálását, a tudományos vagy köztársasági ösztöndíjra való sikeres pályázást a mesterképzésben reális többlet-erőfeszítések megnyilvánulásainak tartottuk. Ezen a téren a teljesítmények karonkénti szintje különösen eltérő volt, a főiskolai karok elmaradtak a minta átlagától, azonban ebben az esetben is kari átlagteljesítményhez viszonyított mutatót alkalmaztunk.

Talán a legföldrözogadtabb eredményességi komponens a tanulmányi átlag, amelynek látszólagos objektivitása mellett információértékében is joggal kételkedhetünk. Azonban a kari átlaghoz viszonyított legutolsó tanulmányi átlag már érzékenyebben reagál a szabad szemmel is jól látható diszciplináris eltérésekre. Az eredményesség szubjektív komponensét nagyon fontosnak tartva utolsó alkotóelemként **az oktatótól kapott külső elismerés érzékelését** is megjelenítettük az eredményességi indexben. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert a külső elismerés nagyban hozzájárul ahhoz a képhez, ahogy a hallgató a hallgatói és az intézményi közösségen belül saját státusát érzékeli, sőt feltételezhetően ehhez a vélt státushoz igazítja vállalásait és a kívánatos teljesítményről alkotott elképzelését is. A felsorolt alkotóelemeket egyenlő súllyal képviselve az összevont indexben minden hallgatóhoz hozzárendeltünk egy pontszámot,

majd a kari átlagokhoz viszonyítva átlagnál jobb (54%) és ennél gyengébb teljesítményű, valamint a felső harmadba tartozó kiváló (33%) és nem kiemelkedő hallgatókat különítettünk el.

A továbbiakban a hallgatói input és az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatását vizsgáltuk. A belépéskori hallgatói attribútumok közé soroltuk a nem és a kisebbségi-többségi státus mellett a kibocsátó család társadalmi helyzetének értékelésére vonatkozó adatokat (a hallgató szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, a család anyagi helyzetét tükröző szubjektív és objektív változók, az állandó lakóhely településtípusa, a családtagok kapcsolathálójának összetétele), valamint az eddigi iskolai pályafutásra vonatkozó adatokat (a középiskola fenntartója, a középiskolai osztály jellege).

A felsőoktatási intézményi környezet fontosságára a nyolcvanas években figyeltek fel a kutatók, s azóta vizsgálatok sora erősítette meg a környezeti elemek, különösen a felsőoktatási társas kontextus hallgatói pályafutásra gyakorolt kiemelkedően erős hatását (Tinto 1993, Astin 1998, Pascarella – Terenzini 2005). Noha több kísérlet történt összefoglaló modell alkotására, nem világos, hogy az intézményi társas kapcsolatok mely típusa az, amellyel állandó erőforrásként számolhatunk. Mivel korábbi kutatásainkban a középiskolai tanulmányi siker előkelő prediktoraiként igazoltuk az iskolai s iskolán kívüli kapcsolatokban rejlő erőforrásokat, azt feltételeztük, hogy a vizsgált felsőoktatási térség családi kulturális és gazdasági tőkével relatíve gyengén ellátott hallgatóinak pályafutásában nagy szerepe lehet a kapcsolati erőforrásoknak, köztük a felsőoktatási intézményi környezetben elérhető társas kapcsolatokban gyökerezőknek. A legjelentősebb nemzetközi kutatások modelljeit továbbgondolva a hallgatóra gyakorolt intézményi hatásokat alapvetően két típusba soroltuk, melyek vagy az intézményi intergenerációs kapcsolatokba való beágyazottság, vagy az intézményi intragenerációs beágyazottság nyomán realizálódnak. Az intézményen kívüli kapcsolatok centrifugális hatását is feltételezi ez a modell, azonban jelen tanulmányban a kapcsolatok e dimenzióját nem vizsgáltuk.

A beágyazottság mindkét szintjén megkülönböztettük a formális és az informális réteget attól függően, hogy a hallgató szervezett keretek között tesz-e szert az adott kapcsolatra. Formális intergenerációs integrációról akkor beszéltünk, ha a hallgató intenzíven részt vesz az oktatóval közösen végzett tantermi és tantermen kívüli munka minél több formájában. Az intergenerációs informális integráció az oktatóval való tanórán kívüli és nem is szervezett munka keretében történő kapcsolattartás minél szélesebb készletét feltételezi. A formális intragenerációs beágyazódásra akkor van lehetőség, ha az intézmény által szervezett hallgatói programokban minél teljesebb a hallgató részvétele, míg az informális integráció legfontosabb megnyilvánulásai a hallgatói közösség társas alakulataiba való bekapcsolódás, a közös tevékenységek minél sokrétűbb rendszere, valamint a világszemlélet tekintetében mutatózó harmónia.

A hallgatók belépéskor rendelkezésre álló erőforrásai

Noha világos volt, hogy a térség hallgatói ma már nem rendelkeznek olyan mértékben a hagyományosan igazolt hatású kulturális tőkeforrásokkal, mint akár a fél évtizeddel korábbi hallgatók, elemzésünk meglepő eredményeket hozott abban a tekintetben, hogy a családi háttérből származó kulturális és gazdasági tőkeforrások, valamint az ezeket burkoltan megjelenítő települési és iskolai pályafutás során felhalmozott erőforrások még a várakozáshoz képest is kevésbé befolyásolták a tanulmányi karrierjük alakulását. Jelen tanulmányban nem eredünk nyomába azoknak az alternatív magyarázatoknak, amelyek arra keresik a választ, hogy vajon ez annak köszönhető-e, hogy a hallgatók iskolai pályafutásuk során az iskolarendszer olyan szintjére jutottak, ahol már elenyésznek a családi háttér okozat hatások, vagy az expanzió hatása, hogy olyan hallgatók is bekerülhetnek és sikeresen teljesítenek a felsőoktatásban, akik között már nem tesz különbséget a származási család társadalmi státusa (Róbert 2000). Mindössze azt állapítjuk meg, hogy első ránézésre a szülői iskolázottság, a hallgató állandó lakóhelyének településtípusa, a család gazdasági erőforrásainak szubjektív vagy

objektív mutatói, a középiskola típusa és fenntartója, sőt a hallgató neme sem magyarázza azt, hogy ki kerülhet az átlagnál jobban teljesítő vagy a kiváló hallgatók közé. A családban vagy a családi kapcsolathálóban fellelhető jellegzetes társadalmi szereplőket azonban eltérő arányban tartják számon az eredményes és a kevésbé eredményes hallgatók. Az átlagnál jobbak doktoranduszt, diplomáját külföldön szerző és hasznosító rokont vagy ismerőst említenek gyakrabban, a kiválók a doktorandusz mellett a tudás, a tudomány révén elérhető karrierrel még határozottabban jellemezhető tudóst, kutatót is nyilvántartanak. A jelzett szereplők együttesét korábban már „tudásorientált networknek” neveztük (Pusztai 2009).¹⁰

1. táblázat

Az átlagnál jobb és kiváló hallgatók belépéskori attribútumainak összefüggései

	<i>átlagnál jobbak</i>	<i>kiválók</i>
Apa iskolázottsága	ns	ns
Anya iskolázottsága	ns	ns
Településtípus	ns	ns
Anyagi gondok	ns	ns
Tulajdon	ns	ns
Tanult ember a kapcsolathálóban	+ doktorandusz** + diplomáját külföldön szerző** + diplomáját külföldön hasznosító **	+ doktorandusz** + tudós**
Középiskola típusa	ns	ns
Középiskola fenntartója	ns	ns
Nem	ns	ns
Kisebbségi intézmény	- kisebbségi intézmény**	ns

A + jel a háttértényezők és az eredményesség kapcsolatának pozitív, – jel azok negatív irányú trendjét mutatja, amennyiben nincs összefüggés, „ns” szerepel a cellában, a jellemzően kedvezményezett helyzetben levő hallgatói csoportokat szövegesen jelenítettük meg. Az összefüggés szignifikanciaszintje: *** =,000, **< 0,03, *< 0,05. (Forrás: TERD 2010)

¹⁰ Megjegyezzük, hogy a pozíciógenerátor típusú mérőeszközzel feltárható kapcsolatok a társas környezet erősen szubjektív érzékelését tapogatták ki, tehát nem a kapcsolatrendszer összetételéről, hanem a kapcsolathálóról a hallgatóban élő képről szerezhettünk információt ilyen módon.

Az intézményi társas integráció hatása

Mivel arra voltunk kíváncsiak, hogy az intézményi társas beágyazottság milyen módon hat a hallgatói eredményességre, először az integráltság különböző mutatóinak az eredményességi mutatókkal való együttmozgását vizsgáltuk kétváltozós összefüggésekben. Az eredmények a formális intergenerációs kapcsolatok, vagyis az oktatóval közösen végzett kurrikuláris vagy extrakurrikuláris tevékenységek pozitív hatását mutatták. A nemzetközi kutatási tapasztalatokkal összhangban áll az az eredményünk, hogy minél inkább él a hallgató a formális kapcsolattartási lehetőségekkel, annál nagyobb esélye van a kiemelkedő eredmény elérésére. A magyarázatok egy része azt emeli ki, hogy ezek a tevékenységek a feladatokra áldozott hallgatói időtöltés növelése révén olyan irányba kanalizálják a hallgatói erőfeszítéseket, amely a tanulmányokkal összefüggő többletteljesítményre is ösztönzi őket (Astin 1998).

Az informális intergenerációs kapcsolatok esetén az adatok még határozottabb befolyásról árulkodnak. Ez utóbbiak közül a jövőtervek megbeszélését, a hallgatói pályafutásra való személyes odafigyelést általában nem tartják a hagyományos oktatói munka részének, mégis úgy tűnik, ezek gyakorolják a legmarkánsabb hatást. Az interakciók másik területe inkább a klasszikus akadémiai beszélgetések témáit idézi: a tudományos és közéleti kérdések, szépirodalom, művészet és más témák kerülnek itt terítékre. Míg az első témakör az oktatói szerep szempontjából a középiskolai osztályfőnöki vagy mentori feladatkört idézi, az utóbbi a magaskultúrát közvetítő, s a hallgatóra kollegaként tekintő tudós tanár alakját. A hallgató szemszögéből vizsgálva az interakciók nem csupán gazdagíthatják az esetleg hiányos kulturális tőkájüket, hanem hatásukra világlátásuk új horizontjai is megnyílhatnak, valamint életcéljaik és értékrendjük is módosulhat.

2. táblázat

*Az átlagnál jobb és kiváló hallgatóvá válás és az intergenerációs
intézményi beágyazottság összefüggései*

	<i>átlagnál jobbak</i>	<i>kiválók</i>
<u>Formális intergenerációs</u>		
kutatócsoport tagság	+ ***	+ ***
tanszéki/ intézeti kutatásban közreműködés	+ ***	+ ***
évfolyam-, csoportfelelősség	+ ***	+ ***
tehetséggondozó programban való részvétel	+ ***	+ ***
óraóra járási hajlandóság	+ ***	+ ***
<u>Informális intergenerációs</u>		
jövőtervek megbeszélése	+ ***	+ ***
pályafutásra személy szerinti figyelem	+ ***	+ ***
tananyag, tudományos kérdések megbeszélése	+ ***	+ ***
közéleti kérdések megbeszélése	+ ***	+ ***
tananyagon kívüli témák megbeszélése	+ ***	+ ***
szépirodalomról, művészetről beszélgetés	+ ***	+ ***
minden téren számíthat rá	+ ***	+ ***
magánéleti probléma megbeszélése	+ ***	ns
tanulmányi segítség, korrepetálás	ns	ns
világlátásának hasonlósága az oktatókéval	+ ***	+ ***

*A + jel a kapcsolat pozitív irányú kapcsolatát mutatja, amennyiben nincs összefüggés, "ns" szerepel a cellában. Az összefüggés szignifikanciaszintje: *** =,000, **< 0,03, *< 0,05. (Forrás: TERD 2010)*

Az intézményi kapcsolatrendszerbe való beágyazottság a hallgatói integrációs hipotézis szerint egyértelműen pozitív hatással bír a pályafutásra, míg a kifelé mutató kapcsolatok túlsúlyba kerülése inkább sikertelenséggel, lemorzsolódással fenyeget. Az elemzések jórésze az intergenerációs és az intragenerációs beágyazottságot egyformán ösztönzőnek tapasztalta, s csak a kapcsolattípus befolyása szerinti rangsor tekintetében vannak eltérő eredmények (Tinto 1993, Astin 1998). Jelen adatok azonban az intragenerációs kapcsolatok terén kevésbé egyértelmű hatásról tanúskodnak. Vannak olyan interakciók, amelyek hatása markánsan pozitív, más változók viszont közömbös vagy jelentéktelen befolyással rendelkeznek.

A felsőoktatási intézmény által szervezett extrakurrikuláris programokat ebben az értelmezésben úgy fogjuk fel, mint a

lehetőséget arra, hogy a hallgató a hallgatótársakkal együtt legyen, vagyis olyan erőként értelmezzük, amely a felsőoktatás világán kívülre vonzó hatásokkal szemben az intézmény közösségéhez köti a hallgatót. A felsőoktatási intézmény által szervezett tevékenységek azonban azok hallgatói részvevőinek arányából következtetve nem egyformán elterjedtek vagy népszerűek, de ez nem befolyásolja az elemzésünk szempontjából fontos következtetést: nem egyformán hatékonyak a tanulmányi eredményesség alakulására nézve. A hallgatói integrációs hipotézist ellenőrző munkákban is kérdés, hogy a sokszínű kampuszéletbe való bekapcsolódás csupán a lemorzsolódástól véd, vagy képes-e sikeres előmenetelre is ösztönözni (Tinto 1993, Astin 1998).

A hatékony intragenerációs kapcsolatokat biztosító extrakurrikuláris tevékenységek közül első ránézésre vitán felül állónak látszik a szakmai előadás, a konferencia, a szakest vagy szakhét közös alkalmain való részvétel befolyása, de még az egyetem által szervezett kirándulás, színházi program és táncórák látogatásának pozitív hatása is kimutatható. A filmklubok és a kollégiumi közösséghez tartozás ahhoz tűnik elégségesnek, hogy a hallgató bekerüljön az átlagnál jobbak közé, azonban a buli, a bál és a sportkör stb. széleskörű elterjedtsége ellenére sem mozdítja elő a magas teljesítményt. Az a következtetés vonható le ebből, hogy azok az intragenerációs együttléteket lehetővé tevő programok hatékonyak igazán, amelyekben végső soron mégis valamilyen magaskultúra átadással kapcsolatos tevékenység történik, s az együttléte önmagában nem ad elég ösztönző erőt.

Az informális intragenerációs kapcsolattartás során a barátokkal közösen végzett tevékenységek alapján igyekeztünk feltérképezni a hallgatót körülvevő támogató körök, kisebb csoportok arculatát. A leghatékonyabbak tanulási szempontból azok a körök, amelyeket az olvasmányélmények, közéleti, művészeti témák megbeszélése fűz össze. Ezek szintén intellektuális tevékenységnek számítanak, s kulturális tőkeellátottság szempontjából homogám kapcsolatokat sejtetnek. Korlátozottan hatékonyaknak tűnnek, de az átlagból való kiemelkedéshez talán elég erőforrást biztosítanak azok a

szoros baráti szövetségek, amelyek tagjai együtt tanulnak, és magánéleti problémáikat is megosztják egymással. A kiválók közé kerüléshez azonban olyan támogató kör szükséges, amely sokoldalú viszonyt és szolidaritást, mélyebb kötődést biztosít, s amelynek a szabadidő közös eltöltése, a jövőtervek megbeszélése, s a betegség idején való megkeresés a legfontosabb elemei.

3. táblázat

Az átlagnál jobb és kiváló hallgatók és az intragenerációs intézményi beágyazottságuk összefüggései

	<i>átlagnál jobbak</i>	<i>kiválók</i>
<u>Formális intragenerációs</u>		
kollégista	+ **	Ns
szakmai előadás, konferencia	+ ***	+ ***
szakest, egyetemi napok	+ ***	+ ***
kirándulás	+ **	+ **
színházi program, hangverseny	ns	+ **
buli	ns	Ns
bál	ns	Ns
filmvetítés, videózás, filmklub	+ **	Ns
tánc (néptánc, társastánc, modern tánc)	ns	+ *
sportrendezvény, táborozás, klubrendezvény, vallási rendezvény, művészeti kör, zenekar, énekkar stb.	ns	Ns
<u>Informális intragenerációs</u>		
tanulmányi problémát megoszt	ns	Ns
magánéleti problémát megoszt	+ **	+ **
szabadidőt együtt tölt	ns	+ **
jövőtervet megbeszél	ns	+ **
betegségben látogat	ns	+ **
könyvet, jegyzetet kölcsönöz	ns	Ns
tudományos problémát megbeszél	ns	+ **
olvasmányélményt megoszt	+ **	+ **
közéleti kérdést megbeszél	+ *	+ **
művészetről beszélget	+ **	+ **
együtt tanul	+ **	Ns
minden téren számíthat rá	ns	Ns
hallgatótársak világlátásának hasonlósága	ns	Ns

*A + jel a kapcsolat pozitív irányú kapcsolatát mutatja, amennyiben nincs összefüggés, "ns" szerepel a cellában. Az összefüggés szignifikanciaszintje: *** =,000, **< 0,03, *< 0,05. (Forrás: TERD 2010)*

Az intézményi társas beágyazottság kétváltozós együttmozgásai tehát egyrészt annak a gyanúját keltették fel bennünk, hogy valójában a kulturális tőke átadása, vagy – a Bourdieu-i fogalomhasználattal élve – a magas kulturális státusú habitusok egymásra találása magyarázhatja a hallgatói eredményességet. A kapcsolattartás egyes típusainak pozitív hatása azonban kilóg ebből a magyarázatmodellből. Ezek esetében a kapcsolatban cserére felkínált érték a kulturális tőketartalmakon túlmutató személyes figyelem és a szolidaritás. Az elemzés következő lépésének célja a magyarázó változók erejének tényleges összevetése, s az átlagnál jobbak vagy a kiválók csoportjába való bekerülés esélyét egymás hatásainak kontrollja alatt feltáró modell felépítése és értelmezése. Figyelmet érdemel, hogy míg a hallgató világlátásának az oktatókéval harmonizáló karaktere együtt jár a magas teljesítménnyel, a hallgatók többségével közös világkép nem segíti az akadémiai sikert. A hallgatótársadalom heterogenitását és diverzitását ugyan sokat említi a felsőoktatási szakirodalom, azonban talán még nem sikerült szembenézni azzal a jelenséggel, amely a közoktatás tanulmányozása során egyik alapvető működési törvényszerűségként írnak le. A jelenséget Coleman (1961) elemezte először, amikor megállapította, hogy a fiatalok tanulmányokkal kapcsolatos magatartásának magyarázatát az iskolai társas kontextusban kell keresni. Az, hogy egy adott tevékenység vagy tulajdonság milyen mértékben határozza meg a szociometriai státust, s megfordítva, hogy a kiemelkedő teljesítmény milyen mértékben jár együtt a hallgatói közösség értékrendjével és normáival való azonosulással, egy felsőoktatási intézmény nemszándékos terméke.

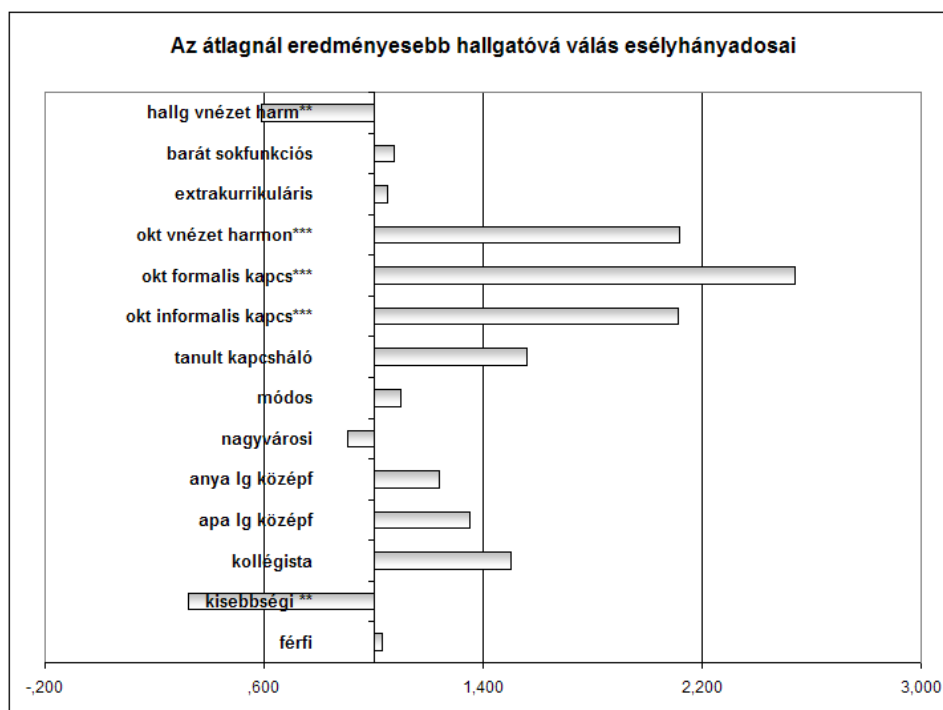
Melyik hatóerő befolyása nagyobb?

Mivel az iskolai pályafutás során elért sikerek magyarázatakor általában elsősorban a tanulók belépéskor már birtokolt erőforrásait tartjuk számon legbefolyásosabb tényezőként, jelentős kutatási kérdésnek tartottuk, hogy az átlagnál eredményesebb vagy a kiváló hallgatóvá válás során melyek azok a faktorok, amelyek a hatása erősebb: a belépéskor magukkal hozott attribútumoké, vagy pedig a

felsőoktatási intézményben tapasztaltaké. Mivel arra voltunk kíváncsiak, hogy a legjobbak közé kerülés esélyét milyen jellemzők növelik, logisztikus regressziós modelleket építettünk fel, melyekben a magyarázó változók alapvetően két különböző csoportját jelentettük meg, a fenti alternatívának megfelelően. A felsőoktatásba lépés előtt már meglévő jellemzőket a hallgatók demográfiai vonásait és a családi társadalmi státust reprezentáló, valamint a jelenlegit megelőző iskolai pályafutás minőségét fémjelző mutatók sora képviselte a modellben.

1. ábra

Az átlagnál eredményesebb hallgatóvá válás esélyhányadosai



Forrás: TERD 2010

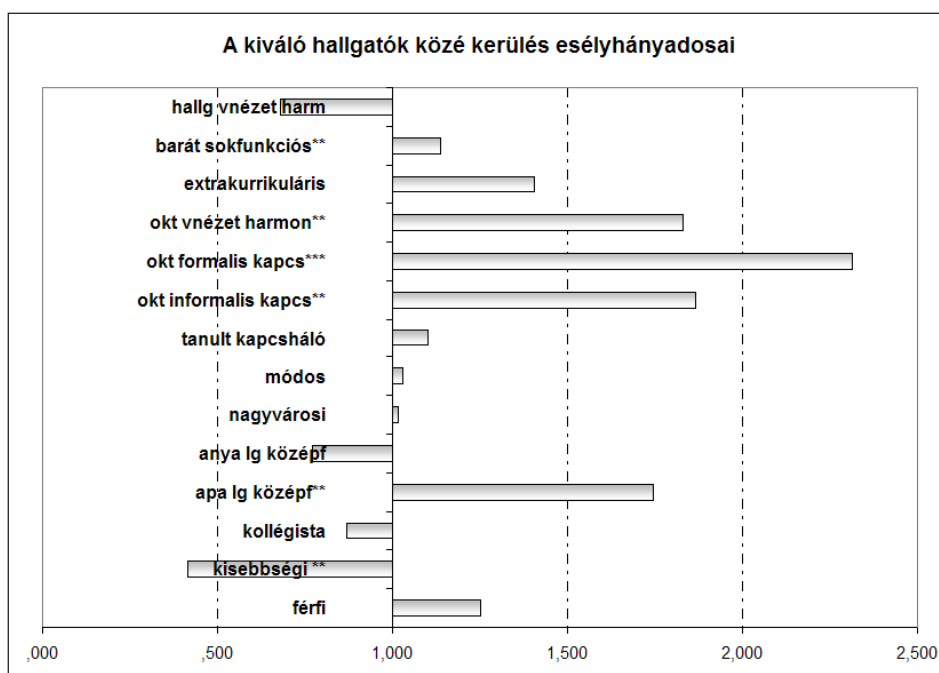
Négy egymást követő lépésben vontuk be a változókat a modellbe. Az átlagosnál eredményesebb hallgatók közé kerülésben egyes változók semelyik lépésben nem játszottak szignifikáns szerepet (a hallgató neme, a szülei legmagasabb iskolai végzettsége, az állandó lakóhely nagyvárosi jellege és a család legfelső tulajdoni

harmadba való tartozása), ami a társadalmi státusmutatók felsőoktatási eredményességre gyakorolt gyenge illetve nem egyöntetű hatékonyságára vall, s még a legutóbbi regionális felsőoktatás-kutatási tapasztalatainkhoz képest is új eredmény (Pusztai 2009, 2010). A kisebbségi státus viszont végig megőrizte negatív hatását, aminek értelmezése további körütekintő elemzést követel. A kollégiumi lakóhely az első három lépésben szignifikáns pozitív hatással bírt, s jelentősége csupán az intergenerációs integrációt leíró mutatók bevonásakor csökkent, ami arról árulkodik, hogy az intézményi kortárs közösségbe való beágyazódás nem a jelenlét, hanem a közös tevékenységek minősége, tartalma révén válhat a tanulmányi karrier során hasznosítható erőforrássá. A családi kapcsolathálóban számon tartott, iskolai végzettségük révén karriert elérő referenciaszemélyekkel való rendelkezés hatása képes pótolni a hiányzó szülői kulturális tőke egy részét. Ez azonban elveszítette kezdetben jelentős pozitív befolyását az intézményen belüli intergenerációs kapcsolatok bevonását követően. Mindez arról tanúskodik, hogy ezeknek a referenciaszemélyeknek a megkülönböztető, információs és mintaadó hatását az oktatókkal való intenzív formális és informális kapcsolattartás képes felülmúlni. Az oktatókkal való szervezett keretek közötti, minél sokoldalúbb együttműködés tanulmányi eredményességre gyakorolt elsőrendű hatása elvitathatatlan, azonban nem messze marad el ettől az oktató-hallgató közötti multiplex informális kapcsolatok befolyása sem, ami arra vall, hogy az átlagosnál eredményesebb hallgatóknak a hagyományos oktatói szerep helyett némileg kiterjesztett oktatói szerepfelfogást megtestesítő mentorokra is szükségük van. Érdekes szerepe van a modellben az oktatói világlátással megtapasztalt harmóniának. Erőssége és jelentősége az utolsó lépésben megnő a kortárs kapcsolatokat megjelenítő változók bevonását követően, melyek között – egyedüli szignifikánsként – ott találjuk a hallgatói világlátással való egyetértés jelentős negatív hatását. Ezt úgy interpretálhatjuk, hogy a vizsgált mintában az inter- és az intragenerációs hatások nem erősítik egymást, hanem ellentétes vonzerőket gyakorolnak a hallgatóra, ami felveti annak a kérdését,

hogy a hallgatói közösségbe való minél teljesebb beágyazódás, s végső soron a hallgatók körében domináns értékrendszer mennyire támogatja a felsőoktatási intézmény alapvető manifeszt céljainak elérését.

2. ábra

A kiváló hallgatók közé kerülés esélyhányadosai



Forrás: TERD 2010

Érdekes kérdésnek tartjuk, hogy vajon a kiváló hallgatók klubjába való bekerülést más erők szabályozzák-e, mint az átlagból való kiemelkedést. A hasonlóságok abban mutathatók ki, hogy néhány változónak (a hallgató neme, édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége, az állandó lakóhely nagyvárosi jellege és a család legfelső tulajdoni harmadba való tartozása) még ebbe az élcsapatba való bejutásra sincs befolyása, viszont lépésről lépésre egyre határozottabbá válik és erősödik az édesanya iskolázottságának pozitív szerepe, amelyet ennek az eredménynek az elérésében már nem tudnak pótolni az iskolai végzettségük révén karriert elérő referenciaszemélyek a családi kapcsolathálóban. Az apai iskolázottság

mutatójával képviselt családbab átörökített kulturális tőke hatása tehát a megváltozott felsőoktatásban is maradandónak látszik. A kisebbségi státusból eredő, s kezdetben nem szignifikáns hátrányok az intézményi beágyazódás mutatóinak hatására válnak még jelentősebbé, ami azt a gyanút erősíti meg, hogy az intézményi közösségbe való beágyazódásnak eltérő törvényszerűségei és hatásmechanizmusai lehetnek a kisebbségi státusú intézményekben, s az almlinta elkülönített vizsgálata szükséges a további következtetések megfogalmazásához.

Az átlagból való kiemelkedés és a kiválók közé kerülés prediktorainak viselkedése között abban tapasztalunk további különbséget, hogy míg az oktatókkal való formális kapcsolattartás ereje végig kétségtelenül a legkiemelkedőbb a kiválónak válás esetén is, az informális oktató-hallgató interakciók hatása és jelentősége gyengül, az oktatók világlátásával kapcsolatban megélt harmónia fontossága viszont megerősödik a kortárs hatások bevonásakor. A kiválónak válásban nem az itt is inkább negatív kisugárzású hallgatói tömeghez való viszonyulás válik a mértékadó kortárs hatássá, hanem a szűkebb támogató kör szerepe kerül meghatározó pozícióba az intragenerációs kategóriában. A hallgatói baráti kör közös tevékenységeinek gazdagabb tartalma enyhíti az oktató-hallgató informális kapcsolattartás meghatározó erejét az eredményesség elérésében.

Következtetések

Tanulmányunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a hallgatói eredményesség vitáktól övezett, s csak nagyon körültekintően, s bizonyos értéktételező premisszák elfogadása mellett konceptualizálható, valamint komplex módon operacionalizálható jelenségnek alakulásában milyen szerepe van a hallgató felsőoktatásba lépéskor már magával hozott tulajdonságainak és erőforrásainak, s milyen módon képes a tanulmányi pályafutás eredményességét befolyásolni az intézményi társas környezet. Az intézményi társas beágyazódás hatását több szinten és szervezeti

formában vizsgáltuk meg. Arra a következtetésre jutottunk, hogy léteznek olyan intézményi hatások, amelyek függetlenek a hallgató társadalmi státusától, demográfiai hovatartozásától és korábbi iskolai pályafutásától. Az intézményi hatás egy jelentős szelete határozottan megragadható az inter- és intragenerációs intézményi társas integráltság befolyásának elemzése során. Úgy tűnik, hogy az inter- és intragenerációs intézményi hatások nincsenek egymással harmóniában, s az intergenerációs beágyazottság hatása pozitívnak és erősebbnek mutatkozik. A kisebbségi státus és az édesapa iskolázottságával fémjelezhető kulturális tőkeellátottság mentén a hallgatói csoportok között feltételezhetően a hallgatói társas integráltság differenciális hatásai működhetnek, melyek további elemzések szükségességét vetik fel.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ADAM, STEPHEN (2006): An introduction to learning outcomes: a consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In Froment, E.& Kohler, J. (eds.): *EUA Bologna Handbook*. Berlin, Raabe Verlag http://www.bologna.msmt.cz/files/Adam_IH_LP.pdf (Utolsó letöltés: 2010.05.10.)

ASTIN, ALEXANDER W. (1998): The changing American college student: Thirty-year trends, 1966-96. *Review of Higher Education*, 21. 2. 115-135. pp.

BOJDA BEÁTA (ed.) (2002): *Intézményi kutatások a felsőoktatásban*. Acta Paedagogica. Debrecina Vol. CI . Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó

COLEMAN, JAMES S. (1961): *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. New York, Free Press

DERÉNYI ANDRÁS (2008): Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio* 2., 253–262. pp.

KOZMA TAMÁS – PUSZTAI GABRIELLA (2006): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi egyetemisták és főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In Kelemen E. –

Falus I. (eds.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 423-453. pp.

KOZMA TAMÁS (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum

PASCARELLA, ERNEST T – TEREZINI, PATRICK T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco, Jossey-Bass

PUSZTAI GABRIELLA (2010): Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinak tanulmányi eredményességéhez. In Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen, CHERD: Center for Higher Educational Research and Development, 25-33. pp. /Régió és Oktatás sorozat V. kötet/

PUSZTAI GABRIELLA (2006): Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete. In Juhász Erika (szerk.): *A "Regionális egyetem" kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 43-57. pp. /Régió és Oktatás sorozat II. kötet/

PUSZTAI GABRIELLA (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó

RÓBERT PÉTER (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio* 1. 79–94. pp.

SZEMERSZKI MARIANNA (2010): Regionális eltérések a regionális továbbtanulásban. In Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen, CHERD-Hungary, 174-187. pp. /Régió és Oktatás sorozat VI. kötet/

TINTO VINCENT (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago-London, The University of Chicago Press

VOLKWEIN, J. FREDERICKS. (1999): The Four Faces of Institutional Research. In Volkwein, J.F. (ed.) (1999): *What Is Institutional Research All About: A Critical and Comprehensive Assessment of the Profession*. San Francisco, Jossey-Bass, 9-19. pp.

NYÜSTI SZILVIA – CEGLÉDI TÍMEA: A HÁROM VERSENGŐ DIMENZIÓ

KÍSÉRLET HALLGATÓI TÍPUSOK KIALAKÍTÁSÁRA A TANULÁS, A
SZABADIDŐ ÉS A MUNKA DIMENZIÓJA MENTÉN

Célok és kérdések

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy a nappali tagozatos hallgatók életében legfontosabb szerepet játszó kulcsdimenziók – a tanulás, a szabadidő és a munka – mentén típusokat alakítson ki és jellemezze azokat (vö. Bocsi 2008). Ehhez a TERD kutatás¹¹ survey adatbázisa szolgált alapul, melynek kérdőívét a magiszteri (MA/MSc) hallgatók első generációja töltött ki a Partium történelmi régió magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeiben 2010 tavaszán (N=602 fő, a teljes alapsokaság 68%-a).

Vizsgálatunk során abból a – nappali tagozatos hallgatókat jellemző – sajátos léthelyzetből indultunk ki, melyben az egyének a mindenkor legnagyobb döntésszabadságot élvezhetik abban, hogy mivel, milyen minőségben és milyen célok szerint strukturálva szervezik tevékenységeiket (Bocsi 2008, 2009; Somlai 2008). Az egyetemi szervezeti idő nyújtotta viszonylagos autonómia azonban döntési kényszerrel, s az azzal járó felelősséggel is párosul, hiszen ezen életszakasz erős, s közvetlen hatással bír a későbbi életpályára (Schilling 2005, Garhammer 2002). Az egyéneknek ki kell alakítaniuk – egyebek mellett – az általunk vizsgált három dimenzióra vonatkozóan a preferencia-sorrendjüket, s ez alapján az idejüket is meg kell osztaniuk közöttük. Mindez értelmezhető e három

¹¹ OTKA T-69160 „A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban (TERD)” kutatás, 2007-2010 (Kutatásvezető: Kozma Tamás)

tevékenység típus versenyeként is, amely sajátos konfliktusokat generálhat a hallgatói léten belül. A konfliktus egyrészt abból adódik, hogy egy-egy tevékenység túlzott dominanciája korlátoz más tevékenységeket, másrészt pedig a különböző külső kényszerek (pl. anyagi kényszer) szülte léthelyzetekből, amelyek felülírhatják az egyéni preferenciákat. Ezekre a konfliktushelyzetekre többféle megoldási mintázat adható, amelyeket mi a három dimenzió mentén kirajzolódó típusokban ragadtunk meg.

A kérdőív a hallgatók lehető legteljesebb megismerését célozta meg, így a vizsgálatunk középpontjában álló három dimenzió elemzésében több kérdésblokkot is segítségül tudtunk hívni. A tipológia kialakításához végül azt a mutatót használtuk fel, amely leginkább magában hordozza mindhárom dimenziót: az időmérleget. Előzetesen azt feltételeztük, hogy előfordulnak szélsőséges típusok, amelyekben egyes dimenziók erőteljes dominanciája figyelhető meg, valamint olyanok, amelyekben kettős dominancia jelentkezik (kevert típusok). Ugyanakkor számítottunk az idejüket harmonikusan felosztó, szélsőségektől mentes típusokra is.

Eredmények

A típusalkotáshoz klaszteranalízist végeztünk,¹² amelyhez a kérdőív időmérleg blokkját használtuk fel.¹³ A klaszteranalízis eredményeként négy típus rajzolódott ki (1. ábra). Ebből három tekinthető szélsőséges típusnak (tanuláorientált, szabadidő orientált, munkaorientált), egy pedig átlagosnak.

¹² K-közép módszerrel, 4 klaszterrel dolgoztunk. A 2 és 3 klaszteres elemzések túl homogén csoportokat alakítottak ki. A klaszterszám 4 fölé emelése során elemezhetetlenül kis elemszámú csoportokat is kaptunk.

¹³ Az időmérlegben bizonyos tevékenységek napi átlagos óraszámáról kérdeztük a hallgatókat: tanulással eltöltött idő, olvasás tanuláshoz kötődően, olvasás szabadidőhöz kötődően, szabadidő, tanulás melletti munka, beszélgetés barátokkal, beszélgetés szülőkkel. Az elemzésnél három dimenzióra redukáltuk ezeket a mutatókat. A hétköznapokat és a hétvégeket is összevontan kezeltük.

1. ábra

Az időfelhasználás alapján kirajzolódó típusok



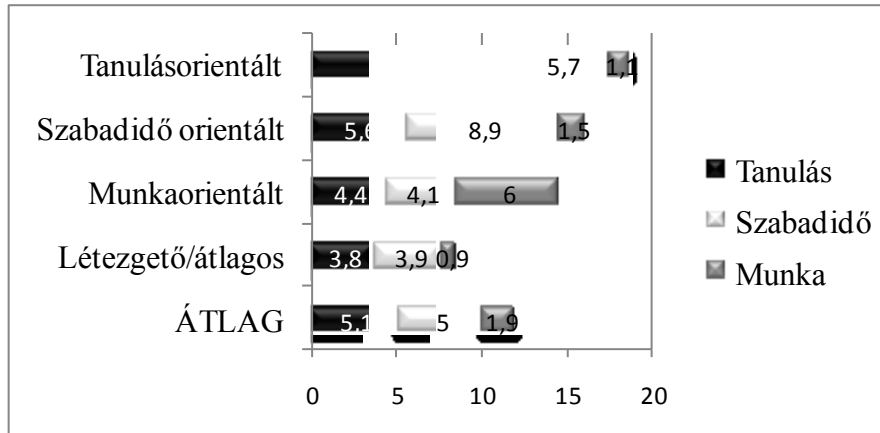
Forrás: TERD 2010

A szélsőséges típusok időbeosztásában aránytalanul nagy hangsúlyt kap egy-egy dimenzió: valakinek a tanulás, másoknak a szabadidő tölti ki idejének nagy részét, valaki pedig nappali tagozatos hallgató létére munkával tölti a legtöbb időt (2. ábra). A legtöbb hallgatót magába foglaló típusban ezzel ellentétben az egyes tevékenységek arányosabb felosztását látjuk. Ez a csoport – ahogy ez az ábrán is látható – lényegesen kevesebb idővel számolt el, mint társai, így sajnos nem derül ki, mivel töltik napjaik hátralevő részét.¹⁴

¹⁴ Az időmérlegben nem kérdeztünk rá a fiziológiai szükségletekre, utazásra, stb. Az sem volt megkötve, hogy 24 órára jöjjön ki egy nap.

2. ábra

A hallgatók típusainak napi átlagos időtöltése (órában)



Forrás: TERD 2010

A típusok jellemzői

Az időfelhasználás alapján kirajzolódó típusokat tovább jellemeztük a vizsgált három dimenzióra vonatkozó egyéb változók mentén is. Az újonnan bevont változók között nem csak manifeszt, hanem látens elemek is voltak, így a tevékenységek, a tanulmányi eredmények, valamint a munkavégzés megléte mellett az ezek mögött meghúzódó motivációkat, vagy a későbbi terveket is feltárhattuk a kérdőív adta lehetőségeknek köszönhetően. Továbbá azt is megvizsgáltuk, hogy mennyire társulnak a szocio-kulturális háttér különbözőségeivel a három dimenzióra vonatkozó jellegzetességek (1. melléklet).¹⁵

A szélsőséges típusok karakteresen elkülönülnek egymástól:

A *tanuláorientált* csoportba tartozókról elmondható, hogy a tanulásra szánt napi közel 12 óra megtérül, hiszen ők a legeredményesebbek a diplomaminősítéseket, valamint a tanulmányi és az akadémiai eredményességet illetően. A klasszikus,

¹⁵ Mivel elemzésünk során számtalan keresztábrával dolgoztunk, sajnos itt nem áll módunkban az eredmények részletes interpretálása, így a szűkös keretek miatt egy áttekintő táblázat közzététele mellett döntöttünk.

tanulásközpontú egyetemista képét testesítik meg. Ők kötődnek leginkább az egyetemhez a szabadidő eltöltés és a lakhatás szempontjából is. Ezzel párhuzamosan nekik vannak a leggyengébb kapcsolataik az egyetemen kívüli világgal. Csak kis hányaduk dolgozik, őket is inkább a nyári, illetve a nem fizetett munkavégzés jellemzi. Ez fiatal korukból, valamint stabil családi és anyagi háttérükből is adódhat. Jelzés értékű, hogy jövőbeli terveiket bizonytalanság jellemzi, leginkább az egyetem nyújtotta biztonság meghosszabbítását tűzik ki célul (doktori képzés).

A *szabadidő orientált* típus testesíti meg a mai hallgatókról kialakított másik jellegzetes képet: a sokat bulizó, életélvező/hedonista egyetemista sztereotípiáját. Napjának jelentős részét szabadidős tevékenységekkel tölti, de az elvárásoknak átlagos szinten eleget tesz: diplomája jó minőségű, itt-ott akadémiai sikereket is magáénak tudhat. Ő maga is úgy nyilatkozik, hogy – a könnyebb elhelyezkedés és a jó jövedelmező állás elérése mellett – főleg a munkába állás kitolása, illetve a diákélet vonzalma miatt jelentkezett magiszteri képzésbe. A diákéletet ki is használja, hiszen a legkülönbözőbb szabadidős tevékenységekben vesz részt, ugyanakkor emellett családjára, barátaira is sok ideje jut. Nem az anyagi kényszer, hanem inkább a tapasztalatszerzés vágya ösztönzi a munkára, de jellemzően csak nyaranta vagy alkalomszerűen dolgozik. Kisebb településről származik, szülei átlagosan iskolázottak, ugyanakkor anyagi háttere ellentmondásos, ugyanis a típuson belül azonos arányban találhatunk jó és a rossz anyagi helyzetűeket is.

Az időmérleg alapján kirajzolódott egy markáns csoport, amely idejének legnagyobb részét munkával tölti (napi 6 órát), s magiszteri létét is ez határozza meg (*munkaorientált* típus). Ők kerülnek ki a legkedvezőtlenebb szociokulturális háttérből, továbbá családi állapot szerint a leginkább elkötelezettek (élettársi kapcsolat, házasság), s a szülőkről is ők váltak már le a legnagyobb arányban. Mindez talán annak tudható be, hogy ők a legidősebbek. A munka szervezi elsődlegesen az életüket, háttérbe szorítva az egyetemi szabadidős programokat és a baráti-családi kapcsolatokat (baráti kötelekeik azonban stabilabbak, még ha kevesebb időt is töltenek

velük). A felsőoktatáshoz való kötődésük laza, ami térbeli távolságot is jelent a többi csoporthoz képest: közöttük van a legtöbb bejárós és a legkevesebb kollégista. Továbbtanulási motivációjukban és a munka kiválasztásában ők a legcéltudatosabbak. Amellett, hogy a leggyengébb családi támogatottság miatt anyagi kényszerből dolgoznak, a szakmai ambíció is lényeges munkájuk kiválasztása során.

A szélsőséges típusok mellett egy masszív hallgatói tömbre¹⁶ akadtunk, akik időfelhasználásáról munkánk jelen fázisában nagyon keveset tudunk. Ők a vizsgált manifeszt és látens változók tekintetében vagy átlagos, vagy ellentmondásos értékeket mutattak. Így róluk nem egységes típusként beszélhetünk, hanem egy további elemzésre váró konglomerátumként. Kísérletet tettünk e 300 hallgató további strukturálására (külön klaszteranalízist futtatunk le csak rájuk vonatkozóan az időmérleg alapján). Az eredmények azt mutatják, hogy felfedezhető ebben a csoportban is egy látens struktúra, amit a jövőben érdemes feltárnunk.

Összefoglalás és kitekintés

Elemzésünk alkalmas volt a szélsőséges típusok kirajzolására, a hallgatók feléről azonban nem sikerült éles jellemrajzot adnunk. Eredményeink nem minden kérdésünkre adtak választ, de segítettek kérdéseink pontosításában és bővítésében, amelyeket később célzottan, egy erre hivatott vizsgálat keretében részletesebben és mélyebben is tárgyalhatunk. Így lehetőségünk adódna például a szorgalmi és a vizsgaidőszak közötti különbség feltárására, a karonkénti, esetleg szakonkénti eltérések leírására, valamint a három dimenzió pontosabb operacionalizálására. Erre a most induló Campus-lét kutatás¹⁷ is alkalmat nyújthat számunkra. Emellett

¹⁶ Sokat gondolkodtunk ennek a tömbnek az elnevezésén. A konferencia előadás során még a létezők nevet viselte a csoport (Mászáros-Templom-Vajda 1982 alapján), azonban ez nem tükrözi megfelelően a valóságot, s félrevezető lehet. Mivel ezt a típust további elemzésre szánjuk, így a mostani elnevezése is csak ideiglenesnek tekinthető.

¹⁷ OTKA- K 81858 „Campus-lét” a Debreceni Egyetemen. Csoportok, csoporthatárok, csoportkultúrák, 2010-2012 (Kutatásvezető: Szabó Ildikó)

vizsgálatunk érdeme, hogy az elsők között elemzi a Bologna-rendszer által életre hívott „új” hallgatói csoport jellemzőit, vagyis az MA/MSc fázisban résztvevő hallgatókat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BOCSI V. (2008): *Az idő a campusokon. Felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók időszociológiai vizsgálata.* Debrecen, doktori disszertáció (kézirat)

BOCSI V. (2009): *Az időszociológia pedagógiai vonatkozásairól.* <http://www.ofi.hu/tudastar/bocsi-veronika>. (Utolsó letöltés: 2010. június 8.)

MÉSZÁROS J. - TEMPLOM K. - VAJDA J. (1982): Determinált viselkedéstípusok a bölcsészkaron. In *Medvetánc* 1982/4-1983/1, 60-73. pp.

GARHAMMER, M. (2002): Pace of Life and enjoyment of Life. *Journal of Happiness Studies*. Vol. 3. 217-256. pp.

SCHILLING, E. (2005): *Die Zukunft der Zeit: Vergleich von Zeitvorstellungen in Russland und Deutschland im Zeichen der Globalisierung.* Heinrich Heine Universität, Düsseldorf

SOMLAI P. (2008): A posztadoleszcensek kora. In (Somlai Péter szerk.): *Új ifjúság.* Budapest, Napvilág Kiadó, 9-43. pp.

MELLÉKLET: A TÍPUSOK JELLEMZŐIT ÖSSZEFOGLALÓ TÁBLÁZAT

DIMENZIÓK	SZÉLSŐSÉGES TÍPUSOK			ÁTLAG TÍPUS(OK)	
	Tanulóorientált (56 fő)	Munkaorientált (96 fő)	Szabadidő orientált (106 fő)	Átlag/Létezőtő (301 fő)	
TANULÁS	Tanulmányi eredményesség	Nagy többségük kap tan. ösztöndíjat (80%); A BA/BSc diploma minősítése átlag fölötti arányban jeles (51%)	Több mint felük kap tan. ösztöndíjat (58%); A diploma minősítése többnyire jó, ill. közöttük van a legtöbb közepes (14%)	Csak negyedük kap tan. ösztöndíjat (24%); A BA/BSc diploma minősítése többségében jó (62%)	Átlagos
	Akadémiai eredményesség	Magasan átlag fölöttiek	Átlag fölöttiek, vagy ahhoz közeliek; kiemelkednek a szakmai önéletrajz terén	Átlagos, de van egy 8 % körüli eredményes aktív mag	Átlag alatti/közeli teljesítmény
	Mesterképzés motivációja (átlag fölötti értékek)	Doktori képzés; könnyebb elhelyezkedés; elismert foglalkozás; kiderüljön, mihez van tehetsége; szülők/tanárok javaslata	Büszke legyen rá a család; tovább gyarapítsa a tudását; csak így lehet tanár; szülők/tanárok javaslata	Könnyebb elhelyezkedés; jól jövedelmező állás; még nem akart dolgozni; vonzotta a diákélet	Könnyebb elhelyezkedés; jól jöv. állás; elismert foglalk.; vonzotta a diákélet; kiderüljön, mihez van tehetsége; csak így lehet tanár
	Tervezi-e még, hogy továbbtanul?	38% igen	37% igen	33% igen	35% igen
SZABADIDŐ	Szabadidős tevékenységek	Az egyetemi léthez köthető tevékenységek átlag fölöttiek: szakest, sport, buli, szakmai ea/konferencia	Az egyetemen kívül eső tev.-ek átlag fölöttiek: tábor, vallási rendezv., művészeti tev., színház	Szerteágazó tevékenységek: kirándulás, bál, tábor, filmvetítés, sport, buli, színház	Minden kategóriában átlag közeli arányok.
	Internetesi szokások (Mire használod az internetet?)	A játék erősen átlag alatti (20%)	Minden az átlagos érték alatti. Kivéve a böngészés/információ-keresést	A játék (42%) és a chat (45%) aránya kiemelkedő	Minden az átlagos érték feletti. Kivéve: böngészés/információ-keresés
	Barátokkal és szülőkkel töltött beszélgetés ideje	Átlag fölötti időt szülőkkel/barátokkal; a szülőkkel kiemelkedően sokat.	Átlag alatti időt szülőkkel/barátokkal	Átlag fölötti időt szülőkkel/barátokkal; a barátokkal kiemelkedően sokat.	Átlag alatti időt szülőkkel/barátokkal

DIMENZIÓK	SZÉLSŐSÉGES TÍPUSOK			ÁTLAG TÍPUS(OK)	
	Tanuláorientált (56 fő)	Munkaorientált (96 fő)	Szabadidő orientált (106 fő)	Átlag/Létezőtő (301 fő)	
MUNKAVÉGZÉS	Dolgozik-e?	39%-uk dolgozik	69%-uk dolgozik	41%-uk dolgozik	48%-uk dolgozik
	Gyakorisága/jellege	A csak nyaranta végzett és a nem fizetett munka átlag fölötti körökben	Közel felük végzet rendszeresen fizetett munkát (a többi csoportnál csak 10-12%)	A csoport több mint fele csak nyaranta, vagy alkalmoszerűen	Az alkalmoszerű és az önkéntes munka jellemzi őket átlag fölött
	Motivációja	Számnypróbálgatás a munka: Átlag fölötti az önmegvalós., szakmai ambíció, tapaszt. szerzés, kötelező szakmai gyak.	Átlag fölötti az anyagi kényszer, szülőktől való függetlenedés, önmegvalós., szakmai ambíció	Átlag fölött tapasztalatszerzés, vágy, kötelező szakmai gyakorlat.	Átlag fölött anyagi kényszer, tapasztalatszerzés vágya
	Kapcsolódott-e a tanulmányokhoz	53%-ban többnyire vagy mindig	51%-ban többnyire vagy mindig	68%-ban NEM	53%-ban NEM
DEMOGRÁFIÁÉS SZOCIOKULTURÁLIS HÁTÉR	Nem	nem differenciál			
	Kor	Átlag 23 év	Átlag 27 év	Átlag 23 év	Átlag 24 év
	Állandó lakóhely	Közel felük kisebb városból származik, a község/falu esetében alulreprezentáltak (21%)	Közel azonos arányuk származik község/faluból, mint megyeszékhelyről (38-42%)	A község/falu esetében felülreprezentáltak (38%)	Átlag közeli mindenben, de a község/falu kevésbé, a kisebb város inkább
	Egyetemi/főiskolai lakásformák	Átlag fölött: kollégium, albérlet, helyben családdal és. Erősen alulreprezentált bejárás, szülőktől külön és helyben	Átlag fölött: bejárás, szülőktől külön és helyben. Erősen alulreprezentált kollégium	Átlag fölött: kollégium, helyben családdal és. Erősen alulreprezentált albérlet	Mindenben átlag közeli, de kissé a fölötti a kollégium és az albérlet; az alatti a bejárás és a helyben családdal
	Szülők isk. végz. ¹⁸	Magasan iskolázott	Alacsonyán iskolázott	Átlagosan iskolázott	Átlagosan és magasan iskolázott
	Anyagi háttér ¹⁹	Átlag fölött: átlagos (57%) és jó anyagi helyzetűek (18%)	Átlag fölött: rossz anyagi helyzetűek (40%)	Átlag fölött: rossz (42%) és jó anyagi helyzetűek (14%)	Átlag fölött: átlagos anyagi helyzetűek (55%)
	Családi állapot	Túlnyomó többségük hajadon/nőtlen (91%)	Magasan átlag fölött: élettársi kapcs., házasság, elvált	Főként hajadon/nőtlen (84%), a házások alulreprezentáltak	Minden kategóriában átlag közeli

¹⁸ A szülők iskolai végzettsége összevont változót az apa és az anya iskolai végzettségét bevonva klaszteranalízissel hoztuk létre.

¹⁹ Az anyagi háttér összevont mutatót klaszteranalízissel képeztük tíz, az objektív jövedelmi helyzetre vonatkozó változó bevonásával ("Van-e a szüleid tulajdonában...?").

DUSA ÁGNES – SÓRÉS ANETT: FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS CSOPORTOK A DEBRECENI EGYETEMEN

Napjaink posztmodern időszakában az egyén egy folyamatosan változó világgal szembesül – mind a gazdasági, mind a politikai, mind a társadalmi életben. Ebben a labilis léthelyzetben az egyre inkább individualizálódó egyén számára nehéz az eligazodás. Az orientációhoz és saját társadalomban elfoglalt helyének meghatározásához a csoport – mint vonatkoztatási keret – nyújthat segítséget (A. Gergely 1996). A csoport nem pusztán az egyének összessége: az egyének olyan együttese, amelyeket bizonyos közös ismérvek jellemeznek, kötnek össze. Ilyen lehet a rendszeres közös tevékenység, a célok hasonlósága, az értékrendek közössége, az életforma, az ízlés, a csoporthoz tartozás látható kifejezése, stb. (Szapu 2002).

Megkülönböztetünk informális és formális csoportokat. Az előbbieket spontán jönnek létre és olyan létszámúak, hogy minden tag számára adott a szemtől szembeni kapcsolat lehetősége a többiekkel. A formális csoportokat meghatározott szervezeti szabályok szerint írhatjuk le. Ezek olyan társadalmi csoportok, amelyek tagjai nem feltétlenül vannak egymással közvetlen kapcsolatban (Kalmár – Lendvainé 1975). Azon túl, hogy az egyetemisták társadalmi nagycsoportot alkotnak, egy-egy egyetemista fiatal is tagja lehet különböző formális és informális csoportnak az egyetemen belül és az egyetemen kívül egyaránt. Az 1. ábrán az egyes kategóriákba tartozó csoportokra láthatók példák.

1. ábra

Példák formális és informális csoportokra a Debreceni Egyetemen

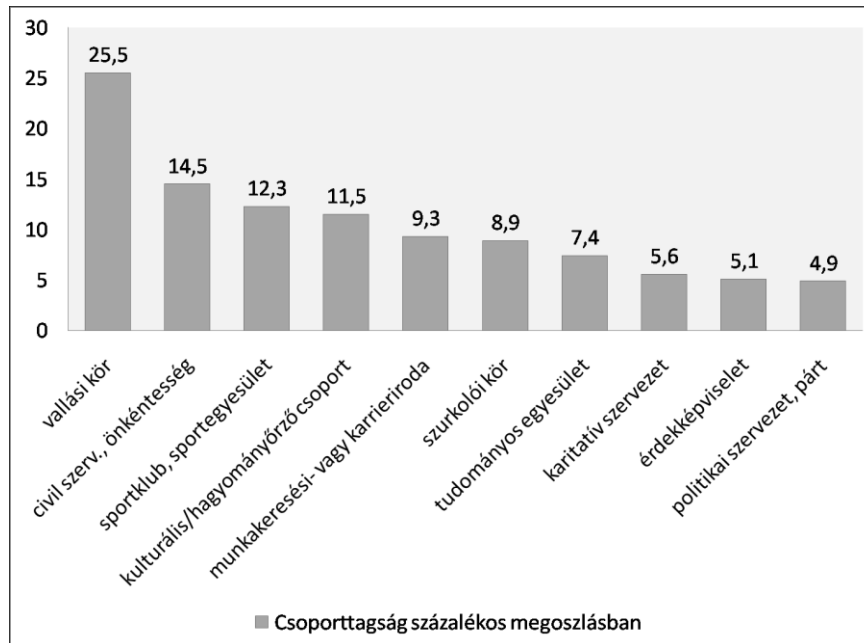
Formális csoportok		Nem formális csoportok
Egyetemi-hallgatói	Nem kizárólag egyetemi-hallgatói	
vallási kör (Egyetemi gyülekezet)	vallási kör (Gyülekezetek)	
önkéntes csoport	civil szervezet, önkéntes csoport, karitatív szervezet (DECI - Debreceni Civilek)	
sportklub, sportegyesület	sportklub, sportegyesület	sportkör, edzőterem
		szurkolói kör
	politikai szervezet, párt (Politikai ifjúsági szervezetek)	
érdekképviselő (HÖK, HÖÖK Mentorprogram)	Érdekképviselő	
tudományos egyesület (Szakkollégiumok)	tudományos egyesület (MSZT)	
munkakeresési- vagy karrieriroda	munkakeresési- vagy karrieriroda	
kulturális vagy hagyományőrző csoport (Egyetemi Élet, BeTűK)	kulturális vagy hagyományőrző csoport (Filmklub)	kulturális vagy hagyományőrző csoport

Forrás: saját szerkesztés

A tavalyi évben, szociológia BA szakos hallgatók által készített esettanulmányok (Gál et al. 2009) alapján feltételeztük, hogy az egyetemisták körében magasabb az életmódhoz, valláshoz vagy valamilyen ideológiához kapcsolódó csoportban való részvétel, míg a kulturális élethez kapcsolódó csoportok tagsága alacsonyabb lesz. A CHERD-H 2010-es TERD kutatási kérdőívének csoporttagságra vonatkozó kérdésére adott válaszok megoszlása a 2. ábra által bemutatott módon alakult.

2. ábra

„Tagja vagy-e, tartozol-e a következőkhöz...?”



Forrás: TERD 2010

A vallási kör, a civil szervezetek és a sportegyesületek gyakoriság tekintetében megelőzték a kulturális és hagyományőrző csoportokat, ami a hipotézisünket megerősíti. A kulturális és hagyományőrző csoportok csoporttagsága csak kicsivel marad le a civil szervezetektől és a sportkluboktól; a formális érdekképviselői csoportban, politikai szervezetben való részvételi arány viszont kifejezetten alacsony. A fenti kategóriák mentén klaszterelemzéssel négy jellegzetes válaszadó-típust alakítottunk ki formális-informális csoporttagság alapján – ezeket a 3. ábra szemlélteti. Az első klaszterbe tartozókat „vallásos” csoportnak neveztük el, ugyanis közülük mindenki tagja valamilyen vallási körnek. Ezen kívül rájuk a civil – önkéntes – karitatív egyesületi tagság is jellemző. Hozzájuk nagyon hasonló a harmadik, „aktív-vallásos” klaszter, akik között a vallásosok csaknem 60%-al vannak jelen. Azonban ennek a klaszternek meglepő sajátosságát az adja, hogy nagyon magas a sportegyesületi tagság, illetve a többi klaszterhez viszonyítva

kiugróan magas a szurkolói körökbe járók száma. Szintén az első és harmadik klaszter közötti hasonlóság, hogy a politikai szervezetbe, pártba való bekapcsolódók aránya is ebben a két típusban magas, míg a másik kettőben elhanyagolható. A negyedik klaszter az „aktív-szekularizált” nevet kapta, mivel tagjai a legtöbbször csoportba tartoznak, így ez egy feltehetően tág érdeklődési körű csoport. Nekik teljes ellentétük a negyedik, „passzív” névre keresztelt klaszter. Az ide tartozó hallgatók – a megkérdezettek fele – esetében egyedül a munkakeresési- vagy karrieriroda tagság emelkedik ki, amely a többitől valamelyest személytelenebb kategória.

3. ábra

A csoporttagságok alapján képzett klaszterek

	1. klaszter VALLÁSOS (124)	2. klaszter PASSZÍV (314)	3. klaszter AKTÍV– VALLÁSOS (32)	4. klaszter AKTÍV– SZEKULARIZÁLT (108)
Vallási kör	100	0	59,4	1,9
Civil szervezet, önkéntes csoport, karitatív szervezet	36,3	1,6	21,9	53,7
Sportklub, sportegyesület	1,6	0	65,6	43,5
Szurkolói kör	0	7	84,4	3,7
Politikai szervezet, párt	10,5	1,6	21,9	1
Érdekképviseleti tagság	10,5	1,9	3,1	7,4
Tudományos egyesület	10,5	4,5	3,1	11,1
Munkakeresési- vagy karrieriroda	4,8	8,6	3,1	14,8
Kulturális/hagyományőrző csoport	18,5	0	15,6	32,4

Forrás: TERD 2010

Az interjú vizsgálat két csoportban, három dimenzió mentén elemezte a hallgatóknak az egyetemi érdekképviseleti szervezethez fűződő attitűdjét. HÖK-tagok nem kerültek bele az említett vizsgálat mintájába, az előzetes kutatás célja a HÖK-től formálisan elkülönülő hallgatók attitűdjeinek felderítése volt. Azonban e körülhatároláson belül is szükségessé vált a Hallgatói Önkormányzattól függetlenek és

az ahhoz közeliak differenciálása. Előbbiek közé azokat soroltuk, akiknek van a szervezeten belül ismerősük, vagy akár barátjuk; utóbbiak nem bírtak ezzel a jellemzővel. A vizsgált dimenziók a következők voltak: (1) a viszony, (2) a tevékenység megítélése és (3) az elégedettség. Az első szempont tekintetében az adatfelvétel kimutatta, hogy az egyetemisták és a HÖK kapcsolatának megítéléséről az interjúalanyok változatosan reagáltak – az eltérések a HÖK-től való „távolság” mentén voltak megfigyelhetőek. A HÖK-höz közeli válaszadók, tehát akiknek van HÖK-ös ismerősük, is hallottak már a HÖK-ről elterjedt negatív véleményekről, de úgy gondolták, hogy ez csupán szóbeszéd. A HÖK-től független válaszadók viszont teljes mértékben negatívnak tartották a Hallgatói Önkormányzat és az egyetemisták viszonyát. A szervezet tevékenységéről alkotott vélemények elsősorban az ismerősök (a „HÖK-közeliak”) preferálása, előnyben részesítése köré csoportosult. A jelenséget – amelynek létezését egyik csoport sem cáfolta meg – mindkét fél eltérően értékelte: a HÖK-höz közel álló hallgatók nem találtak kivétlnivalót a dologban, a HÖK-től független diákok viszont mélyen elítélték ezt a fajta kivételezést. Az elégedettség dimenziójának tekintetében némiképp meglepő eredmények születtek. A HÖK-közeliak és a HÖK-től függetlenek egyformán negatívan vélekedtek arról, hogy a HÖK nem megfelelően látja el feladatait. Eszerint az előbbi csoport tisztában van egyes eljárások kevésbé szabályos módjáról (valószínűleg utóbbinak erről nincsenek pontos ismeretei), de kevésbé kritizálják, mert lehetséges, hogy ők is élni fognak ilyesfajta lehetőségekkel. A HÖK legfőbb feladatával, tehát az érdekképviseléssel kapcsolatban a HÖK-közeli és HÖK-től független interjúalanyok is kiemelték, hogy a hallgatók érdekképviselése csak elméletben valósul meg. Ebből arra következtethetünk, hogy a HÖK kevésbé népszerű az egyetemisták körében. A kvalitatív elővizsgálatok eredményei alapján fogalmazzuk meg azt a hipotézist, mely szerint a hallgatóknak a Hallgatói Önkormányzattal kapcsolatos attitűdje alapvetően negatív előjelű, azonban ennek mértékét meghatározza a csoporttagság.

Ezen feltételezések és a korábbi eredmények alapján három ideáltípust alakítottunk ki: (1) a HÖK-tagok, (2) a HÖK-höz közeliek, akiknek van HÖK-ös ismerősük, (3) a HÖK-től függetlenek. Előzetes várakozásunk szerint mindhárom típusban eltérő a hallgatók szervezethez való viszonya. Ezt mind a kari, mind az egyetemi érdekképviselői csoport iránti bizalom változójával mértük. Azért azonosítottuk a HÖK-öt az érdek-képviselői csoport terminusával, mert egy beazonosítható kör – jelen esetben az egyetemisták – felhatalmazása alapján végeznek érdekvédelmi munkát, melynek célja a felhatalmazás teljesítése és a felvállalt célcsoport meghatározott érdekeinek védelme (érvényesítése). Az ötfokú bizalom-skálát a finomabb elemzések érdekében -100-tól +100-ig terjedő skálává konvertáltuk át. Az így kapott skálán a HÖK-iránti bizalom átlaga a teljes mintában -10,66 volt – a kari és az összegyetemi szervezet eredményei nem tértek el jelentősen. Ezt a gyakoriságot a három csoport leválogatásával is vizsgáltuk. Az eredmények az 1. táblázatban és a 4. ábrán láthatóak.

1. táblázat

A bizalomskála átlagai a három ideáltípus csoportban

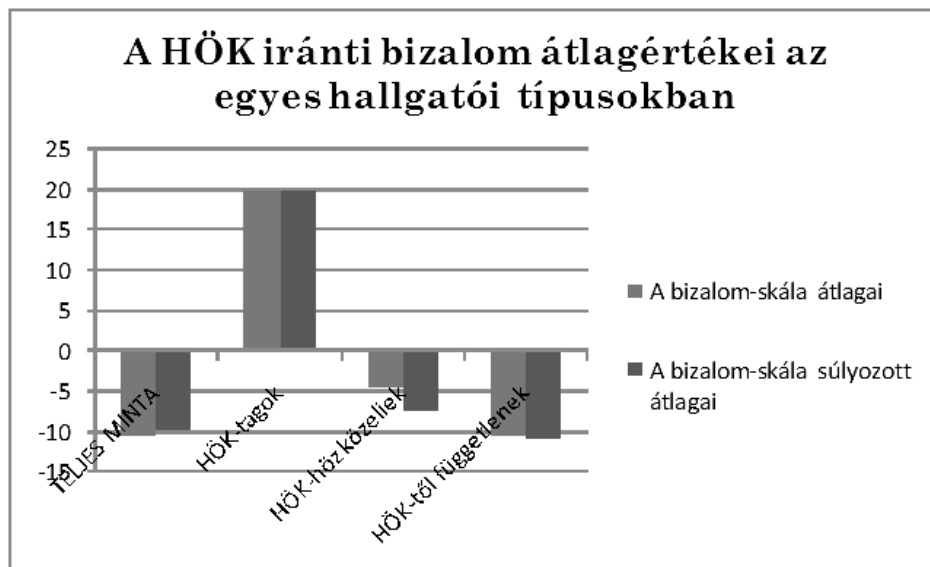
	TELJES MINTA	HÖK- tagok	HÖK- höz közeliek	HÖK-től függet- lenek
A típusba tartozók aránya a teljes mintában	100%	5,1%	15,1%	84,5%
A bizalom-skála átlagai	-10,66	19,835	-4,735	-10,725
A bizalom-skála súlyozott átlagai	-10,015	19,835	-7,44	-10,835

Forrás: TERD 2010

Az világosan leolvasható, hogy az átlagpontok szórása nem nagy, ezek a 200-fokú skála középső negyedében helyezkednek el. Ami azonban a leginkább szembetűnő, az az adat, hogy a teljes mintában elért százalékpont alig egy tizednyi eltérést mutat a HÖK-től függetlenek típusában tapasztalttól. Éppen ezért a súlyozott átlagokat is megvizsgáltuk, melyek csak a HÖK-höz közeliéhez nagyobb, 3 átlagpontos eltérést. Az eredményekből tehát arra következtethetünk, hogy a megkérdezett hallgatók közül kizárólag a HÖK-tagoknál figyelhető meg pozitív attitűd a szervezettel kapcsolatban. Ami ellenben érdekes, hogy még ebben a típusban sem éri el a bizalomskála-átlagértéke a 20 pontot. Továbbá, a HÖK-közeli is mérsékelt bizalmatlanságot képviselnek.

4. ábra

A HÖK iránti bizalom átlagértékei az egyes hallgatói csoportokban



Forrás: TERD 2010

Összegzés

Összességében megállapíthatjuk, hogy a Hallgatói Önkormányzattal kapcsolatos hipotéziseink igazolást nyertek. Levonhatjuk a konklúziót, mi szerint a csoporttagság – legyen az informális vagy formális – alapvetően meghatározza a hallgatók helyét az egyetemi életben. Sajnálatos azonban az a tény, hogy egyre kevesebben vannak olyanok, akik egyetlen formális csoporthoz sem tartoznak – még nagyobb a probléma, ha informális közösségekbe sem tudnak beilleszkedni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

A. GERGELY ANDRÁS (1996): *Identitás és etnoregionalitás*. Budapest. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont

GÁL ÉVA – BALOGI BARBARA – DUSA ÁGNES – SÓRÉS ANETT (2009) (szerk.): *Európai egyetem, lokális kötődések. Csoportok és csoportthatárok a debreceni egyetemisták körében. Kultúra és Közösség 3.* (megjelenés alatt)

KALMÁR MAGDA – LENDVAINÉ ABA ILDIKÓ (1975): *Társas kapcsolatok mikroszkóp alatt*. Budapest. Tankönyvkiadó

SZAPU MAGDA (2002): *A zúrkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Budapest. Századvég Kiadó

**KOVÁCS KLÁRA –VARGA SZABOLCS: A DEBRECENI
EGYETEMISTÁK ÉRTÉKPREFERENCIÁI EGY REGIONÁLIS
KUTATÁS TÜKRÉBEN**

Bevezetés

A közép-kelet-európai változások a fiatalok értékrendszerére is nagy hatással voltak. A rendszerváltás után egy új, az előzőtől alapvetően különböző társadalmi rendszer alakult ki. Új fogalmakkal kellett megismerkedni, más fogalmakat újraértelmezni, mint pl.: öntevékenység, pluralizmus, autonómia, tulajdon, érték, bűn és bűnhődés stb. (Bauer 2002: 198–199).

Kutatásunkban azt szeretnénk feltárni, hogy miben különbözik ma a debreceni egyetemisták értékvilága a rendszerváltás előtti és utáni fiatalok értékvilágától. Ennek során a hazai szakirodalomban fellelhető értékutatások eredményeit felhasználva kívánjuk bemutatni azokat az értékeket, amiket ma a debreceni egyetemisták fontosnak tartanak. Elemzéseinkhez a CHERD-H (Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja) által szervezett „*A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban*” (TERD) kutatás kérdőíves felvételéből származó adatbázist használtuk fel.

Dolgozatunkban az értéktípusokat az Inglehart által definiált materiális és posztmateriális kategóriákkal különböztetjük meg. Inglehart hetvenes években végzett kutatásai azt mutatták, hogy Nyugat-Európában a fiatalok egy jelentős csoportja a posztmaterializmusra jellemző értékeket vallja magukénak. Eszerint számukra egyre kisebb jelentőségük van a materiális értékeknek: az anyagi javaknak, illetve ezek növelésének, a karriernek, míg a tartalmas emberi kapcsolatok, a kulturális javak, illetve a kötöttségek nélküli életvitel (a posztmateriális értékeknek) fontossága növekszik az életükben (Inglehart 1979, idézi Bauer 2002: 196).

Értékvizsgálatok a szocializmustól napjainkig

Szükségesnek tartjuk a rendszerváltás előtti, a Kádár-korszakra jellemző értékek bemutatását, amelyeket Hankiss Elemér és társai vizsgáltak meg. Arra az eredményre jutottak, hogy a hetvenes évek magyar társadalmában leginkább négy alapvető értékrend játszik szabályozó-vezérlő szerepet:

- 1) A hagyományos-keresztény értékrend
- 2) A puritán-felhalmozó értékrend
- 3) A fogyasztói-hedonista értékrend
- 4) A 19. század végi, 20. századi munkásmozgalmak értékrendje.

Ennek a négy értékrendnek azonban csak bizonyos elemei voltak jelen a társadalom tudatában és a mindennapi életben, anélkül, hogy határozottan, az élet minden területét irányítani tudták volna. Így hatékonyságuk, szabályozó erejük csekély volt, ennek következtében a társadalmi tudatot, a gyakorlatot a bizonytalanság, illetve zavarodottság állapotában hagyták (Hankiss 2004: 183–184).

Kutatásunkban kíváncsiak voltunk arra, hogy mennyire befolyásolja a fiatalok értékrendszerét vallásosságuk. 2000-ben és 2004-ben nagyon hasonló tendenciák rajzolódtak ki a 15–29 évesek vallásosságát illetően: többségükben magukat vallásosnak tartó, a vallási-kulturális hagyományokhoz ragaszkodó, de vallásukat egyházi keretek között csak ritkán gyakorló fiatalokról van szó (Bauer – Szabó 2005: 98). Rosta Gergely a fiatalok vallásosságának vizsgálatában kimutatta, hogy a szigorúan egyházi tanításokat követő fiatalok körében a hagyományőrző vallásosság mellett kirajzolódik egy városias, modern „elitvallásosság” (Rosta 2002: 2205). Mi azt feltételezzük, hogy „az egyház szerint”, vagy – a szubjektív besoroláson alapuló – „maguk módján” vallásos fiatalok inkább a posztmateriális értékeket valló csoportban lesznek túlsúlyban, míg a nem vallásosak inkább a materiális értékeket preferálják.

Hipotézisek

Az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

- 1) A két nem között különbség van az értékorientációkat tekintve.
- 2) Az egyház tanításait követő vagy a maguk módján vallásos fiatalok inkább a posztmateriális, míg az alapvetően nem vallásos fiatalok inkább a materiális értékeket tartják fontosabbnak.

Eredmények

Az említett adatbázis összesen 602 hallgatóról tartalmaz adatokat. Ez az elemszám megfelelően nagy ahhoz, hogy az adatbázis elemzésével megbízható eredményekhez jussunk. Kutatásunkban az adatbázis értékpreferenciára vonatkozó kérdéseit elemeztük. Az értékek csoportosításához a faktorelemzés módszerét alkalmaztuk (Székhelyi 2004). Az eljárás eredménye az 1. táblázatban látható.

1. táblázat

A faktorok és a hozzájuk tartozó értékek

I. faktor: Tradicionális- nemzeti értékek	II. faktor: Individuális értékek	III. faktor: Posztmateriális értékek	IV. faktor: Materiális értékek
a haza, a nemzet védelme	eredetiség, fantázia	szerelem, boldogság	anyagi javak, pénz
a tiszteletreméltó szokások megőrzése	műveltség	család biztonsága	hatalom
társadalmi rend, stabilitás	érdekes élet, élmények	igaz barátság	
vallásos hit	szabadság		
	belső harmónia		

Forrás: TERD 2010

Négy faktort különböztethetünk meg, az egyes értékek ezek mentén csoportosulnak. Az *első faktorhoz* tartozó érték jellemzően tradicionális-nemzeti értékek, ezért az első faktort így neveztük el. A *második faktor* értékei az egyén önkiteljesítésével kapcsolatosak, ezért a csoport az individuális értékek nevet kapta. A harmadik és negyedik csoportba tartozó értékek megfelelnek az Inglehart által definiált posztmateriális–materiális csoportosításnak, a *harmadik faktor* a posztmateriális, a *negyedik* a materiális értékeket tartalmazza, ezért ez alapján neveztük el őket. A további elemzésekhez ezeket a faktorokat használtuk fel.

A női és férfi hallgatók értékpreferenciái

Arra voltunk kíváncsiak, hogyan viszonyulnak a különböző nemű hallgatók a négy értékdimenzióhoz. A nem, mint kétértékű változó és a faktorváltozók összehasonlítására variancia-analízist alkalmaztunk. Az analízis eredményét a 2. táblázat mutatja be.

Az eredmények alapján megállapítható:

- ❖ A tradicionális-nemzeti értékek (a haza, a nemzet védelme; társadalmi rend, stabilitás; tiszteletreméltó szokások megőrzése; vallásos hit) preferenciáját tekintve nincs különbség a női és férfi hallgatók között.
- ❖ Az individuális értékeket (belső harmónia; szabadság; eredetiség, fantázia; műveltség; érdekes élet, élmények) a női hallgatók fontosabbnak tartják férfitársaiknál.
- ❖ A posztmateriális értékeket (család; szerelem, boldogság; igaz barátság) a nők, a materiális értékeket (hatalom; anyagi javak, pénz) a férfi hallgatók tartják fontosabbnak.

2. táblázat
A női és férfi hallgatók értékpreferenciái

	Női hallgatók átlaga	Férfi hallgatók átlaga	Különbség	Szigni- fikancia értéke	Szigni- fikancia
Tradicionális- nemzeti értékek	0,00	0,02	● -0,02	0,792	nem szignifikáns
Individuális értékek	0,07	-0,20	▲ +0,27	0,000	szignifikáns
Posztmateriális értékek	0,11	-0,32	▲ +0,43	0,000	szignifikáns
Materiális értékek	-0,06	0,19	▼ -0,13	0,000	szignifikáns

Forrás: TERD 2010

A vallás hatása az értékvilágra

A vallásosság nagyon összetett, többtényezős tulajdonság, ezért a mérése is nehézségeket okoz. Az elemzés során a szakirodalomban használatos módon megkülönböztetünk belső és külső vallásosságot (Hatos 2010). Az *individuális vallásosság* nem feltétlenül társul vallásos intézménnyel, egyházzal. Az *intézményes vallásosság* magában hordozza a belső vallásosságot, de intézményesült formában jelenik meg, külső jelekkel, rituálékkal társul (pl. templomba járás, egyházi tagság, stb.). A kérdőív a vallásosságot ötfokú skálán méri, az egyén kiválaszthatja a rá leginkább illő kategóriát. Ezek a kategóriák: „*Vallásos vagyok, az egyház tanításait követem*” (az önmagukat ide sorolókat tekintettük a külső-vallásosság kategóriába tartozónak); „*Vallásos vagyok a magam módján*” (ezt tekintettük belső-vallásosságnak); „*Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem*”; „*Nem vagyok vallásos*”; „*Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok*”.

A vallás és az értékvilág összefüggéseinek feltárására variancia-analízist alkalmaztunk, melynek eredményeit a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat

A vallásosság kategóriáin belüli factorszór-átlagok (szignifikancia szint: 0,05)

	„Intézményes vallásosság”	„Individuális vallásosság”	„Vallást elutasító”	Szignifikancia értéke	Szignifikancia
Tradicionális-nemzeti értékek	▲ 0,63	0,04	▼ -0,34	0,000	szignifikáns
Individuális értékek	0,12	▼ -0,01	▲ 0,3	0,075	szignifikáns
Posztmateriális értékek	0	0,04	-0,08	0,531	nem szignifikáns
Materiális értékek	▼ -0,2	0,03	▲ 0,13	0,096	nem szignifikáns

Forrás: TERD 2010

Az analízis alapján a következő megállapítások tehetők:

❖ A tradicionális-nemzeti értékeket tekintve szignifikáns különbség van a vallásosság kategóriái között. Az értékeket leginkább azok a hallgatók tartják fontosnak, akik vallásosak, és az egyház tanításait követik („külső-vallásosság”). A keresztény-nemzeti értékeket legkevésbé a vallást elutasító hallgatók preferálják.

❖ Az individuális értékek tekintetében is szignifikáns a különbség a vallási kategóriák között, ezt az értékcsoportot a vallást elutasító hallgatók preferálják leginkább. Érdekes összefüggés, hogy az intézményesen vallásos hallgatók fontosabbnak tartják az individuális értékeket, mint a maguk módján vallásos társaik.

❖ A posztmateriális értékek tekintetében nincs különbség a vallási kategóriák között.

❖ A materiális értékcsoportban megfigyelhetők különbségek, de azok mértéke miatt tendencia-szerű összefüggésről beszélhetünk. Az értékeket a vallást elutasítók tartják leginkább fontosnak, a „külső-vallásosság” kategóriába tartozók a legkevésbé.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ANDORKA RUDOLF (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó

BAUER BÉLA (2002): Az ifjúság viszonya az értékek világához. In Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) *Ifjúság 2000. Tanulmányok I.*, Budapest, nemzeti Ifjúságkutató Intézet

BAUER BÉLA – SZABÓ ANDREA (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest, Mobilitás Ifjúságkutató Iroda

GÁBOR KÁLMÁN (1993): *Civilizációs korszakváltás és az ifjúság*. Budapest, Oktatáskutató Intézet

GÁBOR KÁLMÁN (2006): Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere Meridionale

HANKISS ELEMÉR (1977): *Érték és társadalom*. Tanulmányok az értékszociológia világából. Budapest, Magvető Kiadó

HANKISS ELEMÉR (2004): *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Tanulmányok a hetvenes évekből. Budapest, Osiris Kiadó

HATOS PÁL: *A szekularizáció és a vallás globális valósága*. http://www.kommentar.info.hu/hatos_pal_szekularizacio_es_a_vallas_globalis_valosaga.pdf (Utolsó letöltés dátuma: 2010. 06. 10.)

RÁCZ LÁSZLÓ (2005): *Értékek és ifjúság*. In Pikó Bettina (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. Budapest, L'Harmattan

ROSTA GERGELY (2002): *Ifjúság és vallás*. In Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I.* Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet

SZABÓ ANDREA – BAUER BÉLA (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Budapest, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet

SZÉKELYI MÁRIA (2004): *Túlélőkészlet az SPSS-hez: többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Budapest, Typotex

BARTA SZILVIA: ALAP- ÉS MESTERKÉPZÉSES HALLGATÓK AKADÉMIAI VISELKEDÉSHEZ VALÓ HOZZÁÁLLÁSA A PARTIUMBAN

Az átstrukturálódó felsőoktatás korában egyre nehezebbé válik a tradicionális értelemben vett akadémiai értékek és viselkedésmintázatok áthagyományozása az ifjabb nemzedékekre (Austin 2002, idézi Pusztai 2009). A felsőoktatásba való bekerülés gyakran az emberi tőkébe fektetett legelőnyösebb beruházásnak minősül (Schultz 1998; Pusztai 2008), habár a felsőoktatás hatékonysága a professzionális értékek és normák közvetítése terén ritkán képezi tudományos vita tárgyát. Tanulmányunkban a partiumi régióban tanuló végzős BA/BSc és elsős MA/MSc hallgatók akadémiai értékmintázatait hasonlítjuk össze, s árnyaljuk tovább társadalmi háttérváltozók bevonásával.

A kutatás

Az elemzés a „Harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” (TERD) nevű kutatáson alapul.²⁰A minta Ukrajna, Románia és Magyarország határmenti régióját foglalja magában. A lekérdezés a régió magyar nyelvű felsőoktatási intézményeiben: a Debreceni Egyetemen, a Nyíregyházi Főiskolán, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, a Partiumi Keresztény Egyetemen, a Nagyváradi Állami Egyetemen, a Babeş-Bolyai Tudomány Egyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatán és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán zajlott.

A vizsgálat első szakaszában (2008 ősz) a célpopulációt a harmadéves (végzős) BA és BSc képzésben résztvevő hallgatók alkották. A minta karonként reprezentatív, az összes karról

²⁰ A Prof. Dr. Kozma Tamás által vezetett „Harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban - Impact of Tertiary Education on Regional Development” (TERD) kutatás állami támogatással valósult meg (OTKA 69160).

létszamarányosan kerültek lekérdezésre a hallgatók. Jelen kutatás során a mintavétel szemináriumi csoportok teljeskörű lekérdezésével történt meg. A csoportok véletlenszerűen kerültek kiválasztásra. A minta elemszáma N=1361 fő, mely a célpopuláció mintegy 30%-át tette ki.

A vizsgálat második szakaszában (2010 tavasz) a cél a vizsgálati térségben tanuló összes MA és MSc képzésben résztvevő hallgató²¹ lekérdezése volt. Az intézményi adatok szerint ez körülbelül 888 diák lekérdezését jelentette. Itt tehát a minta teljeskörű, a visszajuttatási arány kb. 2/3-os, így a végső elemszám 602 fő lett.

Elemzésünk egy fókuszcsoportos interjúval is kiegészült, melyet 2009-ben készítettünk 6 neveléstudományi MA hallgatóval.

Alapképzéses hallgatók

Az alapképzéses hallgatók akadémiai viselkedéshez való hozzáállását illetően három hallgatótípus rajzolódott ki (1. Táblázat). A típusokat a négy pozitív tartalmú állítás (jegyzetet kölcsönadni természetes, természetes a kötelező irodalmakat elolvasni, fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy, természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett) negatívvá való átkódolása után klaszterelemzéssel nyertük. Az egyik csoport a „kritikus konformisták” típusa, amelyhez az alapképzéses hallgatók többsége tartozik. E csoport kritikai hozzáállással viseltetik a vele szemben támasztott akadémiai feltételekkel, de határozottan elutasítónak mutatkozik az akadémiailag helytelennek minősülő tettek esetén. A „becsületes szabálykövetők” majdnem hasonlóan nagy arányt képviselnek, ők egyik helytelen cselekvési formát sem fogadták el. A „gátlástalan szélhámósok” a minta ötödét tették ki, s igen elfogadónak bizonyultak számos tettel szemben. Azonban a legsúlyosabb akadémiai normasértések közé tartozó szakdolgozat megvásárlása, a plagizálás vagy a diploma átvétele valódi tanulmányi

²¹ A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola esetében negyedéves hallgatókat kérdeztünk meg, de ők nem a Bologna-rendszer szerinti MA/MSc képzésben, hanem Ukrajnában az annak nagyjából megfelelő specialista képzésben vettek részt.

teljesítmény nélkül nem került elfogadásra egyik hallgatótípus által (és a mesterképzéses hallgatók között) sem.

A nemek arányát a minta átlag megoszlásához hasonlítva feltűnik²², hogy arányaiban jelentősen több férfi található a „gátlástalan szélhámosok” között, míg arányaiban sokkal kevesebb férfi jellemző a „becsületos szabálykövetőkre”. E tendencia (lásd még Whitley et al. 1999, Park 2003) azonban jelentheti azt is, hogy a nők csupán kevésbé hajlandóak bevallani egy ilyesfajta megengedő attitűdöt (Whitley 1998), s sokkal inkább válaszolnak a társadalmi normák és nem saját értékítéletük alapján.

A szülők iskolai végzettségét tekintve²³ elmondhatjuk, hogy a minta átlagához hasonlítva arányaiban több alacsonyabb végzettségű szülő található a „becsületos szabálykövetők” csoportjában, s arányaiban több az értelmiségi családból származó hallgató a „gátlástalan szélhámosok” körében. Következésképpen megállapíthatjuk, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei inkább normakövető beállítottságúak – legalábbis értékítéleti, s nem viselkedési szinten –, míg a félig vagy teljes egészében értelmiségi családoknál a célorientáltabb, kritikusabb szemlélet jelenik meg.

A család anyagi helyzetét²⁴ a mintára jellemző átlaghoz hasonlítva látjuk, hogy az önbesorolás szubjektivitásából fakadó torzítást jól ellensúlyozza az anyagi javakból kumulált index.

²² A férfi-női arány az alábbiak szerint alakult (a felsorolás sorrendjét követve): az egész minta: 29,6% - 70,4%; „kritikus konformisták”: 28,5% - 71,5%; „becsületos szabálykövetők”: 20,5% - 79,5%; „gátlástalan szélhámosok”: 49,6% - 50,4%; Chi-négyzet próba: 0,000.

²³ A szülők iskolai végzettsége az egyik szülő sem diplomás, legalább az egyik szülő diplomás, és mindkét szülő diplomás kategóriákat tekintve az alábbiak szerint alakult (a felsorolás sorrendjét követve): az egész minta: 68% - 19,4% - 12,6%; „kritikus konformisták”: 67,1% - 20% - 12,9%; „becsületos szabálykövetők”: 73,1% - 16,8% - 10,1%; „gátlástalan szélhámosok”: 59,6% - 23,3% - 17,1%; Chi-négyzet próba: 0,006.

²⁴ A család anyagi helyzete önbesorolás alapján átlag alatti és átlag feletti kategóriákat használva az alábbiak szerint alakult (a felsorolás sorrendjét követve): az egész minta: 48,5% - 51,5%; „kritikus konformisták”: 53% - 47%; „becsületos szabálykövetők”: 46,1% - 53,9%; „gátlástalan szélhámosok”: 43,9% - 56,1%; Chi-négyzet próba: 0,025. A család anyagi helyzete az anyagi javak alapján átlag alatti és átlag feletti kategóriákat használva az alábbiak szerint alakult (a felsorolás sorrendjét követve): az egész minta: 51,1% - 48,9%; „kritikus konformisták”: 52,4% - 47,5%; „becsületos szabálykövetők”: 55,1% - 44,9%; „gátlástalan szélhámosok”: 40,7% - 59,3%; Chi-négyzet próba: 0,002.

Arányosság tekintetében a „*gátlástalan szélhámosok*” között több átlagon felüli anyagi helyzetű családot találunk, mely a várakozásnak megfelelően korrelál e hallgatótípus magasabb szülői iskolázottsági mutatóival. Hasonlóan, a „*becsületes szabálykövető*” és „*kritikus konformista*” csoportoknál arányaiban több az átlagon aluli anyagi helyzetű család, melyet az alacsonyabb szülői iskolázottsági szint tesz indokolttá.

Mesterképzéses hallgatók

A mesterképzéses hallgatók esetében kirajzolódtak az alapképzéses hallgatóknál már bemutatott típusok, azonban tipológiánk itt kiegészült egy negyedik, „*bizonytalan minimalista*” típusal is, amelyre igen fokozottan jellemző, hogy ha adódna lehetősége puskázni, akkor nem tanulna, valamint az is, hogy diplomája megszerzését minimális idő- és energia-befektetéssel igyekszik véghezvinni (2. Táblázat). Az elfogadás-elutasítás mértékének pontszámait az alapképzéses hallgatókéhoz viszonyítva láthatjuk, hogy a „*becsületes szabálykövetők*” a mesterképzésben még elutasítóbbak, a „*gátlástalan szélhámosok*” azonban számos tekintetben még megengedőbbek. A mesterképzéses hallgatók esetében is érvényesek a létszamarányok főbb tendenciái, a legtöbben a „*kritikus konformista*” vagy a „*becsületes szabálykövető*” csoportba kerültek, a bizonytalan vagy elfogadóbb attitűd a minta szűk egyharmadára jellemző.

A típusonkénti nemi eloszlást²⁵ tekintve a fő tendenciák szintén az alapképzéses hallgatókhoz hasonlóan alakulnak. Az arányok azonban annyival egészülnek itt ki, hogy a „*bizonytalan minimalisták*” esetében az összes MA/MSc hallgatóhoz képest arányosan kevesebb a férfiak száma, mely utalhat a dolgozni még nem akaró/tudó, tanulás iránt nem feltétlenül motivált női hallgatók jelenlétére is.

²⁵ A férfi-női arány az alábbiak szerint alakult (a felsorolás sorrendjét követve): az egész minta: 25,6% - 74,4%; „*becsületes szabálykövetők*”: 17,9% - 82,1%; „*gátlástalan szélhámosok*”: 43,3% - 56,7%; „*bizonytalan minimalisták*”: 22,1% - 77,9%; „*kritikus konformisták*”: 26,4% - 73,6%.

A szülők iskolai végzettségét²⁶ tekintve a „kritikus konformisták” háttére a mesterképzésben átalakul, itt rájuk, s nem a „gátlástalan szélhámosokra” jellemző az arányosan magas értelmiségi szülői háttér, míg az alacsonyabb iskolázottságú szülők már nem a „becsületes szabálykövetőkre”, hanem a „bizonytalan minimalistákra” jellemzőek inkább. Következésképpen azt láthatjuk, hogy mesterei szinten az értelmiségi lét egyfajta családi hagyománykövetéssel, s értelmiségi-kritikus mentalitással párosul, míg az alacsonyabb iskolázottság nem jelenti feltétlenül sem a normák tiszteletét, sem megszegését, bár itt erősebben érvényesülhet a kortárshatás is.

A családok anyagi helyzetét²⁷ illetően az iskolázottsággal összefüggően a legtöbb átlagon felüli anyagi helyzetű családot arányosan a „kritikus konformistáknál”, s az alapképzéshez képest már nem a „gátlástalan szélhámosoknál” találjuk. Az arányaiban legtöbb átlagon aluli anyagi helyzetű hallgató a „bizonytalan minimalistáknál”, s a BA/BSc adatokhoz képest már nem a „becsületes szabálykövetőknél” található.

Összefoglalás

Az alapképzésben jól elkülönülő három hallgatótípus (egy alacsonyabb iskolázottságú és anyagi helyzetű, elutasító típus; egy jómódú, értelmiségi, megengedő; valamint egy, kritikus elfogadó típus) a mesterképzésben átalakul társadalmi háttérét tekintve, s

²⁶ A szülők iskolai végzettsége az egyik szülő sem diplomás, legalább az egyik szülő diplomás, és mindkét szülő diplomás kategóriákat tekintve az alábbiak szerint alakult (a felsorolás sorrendjét követve): az egész minta: 56,5% - 23,5% - 20%; „becsületes szabálykövetők”: 58,1% - 23,1% - 18,8%; „gátlástalan szélhámosok”: 56,5% - 24,7% - 18,8%; „bizonytalan minimalisták”: 66,7% - 20,8% - 12,5%; „kritikus konformisták”: 51,8% - 24,3% - 23,9%.

²⁷ A család anyagi helyzete önbesorolás alapján átlag alatti és átlag feletti kategóriákat használva az alábbiak szerint alakult (a felsorolás sorrendjét követve): az egész minta: 51,2% - 48,8%; „becsületes szabálykövetők”: 52,7% - 47,3%; „gátlástalan szélhámosok”: 53,2% - 46,8%; „bizonytalan minimalisták”: 40,8% - 59,2%; „kritikus konformisták”: 52,5% - 47,5%. A család anyagi helyzete az anyagi javak alapján átlag alatti és átlag feletti kategóriákat használva az alábbiak szerint alakult (a felsorolás sorrendjét követve): az egész minta: 53,1% - 46,9%; „becsületes szabálykövetők”: 53,3% - 46,7%; „gátlástalan szélhámosok”: 53,8% - 46,2%; „bizonytalan minimalisták”: 55,4% - 44,6%; „kritikus konformisták”: 51,9% - 48,1%.

kiegészül egy bizonytalan, kissé megengedőbb, de minimális befektetésekkel élő típussal. A mesterképzésben a „kritikus konformisták” már jómódú, értelmiségi családok gyermekei, valamint az első generációs értelmiségiek is kettéválnak: egy becsületes, normakövető, valamint egy bizonytalan, megengedőbb csoportra oszlanak, melynek feltételezett okai a továbbtanulási motivációkban, értékorientációkban, és az alacsony MA/MSc jelentkezési arányban keresendők.

FELHASZNÁLT IRODALOM

AUSTIN, ANN E. (2002): Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*. vol. 73. no. 1. 94-122.

PARK, CHRIS (2003): In Other (People's) Words: plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment and evaluation in Higher Education*. vol. 28. no. 5. 471-488.

PUSZTAI, GABRIELLA (2008): Társadalmi tőkeforrások egy határmenti régióban. In Kozma, Tamás - Perjés, István (eds.): *Új kutatások a neveléstudományokban - Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Budapest. MTA Pedagógiai Bizottsága. 266-278.

PUSZTAI, GABRIELLA (2009): Mentor vagy idol? A doktorandusz-témavezető kapcsolat karakterének formái a tudományos utánpótlásképzésben. In Pusztai, Gabriella - Rébay, Magdolna (eds.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen. CHERD. 337-353.

SCHULTZ, THEODORE W. (1998): Beruházás az emberi tükébe, In Lengyel, György - Szántó, Zoltán (eds.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest. Aula. 45-69.

WHITLEY, BERNARD E. (1998): Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*. vol. 39. no. 3. 235-274.

WHITLEY, BERNARD E. - Nelson, Amanda B. - Jones, Curtis J. (1999): Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles*. vol. 41. no. 9/10. 657-680.

MELLÉKLETEK

1. Táblázat

BA/BSc hallgatók akadémiai viselkedéshez való hozzáállása

	Kritikus konfor- mista	Becsületes szabály- követő	Gátlás- talan szélhámos	Össze- sen
Szakedolgozatot pénzért venni	1,19	1,05	2,29	-
Rendszeres puskázás	2,04	1,45	3,11	-
Csak a magas ösztöndíj miatt tanulni	2,87	1,80	2,99	-
Órát rendszeresen ellőgni	1,93	1,37	2,55	-
Csak az őt érdeklő tárgyakat tanulni	2,63	2,06	2,95	-
Plagizálni	1,71	1,39	2,25	-
Diplomát igazi tanulmányi teljesítmény nélkül átvenni	1,35	1,20	2,24	-
Kötelező irodalmat nem olvasni	2,11	1,66	2,49	-
Ajánlott irodalmat nem olvasni	2,80	2,30	2,94	-
Jegyzetet nem kölcsönadni	1,49	1,72	1,37	-
Nem tanulni akkor, ha puskázhat is	2,18	1,74	2,46	-
Összesen N	551	514	265	1330
Összesen %	41,4	38,6	20	100

Forrás: TERD 2008

2. Táblázat

MA/MSc hallgatók akadémiai viselkedéshez való hozzáállása

	Becsüle- tes szab- álykövető	Gátlástal- an szél- hámos	Bizony- talan mi- nimalista	Kritikus konfor- mista	Össze- -sen
Szakedolgoza- tot pénzért venni	1,11	1,59	1,04	1,11	-
Rendszeresen puskázás	1,41	<u>2,78</u>	1,57	1,75	-
Csak a magas ösztöndíj miatt tanulni	1,79	<u>2,98</u>	1,97	<u>2,79</u>	-
Órát rendszer- esen ellőgni	1,36	<u>2,86</u>	1,62	1,88	-
Csak az őt érdeklő tárgyakat ta- nulni	1,97	<u>3,19</u>	2,29	<u>2,96</u>	-
Plagizálni	1,12	1,81	1,36	1,33	-
Diplomát igazi tanulmányi teljesítmény nélkül átvenni	1,15	1,95	1,58	1,32	-
Kötelező irodalmat nem olvasni	1,60	<u>2,59</u>	1,68	1,82	-
Ajánlott irodal- mat nem olvasni	2,38	<u>3,14</u>	<u>2,49</u>	<u>2,65</u>	-
Jegyzetet nem kölcsonadni	1,57	1,38	1,59	1,33	-
Nem tanulni akkor, ha puskázhat is	1,40	2,31	<u>3,44</u>	1,71	-
Összesen N	196	90	77	236	599
Összesen %	32,7	15	12,8	39,5	100

Forrás: TERD 2010

ÁROKSZÁLLÁSI ANDREA: AZ ÉRTÉKEK SZEREPE AZ EGÉSZSÉGÜGYI FELSŐOKTATÁSBAN

A tanulmányban az értékek tudományközi fogalmi meghatározásai mellett az egészségügyi felsőoktatásban megjelenő értékek szerepét kívánjuk ismertetni. Az értékek szerepét az egészségügyi felsőoktatásban azért is tartjuk fontosnak, mert az egészségügyben lezajlott „reform” különböző lépései és a folyamatosan változó helyzet nem kedvez a pályaválasztásnak. Kérdés azonban, hogy azok a hallgatók, akik mégis ezt a pályát választották az indíttatásukon, motivációjukon túl milyen értékeket követnek, milyen munkaértékeket tartanak fontosnak. A felsőoktatás számára fontos értékrenddel mennyire megegyezők ezek az értékek. Az életpályára való felkészülés során az életkor minden szakaszában fontosak a társadalom által képviselt és közvetített értékek. A szocializációs folyamat sikeressége nagymértékben függ attól, hogy az egyén milyen értékeket képviselő környezetben él, képes-e értékeket felismerni, interorizálni.

Az érték fogalmát szinte minden társadalomtudomány magáénak tekinti, mégis inkább a *filozófia* fogalomtárába tartozik. Az érték, mint egyetemes fogalom Kant-tól származik. A modern polgári gondolkodás középpontjába az ő eszméit továbbvivő gondolkodók állították. Az ember értékét az alkotásban határozta meg. A descartesi cogitot ismét helyesbíti: „Cselekszem, tehát vagyok!” (Bodrogvári 1983). A kialakuló tudományos *szociológia* érték fogalmát a filozófiához közelálló értelemben Max Weber (1998) használta. Weber szerint az értéknek két formája van: célérték és eszközérték. A célérték azt jelenti, amit követni kell a magatartásban, az eszközérték pedig minősíti a cselekvést.

Az értékekből viselkedési előírások lesznek, amelyek alakítják a normákat és szabályokat, és ezt az egyén a szocializáció során sajátítja el. Az érték tipizálásban a leggyakrabban használt rendező elv szerint megkülönböztetünk objektív és szubjektív értékeket. Objektív érték, amelyre egy adott rendszernek szüksége van, hogy működni tudjon. A szubjektív érték, amit a rendszer önmaga számára szükségesnek vél, hogy létezzen, vagy fejlődjön (Hankiss 1977).

A szociálpszichológia nézőpontjából Váriné Szilágyi Ibolya: „Az értékek – mint elvont kognitív struktúrákban rögzülő, általános motívumosztályok – jelölik ki dolgok, események, helyzetek egész osztályainak fontosságát, s ezek ruházzák fel a mindenkori helyzet történéseit és szereplőit jelentőséggel (valenciával), vagy fosztják meg ezeket a lehetséges jelentőségtől. Ennyiben valóban részt vesznek a létezőként tudatosított társadalmi valóság sajátos konstruálásában.” (Váriné 1987: 69-70.) A rendszerváltás óta társadalmunk értékrendszere megváltozott, átalakult, ami egyenesen „értékválságot” hozott magával. A humán jellegű tudományterületek sokat tehetnek, az értékszemléleti válság megoldásában. A *pedagógia* erre különösen alkalmas, mert klasszikus és modern definíciói egyaránt tartalmazzák az *értékközvetítés* és az *értékkeremtés* feladatait is (Bábosik 2001). A különböző iskolatípusoknak más-más érték lesz a fontos, de alapvetően a pedagógiában az értékekkel kapcsolatos nézet a pedagógiai célrendszerben fogalmazódik meg (Szabó 2001).

A felsőoktatásnak ma már a közoktatástól elvárt értékek követését is fel kell vállalnia, továbbá szembe kell néznie saját értékeinek megváltozásával, bővülésével. Az európai felsőoktatási reform dokumentumai alapján kibontakozik a vállalt és a követendő értékek köre, a hagyományos oktatási-felsőoktatási értékek mellett az új értékek sora. Első érték, a munkaerő-piaci kapcsolódás követelménye. Második értéként az esélyegyenlőség biztosítása szerepel. Az európai polgár létre való felkészítés, mint új érték, megkerülhetetlen követelmény (Hrubos 2009).

Az egészségügyi felsőoktatásban kevés értékutatást végeztek, pedig a paramedikális szakmát választók körében még fontosabb a humán értékek képviselője, illetve átadása. Tanulmányunkban három vizsgálatot szeretnék bemutatni, melyek alapján megjeleníthetők az egészségügyi hallgatók értékpreferenciái. Kiss 1998-ban végzett munkaérték preferencia kutatást a Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolán a szociális munkásnak tanuló hallgatók körében. A vizsgálat során a legelfogadottabb értéknek a szociális munkás hallgatók (első három helyre rangsorolták) az altruizmust, a változatosságot és a kreativitást tartották. Az értékek között az utolsó három helyre a szellemi hierarchia, esztétikum, játékoság került. A szerző következtetése, hogy a hallgatókra elsősorban a humanisztikus, segítő attitűd a jellemző.

Kutatást Kovácsné Tóth Ágnes, Feith Helga Judit és Balázs Péter hazánkban a 2004/2005 tanévben végzett a diplomás ápolók körében vizsgálatot, melyben az ország valamennyi főiskolai képzést folytató intézménye részt vett. A kutatásból az derül ki, hogy az ápolói pályára való jelentkezés okai közül a segítségnyújtás és az egészségügy iránti érdeklődés dominál, a képzés során ezt kell erősíteni, mely segíti a pályán maradást. A segítő attitűdre épített képesség és érdeklődési kör fejlesztésével a hallgatókat megerősíthetjük tanulmányaik során, amely a szakképzés és munkaerő-piac összhangját is támogatni fogja. Elgondolkodtató, hogy a biztos állás lehetősége csak a harmadik helyre került a rangsorban. Érdeemes lenne összehasonlítani a többi szakmával, illetve megnézni hogyan változik ez a rangsorolás az egészségügyi reform után.

Tóth (2008) kutatása az elsőéves, a középfokú oktatási rendszerből többnyire frissen kikerült fiatalok érték-attitűdjének és pályaválasztási motivációinak feltárása fókuszált. A többfázisú, kétmintás kutatás célja az újonnan felvett, elsőéves főiskolai hallgatók értéktudatának, pályaválasztási motivációjának, a humán és munkaértékekhez való attitűdjének felmérése. A segítő szakmákat választó hallgatók értékviszonyulásának tisztázása, az értékfogalmak meghatározása, az értékek rangsorállítása, a pályaválasztás indoklása, a családi és szakmai hagyományok, s az értékszocializációs jellemzők

elemzése került fókuszba. A kutatás előnye, hogy rámutat arra a fontos kérdésre, hogy a kétciklusú képzésbe jelentkezők milyen értéktudatot képviselve jelentkeznek a humán szakmákat képviselők közé. A segítőkészséget, mint alapvető humán- és pályaeértéket, a hallgatók az értékek rangsorában második helyen szerepeltetik. A kooperativitás első helyre került, amíg a biztonság mint érték a hatodik helyre. Megállapíthatjuk, hogy az egészségügyben történt változások hatására a biztonság egyre lejjebb csúszik a rangsorban évről évre. A Super-féle értékrangsorban további változásokat figyelhetünk meg. Az önismeret, önérvényesítés a harmadik helyre került, ami a korábbi kutatásokban eddig egy hellyel hátrébb helyezkedett el a rangsorban. Az önérvényesítés értékének előre lépése azt jelenti, hogy a hallgatók többsége igenis szeretne az általa választott szakirányon tanulni. Mivel Super erre az érték felismerésre azt mondta, hogy inkább a pályaszeretetből adódik, feltételezhetjük, hogy ezzel a képviselt értékkel a választott szakmában marad a hallgató a végzés után. A kreativitás az értékek fontosságának meghatározásában csak a tizenegyedik helyen szerepel, vagyis a leendő paramedikális szakemberek ezt nem tartják alapvetően fontos képességnek. A pályaválasztási motivációkat vizsgálva megállapítja a szerző, hogy az elsőéves hallgatókat a tudatosan humanisztikus attitűd vezérli a szakmaválasztásban. Mindezt alátámasztja a bemutatott értékorientációs felmérés is, hiszen a segítőkészség, mint alapérték „dobogós” helyre került a második helyezéssel a rangsorállításban. Figyelemre méltó, hogy a 150-es elemszámú mintából mindössze négy hallgató választotta családi minta, környezeti modell hatására az ápolás- és betegellátás szakirányt (Tóth 2008).

Mi készítenek ma egy 18-20 éves fiatal arra a döntésre, hogy a jelenlegi társadalmi-gazdasági helyzetben, az egészségügy szféráját érintő válságokat hordozó átmenetben ezt a segítő hivatást válassza. Ebben a némileg értékvesztett, ugyanakkor új értékeket kereső posztmodern korban. Tóth szerint „pozitív devianciának” számít az, ha ma egy fiatal a hagyományos értékrendet képviselve, nem a divatosnak számító és egzisztenciálisan sem sikert ígérő pályára

készül. Tóth (2008) levonja azt a következtetést, hogy ezeket az értékkereteket, melyeket az elsőéves hallgatók valamilyen szinten magukénak vallanak, fontosnak érznek, mindenképp érdemes és szükséges továbbépíteni. A szerző szerint egy felsőoktatási intézménynek igenis belefér a képzési profiljába, „értelmiségi-képző” feladatkörébe ez a cél. Az egyént a képzés során képessé kell tenni arra, hogy a felvállalt értékeket sikeresen és hatékonyan tudja beépíteni a konstruktív életvezetésébe. Mindezt a tanulási folyamatot nevezhetjük akár pálya- és értékszocializációnak is, de ebben az értékátadó tevékenységben minden felsőoktatásban dolgozó szakember felelősséggel bír.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BÁBOSIK ZOLTÁN (2001): Értékközvetítés napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 51 (12): 3-10. p.

BODROGVÁRI FERENC (1983): *Érték és utópia*. Forum Könyvkiadó, Budapest

HANKISS ELEMÉR (1977): *Érték és társadalom*. Magvető kiadó, Budapest

HRUBOS ILDIKÓ (2009): Az értékekről. In Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen, 229-238. p.

KISS JÁNOS (1998): Munka értékpreferenciák összehasonlító vizsgálata szociális munkás hallgatóknál. In *DOTE Egészségügyi Kar Tudományos Közleményei*, Nyíregyháza

KOVÁCSNÉ TÓTH ÁGNES – FEITH HELGA JUDIT – BALÁZS PÉTER – DUSEK TAMÁS (2008): Összehasonlító presztízsvizsgálat diplomás ápoló hallgatók és pedagógus hallgatók körében. *Nővér*, 21. évf. 2. szám. 19-27. p.

TÓTH TÍMEA (2008): Értékek dominanciája a pályaválasztásban. *Nővér*. 21. évf. 2. sz. 10-18. p.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (2001): Értékek az iskolában. *Educatio*. 3.sz. 461-471. p.

VÁRINÉ SZILÁGYI IBOLYA (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat kiadó, Budapest

WEBER, MAX (1998): *Tanulmányok*. Osiris, Budapest

PONYI LÁSZLÓ: A KULTÚRA GLOBÁLIS KIHÍVÁSAI

A globalizáció térnyerésével szinte egy időben jelentkeztek az értelmiségi aggályok, kétségbeesések és szorongások. Ezek szerint a folyamatban lévő változások alapvetően változtatják meg – és természetesen rossz irányba terelik – a kultúrát. Nem új szorongásról van szó, sokkal inkább évezredes berögződés. Akkor ugyanis, amikor a kultúra paradigmátikus változáson megy keresztül, az értelmiség mindig megkondítja a vészharangot, és nem egy esetben eltemeti azt, ami még oda sem vészett. Így volt ez az írás feltalálásánál, ami veszélyeztette a szóbeliség több évezredes hagyományát, de a könyvnyomtatás elterjedésével is fölerősödtek az aggályok a kódex jövőjével kapcsolatban. S arról már ne is beszéljünk, hogy a modern „tömegkor” vívmányai – a mozgókép, a rádió, vagy a televízió megjelenése – milyen riadalmat váltottak ki a hagyományos kultúra képviselőiből. Az idő többnyire bizonyította, hogy a kultúra megváltozhatott, átalakulhatott értékeiben, mennyiségében és minőségében, de nem tűnt el. Megmaradt az integritása, egyetemessége és társadalmi fontossága.

Az alábbiakban azt vizsgáljuk meg a szakirodalom alapján, hogy a globalizáció és annak kulturális területen való megjelenése, hatása, milyen alapvető változásokat idéz, illetve idézett elő. Úgy véljük most sem fog fenyegetni az a veszély, hogy megszűnik és feloldódik a tömegkorban, azonban úgy gondoljuk, minden eddiginél nagyobb, gyorsabb és veszélyesebb változásokat hoz egyrészt az emberi civilizáció másrészt a kultúra történetében.

A globalizáció mint fogalom viszonylag új, azonban jelentéstartalmai más és más kifejezésben már korábban is megjelentek²⁸ (Kozma 2009). A globalizáció Kozma (2009)

²⁸ Kozma Tamás szerint lényegében globalizációként lehet értelmezni az internacionalizmust, a transznacionalizmust, a konvergencia és koezgisztencia, globális falu kifejezések mögött húzódó világjelenségeket.

értelmezésében, a világban elterjedő trendeket, folyamatokat jelent, amelyek alapvetően gazdaságiak, de a változások eredményeként társadalmiasulnak.

Kiss Endre (2007) szerint a globalizáció a társadalmi struktúra változását jelenti világméretben: *„...nem új merev (világ -) hatalmi szerkezetet jelöl, hanem a társadalmi cselekvés új keretét és közegét, amelyben a gazdaság, a politika, a kultúra és rajtuk kívül a társadalmi cselekvés összes többi szereplője (aktora) saját viszonylatait új és precedens nélküli módon eredendően globális összefüggésben alakítja.”* Kiss megközelítésében a globalizáció a modern racionalitás következménye, sajátos „funkcionális, politikai és értékmozzanatok” foglal össze. Castells alapján (2009) egyenesen új társadalom létrejöttéről is beszélhetünk, mert a termelési, a hatalmi és a tapasztalati viszonyokban is strukturális átalakulás figyelhető meg. Castells véleménye szerint ezen átalakulások a tér és idő társadalmi formáinak lényeges változásához vezetnek. Információs kapitalizmusnak is lehet nevezni az új társadalmi rendet, ahol a gazdaság irányító folyamatai a termelékenység és a versenyképesség. A globális pénzügyi hálózatok az új társadalom központját alkotják, amelyek már nem követik a hagyományos pénzügyi logikát. Castells az új társadalmat hálózati társadalomnak is nevezi, mert termelési, hatalmi és tapasztalati hálózatok jönnek létre. Ezek a hálózatok szervezik újra a tér és az idő korábban megszokott dimenzióit egy új globális virtuális kultúrává. A folyamatot hívják spekulatív kapitalizmusnak is, hiszen a gazdaság bővülése nincs kapcsolatban a termeléssel, csak a spekulatív pénzpiaccal (Puledda 2000).

A globalizáció alapvetően integrációnak, az emberiség egységesülési folyamatának is tekinthető. Ez hosszú, egyáltalán nem lineáris, megszakításokkal, konfliktusokkal terhes, évezredekben átívelő folyamat. Mindazonáltal az utóbbi évtizedekben lezajló változások új történelmi, társadalmi és kulturális folyamatnak tekinthetőek, amelynek legfőbb alapja a globális piac. Kiépültek a világméretű integráció infrastruktúrái, a globális logisztikai rendszerek, távkonferenciák, létrejöttek a transznacionális társaságok, amelyek a globalizáció legfontosabb aktorai, amelyeknek termelése,

tulajdona és menedzsmentje már túlnyúlik a nemzeti szinten (Palánkai 2007).

A világhálóval új veszélyek jelentek meg. Az internet alapvetően sérülékeny és védtelen az ártó szándékkal szemben (ide tartozik például a titkos információk védelme). Az információs technika, mint eljárás a hagyományos korlátozó-szabályozó rendszer egészét hatástalanította. A globális piacok szabályozás nélkül működnek. Tanúi lehetünk a terrorizmus, a fertőző betegségek és járványok terjedésének. Az univerzális jóléti állam válsága szembeötlő, a növekedés lassul, és a lakosság előregedik. Felértékelődik ugyanakkor a lokalizáció, a helyi értékek fontossága (Csaba 2006: 175-182).

Földiák András (2006) a globalizáció aspektusából vizsgálja a művelődés változásait. Tanulmányában azokat a hatásokat veszi górcső alá, amelyek meghatározzák az emberi kultúrát és művelődést. Összefoglalva az alábbi aspektusokat emeli ki a globalizációs hatások közül, amelyek hatással vannak a kultúrára: 1.) Uniformizáltság a tömegkultúra korában. 2.) Atomizáció. Az individuuum közvetlenül kapcsolatban áll a médiával, a játék automatával, a számítógéppel. 3.) Passzivitás. Minden a fogyasztásra és nem az alkotásra készlet. 4.) Új egyenlőtlenség. A globális gazdaság megteremtéséhez óriási összegekre van szükség. Akik nem férnek hozzá ehhez a tőkéhez, technológiákhoz, szakemberekhez, azok a perifériára kerülnek. 5.) Nincsenek alternatívák. A társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális rend teljes egésze olyan mértékben kizárólagossá vált, hogy ehhez hasonlóan "egy-ügyű", egyféle világ soha nem volt a Földön. 6.) Kiszámíthatatlanság. A pénzügyi, ipari és kereskedő csoportok lényegében nemzetek feletti, ugyanakkor a politikai, jogi, adózási rendszerek pedig nemzetiek. Akár pillanatok alatt összeomolhat egy nemzet gazdasága, vagy akár a globalizált pénzügyi rendszer is.

A globalizációval megjelenő problémákat a társadalmi tőke folyamatos csökkenésének aspektusából is lehet vizsgálni. Ahogy Kiss fogalmaz: „...a globalizáció adott, konkrétan manifesztálódott szerkezeti vonásai okozzák azonban, hogy a hatalmas eredmények felfelé és a társadalmi

tőke lefelé mozgó spirálja nem keresztezik egymást. A korszerű termelésben munkáló tudáskomponens része egy szélesebb értelemben használható tudástőke fogalomnak, miközben a közvetlenül az egyik nemzedéktől a következő nemzedékbe investált társadalmi tőke már nem termelődik újjá az emberi civilizáció és a nembeliség szintjén.” (Kiss 2007: 4).

Csaba véleménye szerint a társadalmi tőke megerősítéséhez – amelynek meggyengülése elsősorban globális okokra vezethető vissza – az oktatás, benne a felnőttoktatás és a kultúra megerősítésére többet és hatékonyabban kell majd költeni (Csaba 2006: 196).

A globalizáció alighanem legszembetűnőbb, leginkább nyomon követhető és legdinamikusabban terjedő dimenziója a kulturális globalizáció. Bayer József szerint ennek a folyamatnak két fő indikátora van: a telekommunikáció forradalmi robbanása és egy-két világnyelv kialakulása. Bayer (2002) tanulmánya alapján a kulturális globalizációt a következő elemek jellemzik. Az audio-vizuális piacon egyesülnek a tartalomszolgáltatók, a telekommunikációs nagyvállalatok, a számítógépes, illetve a szoftverfejlesztő óriáscégek. Ezek aztán nem egy esetben kapcsolódnak össze kisebb helyi hasonló profilú cégekkel. Nevezett cégeknek többsége amerikai székhelyű, ők határozzák meg a kulturális termelés mennyiségi, minőségi nem egy esetben értékbeli dimenzióit is. A közvetített kultúra leképezi az amerikai életforma mintáit, magatartásformáit, eszményeit. Olyan standardokat vezet be, amelyek segítségével az eladást segítik, és amelyekkel egyben homogenizálják is a közölt tartalmakat, dominánssá téve egyetlen kultúrát. Visszaköszönnek Horkheimer és Adorno gondolatai a Felvilágosodás dialektikájából: *„A kultúra ma mindent egyformasággal sújt. A film, a rádió és a magazinok egyetlen rendszert alkotnak. Mindegyik ágazat önmagában és valamennyi együtt egyazon szótartalmot fújja.”* Mindenki számára szánnak valamit, nehogy bárki is kitérhessen, bevésik és propagálják a különbségeket. A közönség ellátása szériaminőségek egyfajta hierarchiájával csupán a még hézagatlanabb kvantifikálást szolgálja.” (Horkheimer – Adorno 1969: 147).

A kulturális globalizáció korában a nemzeti határok a múlthoz tartoznak, a nemzeti kulturális identitás kevésbé fontos a nemzetközi médiában. A kulturális kínálat alapvetően szűkül. A közszolgálati és

helyi programok háttérbe szorulnak. Megfigyelhető a modern tömegkulturális termékek dömping-szerű kínálata. Ez a kínálat egyre nagyobb és egyre homogénebb (pl. az amerikai film és a zenei kínálat). A globális kultúra elsősorban, mint tömegkultúra létezik. A helyi, nemzeti média és kultúra képviselői nem képesek szembeszállni ezzel a tendenciával. Mindezek alapján virtuális egyidejűség alakult ki a kortárs kultúrában. A globális kultúrához való hozzáférés sok országban korlátozott a telekommunikációs infrastruktúra fejletlensége miatt. A kulturális globalizáció időszakában nivellálódik a fontos és kevésbé fontos, a látszat és a valóság. Az internet segítségével óriási mértékben nőtt meg az információhoz való hozzájutás szabadsága, ugyanakkor a közölt adatok tartalmát nem lehet megszabni, azzal vissza lehet élni. Komoly problémák jelentkeznek a hitelességgel. Az információk digitalizálása átalakítja a kultúra eddig megszokott struktúráját. A globális kultúra háttérbe szorítja a hagyományos kultúrát, illetve annak képviselőit a transznacionális elittel szemben. A nemzetek próbálják védeni saját kultúrájukat, annak önállóságát (nyelvtörvények, hazai kultúra védelme, nemzeti filmiparok támogatása). A globális kereskedelmi médiakultúra le is rombolhatja a helyi és nemzeti kulturális tradíciókat. Megjegyzendő ugyanakkor az is, hogy a világháló adottságai a nemzeti kultúra bemutatására is kitűnően alkalmasak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BAYER JÓZSEF (2002): Globális média, globális kultúra. *Magyar Tudomány*, 6. szám, 748-761. p. www.valtozovilag.hu/t365/tux0627.htm, Utolsó letöltés: 2009. 07.28.

CASTELLS, M. (2009): *Új társadalom*. www.inco.hu/inco7/kitekint/cikk0h.htm, Utolsó letöltés: 2009.07.28.

CSABA LÁSZLÓ (2006): *A fölemelkedő Európa*. Budapest, Akadémiai Kiadó

FÖLDIÁK ANDRÁS (2006): *A művelődés a globalizáció sodrásában*. A Szegedi Közművelődési Nyári Egyetemen elhangzott előadás. www.mmhir.hu/org/csongrad/, Utolsó letöltés: 2008.12.21.

HORKHEIMER, M. – ADORNO, TH. W. (1969): *A felvilágosodás dialektikája*. Budapest, Gondolat – Atlantisz

KISS ENDRE (2007): Globalizáció és jövőkutatás. Új komplexitás és új törvényszerűségek a két terület áthatásaiban. *Magyar Tudomány*, 9. szám, 1136-1139. p. www.matud.iif.hu/07sze/04html, Utolsó letöltés: 2009.08.01.

KOZMA TAMÁS (2009): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Eger, Líceum Kiadó

PALÁNKAI TIBOR (2007): A globális átalakulás kihívásai – Elkerülhető-e a kataklizmák. *Magyar Tudomány* 2. szám, 204-225. p.

PULEDDA, SALVATORE (2000): *Globalizáció: fenyegetés a kulturális sokszínűségre*. www.freeweb.hu/aranymalinko/visios/globalisatio.html, Utolsó letöltés: 2009.07.28.

**NÉMETH NÓRA VERONIKA: OLVASÁSSZOCIOLÓGIAI
VIZSGÁLAT KVANTITATÍV ÉS KVALITATÍV MÓDSZEREKKEL**

MIT? MENNYIT? MIÉRT?

A TERD kutatás keretében a partiumi régió felsőoktatási hallgatóinak olvasási szokásait a hagyományos értelemben vett olvasásszociológiai vizsgálatokat követve mértük fel (Gereben 2000, Nagy – Péterfi 2006, Vitányi 2006). Kutatásunk alapjait, módszertanát és az összehasonlítási lehetőségeket országos (Ifjúság 2000, 2004, 2008), határon túli (Mozaik 2001, Gereben 2005), illetve regionális kutatások (Pusztai 2008, Kóródi 2005, Kóródi – Herczegh 2006) képezték. Munkánkkal tovább árnyalhattuk azt a képet, melyet a korábbi kutatások elővetítettek. A TERD kutatásban 2008-ban BA/BSc szinten 1361 fővel, míg MA/MSc hallgatóknál 2010-ben 602 fővel végeztük el azt a kérdőíves felmérést, amelyből a bolognai rendszerben tanuló fiatalok olvasási magatartását is megismerhettük. A kérdések a mennyiségi és gyakorisági mutatókhoz igazodtak, s leíró jellegük mellett alkalmazhatónak bizonyultak mélyebb összefüggések feltárására. Magyarázatok olvashattunk ki a nemi különbségek, a társadalmi és kulturális tőke, a vallásosság és a nemzeti identitás értelmezésével kapcsolatban is. Ezeket a kvantitatív értékeket kívántuk árnyaltabbá tenni egy kiegészítő kutatással, melyben mélyebbre ástunk, s a hallgatókat kvalitatív eszközzel, írásbeli interjúk segítségével bírtuk rá, hogy jellemezzék olvasáshoz való viszonyukat. Az első olvasmányélmény(ek)ről, a könyvek világában tett kezdeti lépésekről szóló beszámolók már önmagukban is elég izgalmasnak bizonyultak. A kérdés még mélyebb értelmezéséhez további adalékot szolgáltatottak a hallgatók szüleivel és nagyszüleivel készített interjúk. Bár a 2010 tavaszán végzett kvalitatív kutatásban csak a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

alapképzéses hallgatói vettek részt (50 fő), a háromgenerációs felmérésből kiderült, hogy a hallgatók olvasáshoz való viszonyát az intézményes oktatás mellett a családi példamutatás és tradíció is jelentősen befolyásolta.

Az olvasás a számok tükrében: Mennyiségi mutatók és azok összefüggései

A nemi különbségek az olvasás terén egyértelműen kimutathatóak voltak mind az alap-, mind a mesterképzésben részt vevő hallgatók között. A lányok előnyét sikerült kimutatni²⁹ az olvasás gyakorisága terén, ugyanakkor ezt a képet tovább kell árnyalni, s meg kell említenünk, hogy az internethasználatban és az elektronikus alapú olvasásban a fiúk előnye mutatható ki, például a napilapok esetén.³⁰

A nemi eltérések mellett a család kulturális tőkéjére vonatkozó összefüggéseket is megvizsgáltuk. Mindkét oktatási szinten a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei mutattak előnyt az olvasással kapcsolatban. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei arányukat tekintve is, gyakorisági szempontból is előnyben vannak alacsonyabb végzettségű szülői háttérrel rendelkező társaikhoz képest. A Bourdieu-i tézis tehát esetünkben is igazolódott (Bourdieu 1967).

A vallásosság meghatározó és befolyásoló erejét prognosztizáltuk, de szignifikáns különbségek csak a határon túli magyar hallgatók esetében tudtunk kimutatni. A vallásosságot nem különíthetjük el az identitás és a magyar kultúrához való ragaszkodás, illetve megőrzés motívumától, így a Pusztai-féle egyházi kompenzáló szerepet (Pusztai 2008) ki kell egészíteni a kisebbségek

²⁹ Míg a BA/BSc-s lányoknak csupán 1,9%-a vallotta, hogy nem olvas rendszeresen könyveket, addig a fiúk 8,3%-a nem fordul a papír alapú olvasmányok felé. A lányok közel ötven százaléka (48,9%), a fiúknak pedig közel negyven százaléka (39,6%) vallotta, hogy gyakran olvas. Ez az arány a mesterszakos képzésben részt vevő hallgatók körében is hasonlóan alakult (soha nem olvas kötelezőn kívül: lány - 1,2 %, fiú 4,7%, gyakran olvas: lány - 59,2 %, fiú - 53,7%).

³⁰ Napilapot elektronikusan a lányok 32,9, míg a fiúk 53,7 százaléka olvas napi rendszerességgel.

esetén gyakran tapasztalható identitásmegőrző szereppel is (Gereben 2005, Gereben – Tomka 2001).

A kérdőíves felmérés egyik legfőbb tapasztalata, hogy az olvasásszociológiai vizsgálatoknak is követniük kell a társadalmi és technikai változások következtében új tartalommal felruházott olvasást. Az olvasás funkcióinak és tartalmának változása miatt nem használhatjuk kizárólag azokat az olvasásszociológiai vizsgálatokat, melyekkel az olvasást az elmúlt évtizedekben mérték. A technikai fejlődés, az internet, a mobiltelefon és más digitális eszközök (hangos könyv) elterjedése miatt sokkal szélesebb spektrumon kell vizsgáldni, hiszen a hagyományos értelemben vett könyv és sajtótermékek önmagukban nem tükrözik vissza az olvasási szokásokhoz kapcsolódó tendenciákat az IKT korában.

Az olvasási szokásokról interjúk tükrében: három generáció olvasmányélménye

Szeret-e olvasni? Miért? Mit olvasott gyermekkorában? Milyen minták és példák befolyásolták az olvasáshoz való viszonyát? Mekkora volt a családi könyvtár? Hogyan jellemezné viszonyát a kötelező olvasmányokhoz? Ezekkel a kérdésekkel mértük a KFRTKF ötven hallgatójának olvasási attitűdjét. A hallgatói válaszokból kiderült, hogy a kötelező olvasmányok inkább negatív élményként maradtak meg a fiatalokban: *„Nekem az általános iskolából csak a kötelező olvasmányok maradtak meg, hiszen rengeteget kellett vagy kellett volna elolvasni belőlük. A probléma az volt, hogy én nem nagyon szeretek olvasni és ehhez hozzájárultak a kötelező olvasmányok is, amiben volt néhány vontatott cselekményű írás is.”* Meghatározó olvasmányélményekkel sokan a tizenéves korukban találkoztak, de olyan hallgatói vallomás is akadt, amelyikből az derül ki, hogy csak nemrég kezdett valóban olvasni (a kötelező olvasmányokon kívül is), sőt, van, aki még mindig nem olvas szórakozásból: *„Őszintén szólva, sosem szerettem olvasni. Szinte csak a kötelező olvasmányokat olvastam el, mert azt muszáj volt. A kötelező olvasmányokon kívül két könyvet olvastam el.”* Az internet, mint új olvasási eszköz is előtérbe került az interjúk során: *„Kimondottan*

fontosnak tartom tehát az olvasást és kizártnak tartom, hogy tudja pótolni a multidimedializált virtuális cyber környezet azt, amit egy Wass Albert, avagy egy La Fontaine adni tud. Kötelező kedvet csinálnunk az olvasáshoz ebben a borzalmas túl medialiszt világhoz.” Az interjúrészletekből utalást találtunk még olyan társadalmilag fontos cselekvési mintákra, mint az olvasás csoportképző funkciója, az internet és a társadalmi egyenlőtlenségek alakulása. Ezekkel a későbbiekben kívánunk részletesen foglalkozni.

Összegzés helyett kitekintés

Kutatásunk eredeti célja az volt, hogy képet kapjunk a hallgatók olvasási szokásairól a hagyományos értelemben vett olvasásszociológia módszereinek segítségével. Ennek impressziói jól kiolvashatók és értelmezhetőek a kvantitatív felmérés adataiból. A kérdőíves felmérés során szerzett tapasztalatok és a kvalitatív vizsgálat során nyert új információk azonban egy sokkal mélyebb értelmezési problémát vetettek fel. Az eredmények és módszertani tapasztalatok rávilágítottak arra az égető kérdésre, hogy az olvasáskutatás szociológiai megközelítésében a jövőben hangsúlyozni kell az olvasás változó funkcióit és tartalmát. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az olvasás kapcsolatteremtő és csoportképző funkcióját sem, mely az internet korában egyre nagyobb teret hódít és teszi az olvasókat írókká is egyben. Elemezni kell azt a folyamatot is, amely az internet elterjedése miatt a tudás demokratizálódásához vezetett, s ugyanakkor együtt jár az új típusú társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásával és megszilárdulásával is. Ezeknek a kérdéseknek a vizsgálatához új kutatási eszközök és módszerek szükségesek. Mivel a TERD kutatás 2010-ben lezárult, a felmerült kérdések megválaszolását a jövőben egy olyan kutatás keretében folytatjuk, mely a Debreceni Egyetem hallgatóinak kulturális szocializációjával és a hallgatói csoportkultúrákkal foglalkozik (Campus-lét kutatás, OTKA K 81858).

FELHASZNÁLT IRODALOM

BOURDIEU, PIERRE (1967): A kulturális tőke átadása. In ÁDÁM GYÖRGY (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. Budapest. KJK. 291-292 p.

GEREBEN FERENC (2000) *Könyv, könyvtár, közönség: a magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. Országos Széchényi Könyvtár. Budapest

GEREBEN FERENC (2005): *Olvasáskultúra és identitás: a Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Lucidus. Budapest

GEREBEN FERENC - TOMKA MIKLÓS (2001): *Vallásosság és nemzettudat. Vizsgálódások Erdélyben*. Corvinus. Teleki László alapítvány. Budapest

KÓRÓDI MÁRTA - HERCZEGH JUDIT (2006): Egyetemi és főiskolai hallgatók olvasásszociológiai vizsgálata három felsőoktatási intézményben. *Educatio*. vol.15. no. 2. 406-416. p.

KÓRÓDI MÁRTA (2005): A hallgatók olvasási szokásai. In PUSZTAI GABRIELLA (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. Debrecen. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 173-182. p.

NAGY ATTILA - PÉTERFI RITA (2006): Olvasás, könyvtár- és számítógéphasználat (Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról) *Könyvtári Figyelő*. no.1. 31-44. p.

PUSZTAI GABRIELLA (2008): Sola scriptura? Könyvolvasás egy határmenti térségben felekezeti és nem felekezeti iskolások körében. In CSÁSZÁR MELINDA - ROSTA GERGELY (szerk.) *Ami rejtve van s ami látható*. Pázmány Társadalomtudomány 10. Budapest - Piliscsaba. 359-376. p.

VITÁNYI IVÁN (2006): *A magyar kultúra esélyei. Kultúra, életmód, társadalom*. MTA Társadalomkutató Központ. Budapest

KUTATÁSOK: *Ifjúság 2000, Ifjúság 2004, Ifjúság 2008, Mozaik 2001*

MOLNÁR BALÁZS: HALLGATÓI NETGENERÁCIÓ

MÍTOSZ VAGY VALÓSÁG?

Az internet nyújtotta tanulási lehetőségek mind hangsúlyozottabbak a pedagógiai diskurzusokban, a „felhőtanárok” – az internet számítási felhőjének tanítási-tanulási megoldásmódjai – jelenünk részei, és várhatóan a web-based learning térnyerése a jövőben tovább erősödik (Komenczi 2009). Vajon mennyire nyitottak erre a felsőoktatásban tanuló fiatalok: igazi „netgenerációként” viselkednek-e (Tapscott 2001) vagy pedig szükség van-e komolyabb attitűdformálásra?

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán végeztünk – 2010 tavaszán – egy kérdőíven és webminionon alapuló vizsgálatot az általános és a tanulmányi célú internet-használatról.

A vizsgálat

A karon a 2009/2010-es tanévben három alapszakon folyt képzés (andragógia, óvodapedagógus, szociálpedagógus), de ezen kívül működött MA szak, felsőfokú szakképzés és szakirányú továbbképzési szakok is.

A kutatás két, egymást kiegészítő, pontosító feltáró módszer alkalmazásával történt. Egyrészt egy 70 kérdésből álló önkitöltős kérdőívvel vizsgáltuk a kar hallgatóit, másrészt pedig a kollégiumban lakó hallgatók internet-használatát a szerver naplófájlok elemzésével végeztük el.

A kérdőíves vizsgálat során nappali tagozaton a teljes BA populációt céloztuk meg. A 365 aktív félévét töltő hallgatóból 251 fő

juttatta vissza a kérdőíveket számunkra, ez 68,8%-os válaszadás. Levelező tagozaton pedig az első évfolyam teljes lekérdezését céloztuk meg. Ott 112 visszakapott és értékelhető kérdőívvel dolgozhattunk tovább (54,6%-os válaszadás). Így összesen 363 kérdőív került feldolgozásra.

A kérdőívek felvétele 2010. február 1. és március 20. között történt. A kérdőív 70 kérdést tartalmazott, amely hat fő témát járt körül:

- 1) demográfiai alapadatok
- 2) előzetes informatikai tapasztalatok, tanulmányok
- 3) általános számítógép-használat (internet nélkül)
- 4) általános célú internethasználat
- 5) tanulmányi célú internethasználat
- 6) tapasztalatok és attitűdök az elektronikus tanulási környezetek iránt

A kollégiumi szerver naplófájlok vizsgálata 28 napos időszakot ölelt fel: három hét szorgalmi időszak, egy hét pedig vizsgaidőszak volt a mintánkban.

Eredmények

A vizsgálatunk egyik fontos megállapítása, hogy a hagyományosnak tekinthető társadalmi háttérváltozók (lakóhely, anyagi helyzet, szülők iskolai végzettsége) ma már nem befolyásoló tényezők az internethasználatnak. Igazából egyéni döntéssé vált az internethasználat mennyisége, belső struktúrája a felsőoktatásban tanulók körében. Gyakorlatilag mindenki rendelkezik számítógéppel és interneteléréssel (94,5%); azok aránya, akik még számítógéppel sem rendelkeznek 1 % alatti (0,8%; 3 fő).

Átlagosan 16,2 órát töltenek a hallgatók – saját bevallásuk szerint – internethasználattal egy héten: ez napi bő 2 órát jelent; valamivel többet a levelezősök (19,9 óra), míg a nappalisok

kevesebbet (15,2 óra). A levelezősök magasabb átlagát az is okozza, hogy levelező tagozaton jóval többen használják az internetet munkavégzésre is. Amennyiben az internetezési időket tovább bontjuk, úgy a következő táblázatot kapjuk:

1. táblázat

Az internethasználat belső struktúrája

	nappali			levelező		
	<i>tanulás</i>	<i>munka</i>	<i>egyéb</i>	<i>tanulás</i>	<i>munka</i>	<i>egyéb</i>
átlag	4,7 óra	1,9 óra	8,6 óra	6,4 óra	5,9 óra	7,6 óra
medián	4,0	0,0	7,0	5,0	2,0	5,0
szórás	3,9	4,4	7,4	6,1	8,9	8,4
minimum	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
maximum	30,0	45,0	39,0	40,0	40,0	50,0

Forrás: Saját kutatás

A táblázatból jól látszik, hogy munkára és tanulásra egyértelműen a levelező tagozatosak használják többet az internetet (bár igen magas szórással), míg az egyéb tevékenységeknél (pl. szórakozás) már a nappali tagozat dominál. Az internetezésre fordított idő ugyanakkor nem áll szignifikáns összefüggésben sem a családi háttérrel, sem az anyagi helyzettel, sem azzal, hogy hol töltötte a gyermekkorát – milyen településtípuson – a válaszadó, de még csak az életkorral sem (18-55 év közöttiek voltak a válaszadók). Mindez jól mutatja, hogy az internethasználat ma már inkább – legalábbis azok között, akik bekerülnek a felsőoktatásba – egyéni döntés eredménye, nem pedig a társadalmi háttér által determinált tevékenység.

Az internetezéssel töltött időmennyiség alapvetően három tényezőcsoporttól függ, de önmagában egyiktől sem számottevően. Az első a tanulmányokhoz köthető: ez a szak és a tagozat; a második, hogy milyen mértékben érdeklődik az informatika iránt a hallgató. A harmadik tényezőcsoport pedig bizonyos oldalak használata. A legjelentősebb pl. a fájlcsereléssel való összefüggés: alkalmazói

vélhetően inkább internetközpontú életet élnek, mint mások. Hasonló összefüggés mutatható ki a levelezéssel és az msn-nel kapcsolatban is – mindkét tevékenység meglehetősen „időrabló” lehet önmagában is. Némi kapcsolat kimutatható a közösségi oldalak intenzívebb használatával, de ez nem kiemelkedő (pl. a fórumozással való kapcsolat is ugyanolyan erősséget mutat – amely kapcsán ismét annak lehetünk tanúi, hogy a „fórumozás” önmagában nem feltétlenül időigényes, viszont a fórumokon való hozzászólás már egy internetközpontúbb életvitelt sejtet).

Az internethasználatra fordított idő általában nem mutat szignifikáns kapcsolatot a tanulmányi eredménnyel, kivéve a nappali tagozatos szociálpedagógus hallgatókat, akiknél laza negatív korreláció fedezhető fel a tanulmányi eredménnyel ($r=-0,230$ $p=0,038$): tehát aki többet internetezik, rosszabb érdemjegyeket kap a vizsgákon. Mivel külön megkérdeztük a tanulmányi célú internethasználatra fordított időt is, ezért ezt is összevethettük a tanulmányi eredménnyel. Itt ugyancsak nem volt kimutatható szignifikáns kapcsolat. A tanulmányi célra fordított időmennyiséget mintha véletlenszerűen adták volna meg a hallgatók. Az „összefüggéstelenségnek” két oka van. Egyrészt, amikor konkrét tanulmányi célú oldalak felsorolását kértük a hallgatóktól, akkor alig-alig tudtak megnevezni szakmai oldalakat. A Neptunon és a kari honlapon kívül a Google keresője az egyetlen, amit tömegesen jelöltek a hallgatók (163 fő), már a Wikipédia is messze leszakadva követi (41 fő írta a 363-ból). A másik ok, hogy a naplófájlok eredménye azt mutatja, a kérdőíves önvallomásokkal szemben a hallgatók alig-alig használják tanulmányi célokra az internetet. A hallgatók számára a Neptun és a kar honlapja a legnépszerűbb tanulmányi célpont (a kar honlapja elsősorban azért, hogy a Neptunt elérjék, illetve a fotógaléria nézegetése). A Wikipédia is kevésbé látogatott (250039 oldalmegnyitásból 216 származott ebből a tartományból: 0,086%), és ezen kívül még a szótárak, fordítószolgáltatások mérhetőek – a szakmainak tekinthető oldalmegnyitásokat a KSH oldala vezeti 112 alkalommal, majd az Esély című folyóirat oldala jön 56 oldalmegnyitással – a négy hét alatt, 210 fős kollégium esetében.

Összegzés

Összességében elmondhatjuk, hogy a tanulmányi célzatú oldalak látogatása egyik időszakban sem népszerű tevékenység, az arányok kifejezetten kiegyensúlyozottak: szorgalmi időszakban 1,26%-át teszik ki a fenti oldalak az összlátogatottsági adatoknak, vizsgaidőszakban 1,48%-át. A különbség elhanyagolható. A nyílt kérdések esetében is alig-alig írtak kollaborációra utaló oldalakat (a Freemail vezeti ezt a kategóriát – 3 (!) fő írta), tehát ezek aránya sem lehet erőteljes. A hallgatók egész egyszerűen nem tanulásra használják az internetet, noha a lehetőségeket elismerik, sőt hangoztatják is. A „Mennyire könnyíti meg az internet a tanulmányait?” kérdésre elég egyértelműen jelent meg a válaszokban, hogy a hallgatók úgy érzik, hogy az internet kitágítja a tanulmányi lehetőségeket (347 fő; 96,1%). 12 fő helyezkedett semleges álláspontra (*nincs jelentősége, nem tudom megítélni* 3,3%), és 2 főnél jelent meg az internet mint probléma (0,6%).

Vajon ezek után mire használják a hallgatók az internetet? Abszolút domináltak – a kérdőívek és a naplófájlok alapján is – a közösségi oldalak, a levelezés és az azonnali üzenetküldés. Ezek mellett a videómegosztás, a játék és a híroldalak még észrevehetőek, de már leszakadva. Ez a kar sajátos nemi összetételéből is fakad (a női hallgatók aránya magasabb). A vizsgált hallgatók alapvetően kommunikációra és szórakozásra használják az internetet. Viszont a kommunikáció kapcsán is igen szűkös a paletta, lényegében kimerül a közösségi oldalak, email és msn használatában. A web 2.0 (O'Reilly 2005) további eszköztára (mikroblogolás, linkmegosztás, RSS stb.) szinte teljesen ismeretlen és kihasználatlan.

Ezekből az adatsorokból kiderült az, hogy a hallgatók nyitottak ugyan az internet világa felé, és ma már lényegében mindenki használja is, de valódi tájékozottságuk (néhány százalék kivételével) igen alacsony. A hallgatók továbbra is „digitális bevándorlók” és nem „bennszülöttek” (Prensky 2001). Bármilyen web-based learning megoldásmódnál ezt a faktumot egyelőre szem előtt kell tartanunk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

KOMENCZI BERTALAN (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest, Gondolat Kiadó

O'REILLY, TIMOTHY (2005): *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (Utolsó letöltés: 2010-03-14.)

PRENSKY, MARC (2001): Digital Natives, Digital Immigrants I-II. *On the Horizon*, 5. 1-6. p.; 6. 1-6. p.

TAPSCOTT, DON (2001): *Digitális gyermekkor: az internetgeneráció felemelkedése*. Budapest, Kossuth Kiadó

**FÓNAI MIHÁLY – MÁRTON SÁNDOR:
A TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM HALLGATÓINAK
PROFESSZIÓ-KÉPE**

EGY SOKVÁLTOZÓS MODELL-MAGYARÁZAT LEHETSÉGES ELEMEI

Tanulmányunkban a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának a beválogatási eljárásán részt vevő hallgatók professzió-képének a *szak választásával összefüggő válaszait elemezzük*. A szak választását több kérdésblokkban is vizsgáltuk, jelen esetben a hallgatók képességekre, tudásra, az érdeklődésükre, elvárásaikra és a további életpályájukra vonatkozó rangsorolását mutatjuk be – törekedve arra, hogy azoknak a karokkal és a szocio-demográfiai változókkal való kapcsolatát is feltárjuk (Lásd Fónai 2009a).

A hallgatók rekrutációjának eltérései a karok között

A DETEP háromlépcsős beválogatási eljárásába a másodéves nappali tagozatos hallgatók felső ötöde kapott meghívást a részvételre. A hallgatók háromnegyede jelent meg ezeken a méréseken, melyeken tesztek és egy kérdőívet töltöttek ki. Ezek eredményei alapján hívták be a karok a harmadik fordulóba a hallgatóikat, és ott került sor a végleges döntésekre a programba kerülésről (Balogh – Fónai 2003, Márton – Mező – Balogh – Fónai 2006). Adataink a 2002-2008-as időszak második lépcsőjére vonatkoznak – ekkor 3183 hallgató vett részt az eljárásban. Ezt követően a bolognai folyamat következtében átalakult a program, jelentősen változtak a mérőeszközök is.

A programba került hallgatók és a karok hallgatóinak (az alapsokaságnak) az elemzett bevélogatási időszakban a *nemek szerinti megoszlása* figyelemre méltó eltéréseket mutat. A rendelkezésre álló statisztika alapján a vizsgált időszakban a nappali tagozatos, másodéves hallgatók száma 27.693 fő volt, akik közül 16.371 fő nő, 11.322 fő férfi, azaz a hallgatók 59,9 százaléka nő, 40,1 százaléka férfi. A DETEP mérési eljárásába a tanulmányi eredményük alapján bekerült „felső ötöd” esetében 2140 fő nő, 1033 fő férfi, ami 67,4, illetve 32,6 százalék. Ez azt jelenti, hogy a program *bevélogatási eljárásába a hallgatónők magasabb eséllyel kerültek be, mint a férfiak*. Ezt a jelenséget a tanulmányi átlag és a nemek szerinti hovatartozás magyarázza, az az ismert jelenség, mely szerint a nők tanulmányi eredményessége jobb, mint a férfiaké. A hallgatók megyék szerinti megoszlásában már kisebb különbségek érvényesülnek, bár finomabb eltérések a lakóhely alapján is tapasztalhatók a hallgatók között, így például a budapesti hallgatók aránya az alapsokaságban 1,9 százalék, a programban 4,5 százalék volt, a Békés megyeiek esetében pedig 2,9, illetve 4,3 százalék.

Jelentős, *szignifikáns különbségek* érvényesülnek a karok között a szülők iskolai végzettsége, a nemek szerinti összetétel, a lakhely, az általános iskolai tagozat, valamint a középiskola típusa között (Fónai 2009a). Az apák és az anyák iskolai végzettsége közötti mintázatok megfelelnek az elmúlt évtizedek házassági szokásainak. A szülők iskolai végzettsége jellegzetesen eltér a karok között: a magas presztízű szakmák szakjait oktató karokon a legmagasabb a diplomás szülők aránya, míg a többi karon magasabb az alacsonyabb végzettségűeké, például a szakmunkásoké és az érettségizetteké. A hallgatók családi, társadalmi háttérének karonkénti eltérései megmutatkoznak az egyes karok presztízis rangsoraiban is – hova sorolták önmagukat, és szerintük hova sorolták őket más karok hallgatói. Ezek a rangsorok kapcsolatot mutatnak egyrészt a szülők iskolai végzettségével, másrészt az egyes szakokról és szakmákról kialakult rangsorokkal, vagy legalábbis azokkal a sztereotípiákkal, melyek a rangsorokat alakíthatják. Ugyancsak fontos, hogy a társadalmi rekrutáció különbségei nagyon erősen érvényesülnek a

középiskolák típusa esetében is: a magas társadalmi státuszú családokból érkező hallgatók között lényegesen magasabb a szerkezetváltó középiskolákból érkezők aránya, és alig van közöttük, aki szakközépiskolát végzett.

A szak választása a társadalmi háttér és a karok szerint

A DETEP „beválogatáshoz” használt kérdőív több kérdése a szak választására vonatkozott: ezek egyik csoportja azt vizsgálja, hogy kik és milyen tényezők, mekkora mértékben hatottak a szak választására. A hallgatók e döntésüket szeretik önálló döntésként értelmezni, és kevés szerepet szánnak abban az iskolának, és valamivel nagyobbat a szülőknek, azaz a kérdés arra vonatkozott, hogy a megkérdezés időpontjában hogyan látták egy valamivel korábbi döntésüket. Másik kérdésünkkel arra voltunk kíváncsiak, hogy a kérdezés időpontjában „mai ismeretei alapján” mennyire felel meg a választása a képességeinek, tudásának, stb. Ez a kérdés alkalmasnak tűnik arra, hogy összekösse a korábbi döntéseket a hallgató önmagáról kialakult képével, és a választott szakkal, szakmával összefüggő elvárásaival (Fónai 2009b). Az eredmények a teljes mintán a következők:

Mennyire felel meg a szak választása... (tízfokozatú skálán)

❖ a képességeinek:	7,63
❖ a tudásának:	7,93
❖ az érdeklődésének:	8,48
❖ korábbi elvárásainak:	8,10
❖ távolabbi életcéljainak:	8,54

Látható, hogy a hallgatók inkább gondolják azt, hogy a választott szak az érdeklődésüknek és céljaiknak felel meg, mintsem képességeiknek és tudásuknak – ez jelentheti azt, hogy (az egyébként jó képességű és motivált hallgatók) *valamivel kevésbé tartják magukat*

alkalmasnak a szak elvégzésére, mint amennyire az választásaiknak és céljaiknak megfelel. A karok között lényeges, szignifikáns különbségek vannak, mind az öt kijelentés esetében, melyeket elemzünk. Szignifikáns eltérések vannak az apák és az anyák iskolai végzettsége alapján is (az elemzéshez varianciaanalízist alkalmaztunk) a „kéességek” és a „tudás” esetében (1. táblázat).

1. táblázat

Mennyire felel meg a szak választása a szülők iskolai végzettsége szerint (tízfokozatú skálán)

		Kéességeinek	Tudásának
Befejezett általános iskola	Apa	7,34	8,05
	Anya	8,11	8,60
Szaktudásbízott	Apa	7,53	7,75
	Anya	8,07	8,47
Érettségi	Apa	7,71	7,95
	Anya	8,10	8,53
Főiskola	Apa	7,44	7,88
	Anya	8,13	8,54
Egyetem	Apa	7,92	8,15
	Anya	8,15	8,68

Forrás: DETEP, 2002-2008, N= 3183

Mindkét szülő iskolai végzettsége csaknem lineáris hatást gyakorol arra, hogy a hallgatók mennyire gondolják azt, hogy a szak választása megfelel-e a kéességeiknek és a tudásuknak. Kevésbé érvényesül ez a „kéességek” esetében, ha az apák iskolai végzettségének a hatását tekintjük. Mégis, megfogalmazhatjuk, hogy a szülők iskolai végzettsége és a hallgatók önértékelése között szoros kapcsolat van: a magasabb szülői iskolai végzettség a kéességek és a tudás magasabb „megfelelését” eredményezi (a választott szakhoz). Két jelenségre érdemes még felfigyelni: az általános iskolai végzettségű szülők gyerekei a diplomás szülők gyerekeihez hasonló módon értékelik a saját választásuk „megfelelését” – ez összefügghet ezeknek a hallgatóknak az életútjával, a személyes „megküzdés” hatásával az énképükre és az önértékelésükre. A másik jelenség is

ismert: az anyák iskolai végzettsége nagyobb hatást gyakorol a választásokra, ebben az esetben ez a magasabb értékeket jelenti. A statisztikák is ezt igazolják: az ANOVA elemzésben az apák iskolai végzettségének magyarázó ereje a képességek „megfelelésében” mindössze 0,9 százalék, a tudás „megfelelésében” 0,7 százalék – ezzel szemben az anyák iskolai végzettsége 11 százalékban, illetve 4 százalékban magyarázza azokat, azaz az anyák iskolai végzettsége valóban nagyobb hatást gyakorol.

A varianciaanalízishez rendelt post hoc teszt eredményei is azt mutatják, hogy az apák iskolai végzettsége a képességek megítélésében a választott szakhoz az általános iskolai, a szakmunkás, és a főiskolai végzettségűek között tér el szignifikánsan – a tudás esetében pedig az egyetemi és a szakmunkás végzettségű apák gyerekei között. Az anyák iskolai végzettsége esetében a szignifikáns eltérések e teszt alapján a szakmunkás végzettségű, illetve főiskolai és egyetemi végzettségű anyák, illetve az érettségizett és diplomás anyák gyerekei között érvényesülnek a „képesség”, és a szakmunkás, illetve egyetemi végzettségű anyák gyerekei között a „tudás” megítélésében. Ahogy arra részben utaltunk, ezek az eredmények összefüggnek a hallgatók társadalmi státuszával, a hallgatók családjának a kulturális tőkéjével, hallgatók énképével (önértékelésével), a szakok értékelésével (például a hallgatók által megállapított rangsorokkal). Az, hogy ezeket a választásokat nemcsak a szülők iskolai végzettségével jellemezhető társadalmi státusz, illetve a kulturális tőke alakítja, jól mutatja, hogy a karok között minden területen szignifikáns különbségek érvényesülnek (ezt támasztják alá a magyarázott variancia-hányad értéke is), azaz a különbségek nemcsak a „képességek” és a „tudás” esetében érvényesülnek, mint a szülők iskolai végzettsége esetében. Ez arra utal, hogy a szakok és a szakmák professzió-képe, illetve az azokról kialakult sztereotípiák, a szakmák ismertsége és presztízse is alakítja a hallgatói választásokat (2. táblázat).

Az eredmények azt mutatják, hogy minden esetben megfigyelhető a karok, a szakok, és az azokkal összefüggő szakmák általánosabb, vagy egyetemen belüli ranghelyének, presztízisének a

hatása a hallgatók választásaira – minél jobb helyezesű ezekben a rangsorokban egy kar, egy szak, annál magasabb értékek mellett fogadják el a hallgatói a szak választásával összefüggő kijelentéseket. Megfigyelhető a korai pályaválasztás hatása is az egészségügyi és a klasszikusabb tudományegyetemi szakok esetében, különösen az orvostanhallgatók körében. Akiknek korán kialakult az érdeklődése, azok azt is inkább elfogadják, hogy a szak a távolabbi életcéloknak is megfelel – de ez nem jelenti azt, hogy a korábbi elvárások is ilyen magas szinten teljesültek volna.

2. táblázat

Mennyire felel meg a szak választása karok szerint (tízfokozatú skálán)

	Képességeink	Tudásának	Érdeklődésének	Korábbi elvárásainak	Távolabbi életcéljának
ÁJK	8,09	8,15	8,62	8,40	8,75
ÁOK	8,33	8,53	9,25	8,81	9,31
BTK	7,55	7,88	8,76	8,14	8,69
EK	7,14	7,34	8,03	7,58	8,11
FOK	8,22	8,53	9,39	9,24	9,59
GVK	7,55	7,78	7,92	7,63	7,78
GYFK	6,05	6,80	7,53	7,13	7,69
GYTK	8,55	8,63	9,06	8,77	9,24
IK	8,24	7,79	8,36	7,83	8,31
KTK	8,21	8,13	8,42	8,23	8,54
MK	7,53	7,77	8,01	7,61	8,05
MTK	7,39	7,89	8,28	7,98	8,28
TTK	7,51	8,03	8,64	8,31	8,81
<i>Teljes minta</i>	7,62	7,92	8,48	8,10	8,53

Forrás: DETEP, 2002-2008, N=3183

Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy a DETEP mérési eljárásába került, motivált hallgatóknak a szakjaik választásával összefüggő elvárásait elemezzük. Ezeket részben a hallgatók családi, társadalmi háttere, részben az ezzel is összefüggő, karok szerinti

tagolás alakítja. Az egyes karok hallgatóinak a társadalmi rekrutációja a szülők iskolai végzettsége és a középiskola típusa alapján jellegzetes különbségeket mutat. A szakok választásával összefüggő kijelentések rangsorolását azonban a szülők iskolai végzettsége csak részben magyarázza – a szakok, illetve a karok hatása legalább ennyire fontos. Ez azt is jelenti, hogy a társadalmi rekrutáció mellett az egyes szakok, szakmák, professziók ismertsége, megítélése, presztízse, illetve az ezekről kialakult sztereotípiák is alakítják a hallgatók véleményét és elvárásait, általánosabban professzió-képét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BALOGH LÁSZLÓ – FÓNAI MIHÁLY (2003): Tehetséggondozási formák a Debreceni Egyetemen. *Magyar Felsőoktatás* 13: (4-5-6), 13-15. pp.

FÓNAI MIHÁLY (2009a): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban*. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 49-65. pp.

FÓNAI MIHÁLY (2009b): *Students' stereotypes and elements of image of professions at University Debrecen*. Erdei Ferenc V. Tudományos Konferencia

FÓNAI MIHÁLY – MÁRTON SÁNDOR (2007): A Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatóinak rekrutációja és pályaképének néhány eleme. In Kissné Korbuly Katalin (szerk.): *Válogatott tanulmányok III*. Hajdúböszörmény, DE TEK Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskola Kar, 172-181. pp.

FÓNAI MIHÁLY – ZOLNAI ERIKA – KISS JÁNOS (2005): A hallgatók munkaérték preferenciái. In Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 190-205. pp. /Régió és Oktatás sorozat I. kötet/

MÁRTON SÁNDOR – MEZŐ FERENC – BALOGH LÁSZLÓ – FÓNAI MIHÁLY (2006): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja és beválogatási szempontjai. In Balogh László – Mező Ferenc – Tóth László (szerk.): *A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának II. Konferenciája. Tanulmányok*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 7-12. pp.

GÁL ATTILA: PISA-DISKURZUSOK

A FINN PISA-EREDMÉNYESSÉG ÉS A MINTATEREMTÉS DISKURZUSA

Bevezetés

Arild Tjeldvoll (2008) szerint napjaink Finnországnak két emblémája a NOKIA márkanév és a PISA (Programme for International Student Assessment) tanulói teljesítmény-méréseken (a továbbiakban: PISA) elért teljesítmény (Tjeldvoll 2008, 94). A szerző a NOKIA-termékek sikerességét a PISA finnországi eredményeinek (pl. Välijärvi et al. 2001, Välijärvi et al. 2007) következményeivel veti össze: Finnország az utóbbi évtizedben példaként jelenik meg a PISÁ-ban az alacsonyabb pontszámokat elérő országok neveléstudományi/oktatáspolitikai fórumain. Az alábbiakban a jelenség egyik összetevőjét mutatjuk be a PISÁ-ról szóló publikációk szövegeinek elemzésével.

A mintateremtés diskurzusa

A finn PISA-eredményekről szóló publikációk szövegeiben jól elkülönülő diskurzusok rajzolódnak ki. Tanulmányunkban a *mintateremtés diskurzusát* mutatjuk be. A csoportba olyan publikációk sorolhatók, melyek a 2000-es PISA-teljesítménymérések első eredményeinek megjelenésétől (Välijärvi et al. 2001) keletkeztek. A szerzők köre nagyrészt megegyezik az OECD által felkért finn szakértőkkel (lásd a következő nemzeti jelentések szerzőit: Välijärvi et al. 2001, 2007; Linnakylä et al 2004a; Kupari – Välijärvi 2005).

A PISA finn eredményeire vonatkozóan ezek a legismertebb, a legkönnyebben elérhető írások, és az ezekben megfogalmazott állítások határozzák meg a PISÁ-ról szóló párbeszédet.

A diskurzus meghatározó eleme a „finn csoda” emblematikus szókapcsolat, ami a 2000. évi magas finn PISA-pontszámhoz, és a PISA -t nemzetek, régiók versenyének felfogó szemlélet szerint értelmezett jó helyezéséhez kapcsolódva került a köztudatba. Szakirodalmi környezetben Hannu Simola használta elsőként. Először a finn olvasóközönség találkozhatott vele (Simola 2004), majd angolul (Simola 2005) is megjelent. Noha Simola (2004) után a finn nyelvű szakirodalomban a finn oktatás eredményeinek csodaként azonosítását nem találjuk, a tanulmányra való hivatkozás állandó. A szakirodalom és az OECD-jelentések a *Suomen menestys, suomalainen menestys*, azaz 'finn siker' kifejezéssel, vagy annak angol megfelelőivel illetik a finn eredményeket (pl. Linnakylä et al. 2004a, b; Kupari – Välijärvi 2005; Välijärvi et al. 2007). A „csoda” majd „siker” kifejezések helyett később konkrétabb szinonimák olvashatók: *kärkimaa* 'vezető helyen / élen lévő ország' (Välijärvi 2007), *tehokkain* 'leghatékonyabb', *ilmeisen tehokkaasti* 'nyilvánvalóan hatékonyan' (Välijärvi 2007), *tilastollisesti parempi kiun ...* 'statisztikailag jobb mint ...' (Reinikainen 2007), *huikea lukutaito* 'rendkívüli olvasási készség' (Arffman 2007). Zavarba ejtő, hogy olykor konkrét szövegkörnyezetben sem világos, hogy a minősítések a tanulói teljesítményre, a finn oktatási rendszer egészére, a finn alapfokú oktatásra, a „finn iskolára”, esetleg a finn tanárok munkájára vonatkoznak (pl. Välijärvi 2007).

Tanulmánycsoportunk írásaiban a finn oktatás olyan eladható-megvehető termékként jelenik meg, mint egy sokat tudó (NOKIA) telefon. Ezzel lesz teljes a *mintateremtés*. A „termék” reklámozott összetevői: a finn tanárképzés színvonalának hangsúlyozása (Simola 2004, 2005), a finn iskola mint jó és jól felszerelt munkahely (Välijärvi 2007), az etnikailag homogén, de földrajzilag és szociálisan tagolt finn társadalomban a szociális különbségek és tanulók lakóhelyének településtípusa alig befolyásolja a jó szövegértési képességeket (Kupari 2007b, és Välijärvi 2007), a finn oktatási rendszer hatékonysága (az általános iskolai oktatásban hosszú az előkészítő szakasz; a tanulók keveset vannak iskolában, alig van házi feladat, mégis jól teljesítenek) - (Simola 2004, 2005, Välijärvi

2007, Kupari 2007b). Feltűnik az északi országok egységben kezelése, azaz az „északi oktatási modell” hirdetése (Väljörvi 2007; Lie – Linnakylä 2004).

A finn PISA-eredményekhez teremtett „finn csoda” kifejezés részévé vált a „termék” eladhatóságának. Mivel a kifejezés metaforikus, azaz bizonytalan jelentésű, nem kapott recepciót az akadémiai szféra publikációinak világában. Finnország emblémája lett, a Finnország felé irányuló „PISA-turizmus” hívószavává vált. Tartósságát jelzi, hogy még 2008-ban is rendeztek a „finn csodáról” konferenciát.³¹ Jellemző adat, hogy a 2002. év elejétől kezdve másfél év alatt több mint száz hivatalos delegáció látogatott Finnországba az oktatási gyakorlat és az oktatási rendszer tanulmányozására (Kupari 2007a, 351). A „finn csoda” a nemzetközi kapcsolatok építésének eszközeként is hatékony szófordulat. Nem véletlen, hogy a finn kül- és oktatáspolitikai az Európai Uniót kívüli (jobbára ázsiai) kapcsolatok kiépítésére is felhasználta az ország jó hírnevét.

A bemutatott *mintateremtési* szándék nemzetközi szinten komoly recepcióval rendelkezik, a magyar nyelvű szakirodalomban is igen erős. Ennek fő oka, hogy a legtöbb publikáló angol nyelven tájékozódik a finn oktatásról, és csak az OECD által megbízott szakértők publikációiból tájékozódnak.

Kitekintés

Nemzetközi szinten a finn PISA-sikerek hirdetése napjainkra alábbhagyott. Miért érdemes mégis erről tájékozódni? Egyrészt azért, mert a téma szakirodalma feldolgozatlan a hazai neveléstudományban. Az OECD és a finn oktatásirányítás törekvéseivel szembeni kritikus hangok szintén ismeretlenek. Másrészt a „finn csoda” és a finn oktatás eredményességének hangsúlyozása része egy mélyebb merítésű törekvésnek. Arild Tjeldvoll hívja fel a figyelmet, hogy miután alapfokon hírnevet szerzett a finn oktatás, az oktatás fejlesztésének (és kommunikálásának) következő fázisa a

³¹ The Miracle of PISA -Conference Helsinki, 2008. szeptember 10 – 12. A konferencia honlapja: <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/pisa2008/index.asp> (2010. 03. 14.)

felsőoktatás lesz. A finn egyetemek jelenleg nincsenek a világ élvonalában, a finn (oktatás) politika törekvése, hogy ez megváltozzon (Tjeldvoll 2008, 94). Elképzelhető, hogy a PISA-sikeresség hirdetése és az említett törekvés egy általános oktatás- és országmenedzselési tevékenység eredménye, és amivel célszerű tisztában lennünk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ARFFMAN, INGA (2007): Kansainvälisten lukukokeiden kääntämiseen liittyviä ongelmia. *Kasvatus* 38. (4), 348–353. p.

KUPARI, PEKKA – VÄLIJÄRVI, JOUNI (szerk.) (2005): *Osaaminen kestäväällä pohjalla – PISA 2003*. Jyväskylä

KUPARI, PEKKA (2007a): PISA:n kertomaa. *Kasvatus* (38) 4, 301–303. p.

KUPARI, PEKKA (2007b): Tuloksia peruskoulunuorten asenteista ja motivaatiosta matematiikkaa kohtaan PISA 2003-tutkimuksista. *Kasvatus*, 38 (4), 316–328. p.

LIE, SVEN – LINNAKYLÄ, PIRJO (2004): Nordic PISA 2000 in a Sociocultural Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 48, No. 3, July 2004. 227 – 230. p.

LINNAKYLÄ, PIRJO – MALIN, ANTERO – TAUBE, KARIN (2004b): Factors behind Low Reading Literacy Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 48, No. 3, July 2004. 231 – 249. p .

LINNAKYLÄ, PIRJO – SULKUNEN, SARI –ARFFMAN, INGA (szerk.) (2004a): *Tulevaisuuden lukijat – suomalaisnuorten lukuproofileja – PISA 2000*. Jyväskylä

REINIKAINEN, PASI (2007): Hyvän ongelmaratkaisutaidon selittäjät Suomessa. *Kasvatus* 38 (4), 340 – 347. p.

SIMOLA, HANNU (2004): Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaan. *Kasvatus* (35) 1, 76–83. p.

SIMOLA, HANNU (2005): The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 2005. no. 4., 455–470. p.

TJELDVOLL, ARILD: Finnish higher education reforms. Responding to globalization. *European Education*, 40. 4. (Winter 2008–2009), 93–107. p.

VÄLIJÄRVI, JOUNI – KUPARI, PEKKA – LINNAKYLÄ, PIRJO – REINIKAINEN, PASI –SULKUNEN, SARI – TÖRNROOS, JUKKA – ARFFMAN, INGA (2007): *The Finnish success in PISA and some reasons behind it 2. – PISA 2003*. Jyväskylä

VÄLIJÄRVI, JOUNI – LINNAKYLÄ, PIRJO – KUPARI, PEKKA – REINIKAINEN, PASI – MALIN, ANTERO – PUHAKKA, EIJA (2001): *Suomen tulevaisuuden osaajat – PISA 2000*. Jyväskylä

VÄLIJÄRVI, JOUNI (2007): Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38 (4), 354 – 463. p.

REGIONÁLIS ÁTALAKULÁS ÉS OKTATÁS

Régió és oktatás: A Partium esete

TEPERICS KÁROLY: A PARTIUM RÉGIÓ TÖRTÉNELMI GYÖKEREI

„A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban” címet viselő OTKA kutatást a Partium területén végeztük. A „Partium” történelmi tájnév³², amivel az Erdély, a királyi Magyarország és a török által uralt Hódoltság között elhelyezkedő területet szokás jelölni. A történelme során többször változó kiterjedésű területet mi praktikusán mai közigazgatási egységek segítségével körülhatároltuk és egy XXI. századi oktatáskutatás területi kereteként használtuk, feltételezve, hogy az általunk vizsgált régió oktatás vonatkozásában történelmi gyökerekkel rendelkezik.

A XVI – XVII. században sajátos a terület köztes státusza, ami távolra (esetünkben a XXI. századi oktatási kapcsolatokra) mutató hatásokat eredményezett. Nem érvényesült itt a Habsburgok katolicizmusa, nem állított korlátokat a lakosság vallásgyakorlása elé a török. A reformáció elterjedésének eredményeként modern, a kor (közép-európai) színvonalán álló iskolarendszer épült ki a térségben.

Rövid dolgozatunkban kísérletet teszünk arra, hogy a terület (oktatás szemszögéből ma is) egységes voltát a történelmi kapcsolatok bemutatásával alátámasszuk.

Történelmi háttér

A Partium földrajzi elhelyezkedése az oktatásra is komoly hatást gyakorolt. A földrajzi felfedezések után a gazdasági élet centruma a kontinens nyugati területeire helyeződött át, ezzel párhuzamosan Európa perifériájára került az ország. Magyarország nem élvezhette a tengerparti fekvésből adódó előnyöket, emiatt az addig is érzékelhető fáziskésésből évszázados elmaradás alakult.

³² Az 1570-es speyeri szerződés értelmében az Erdélyi fejedelemség mellé kapta a dinasztia fennállásának idejére a hozzácsatolt megyéket János Zsigmond a magyar koronáról történő lemondása ellenében.

Európa boldogabb felén az erősödő polgárság, az egyre összetettebb állami, városi, egyházi közigazgatás igényelte a képzett, világi és teológiai műveltséggel rendelkező szakembereket, következőképpen érdekeltté vált az egyetemek és főiskolák alapításában, fenntartásában. A felsoroltak hiányában a magyar felsőoktatás fejlődése megrekedt, az első állandó intézmény csak az XVII. században alakult meg. Létrehívását Pázmány Péter nevéhez köthetjük, aki 1635-ben alapította meg a nagyszombati jezsuita egyetemet. 1777-ben ez költözött Budára és a mai budapesti egyetemek őséneke tekinthetjük (Szögi L. 1994).

Az egymással párhuzamosan zajló események közül határozottan előremutató hatása volt a reformáció terjedésének. Az egységes keresztény vallás több ágra bomlása Magyarországot vallási tekintetben Európa egyik leginkább sokszínű országává tette. A tagolt etnikai kép mellett jellemző volt az is, hogy egy-egy népcsoport is megosztott a vallások vonatkozásában. Az erdélyi magyarok között a katolikus, református, evangélikus és unitárius valláshoz tartozók egyaránt felelhetők, de a magyarországi németiség vagy szlovákság is megosztott a katolikus és evangélikus felekezet között. A teológiai viták élénkítő hatást gyakoroltak az európai felsőoktatásra. Felekezeti jellegű egyetemek jelentek meg, ahol a filozófiát és teológiát az adott tartományban többségre jutott nézetek szellemében tanították, hallgatóik híveik közül kerültek ki. Az intézményrendszer bővülése szemszögéből ez maradéktalanul fontos eseménysor, bár a tudomány egyetemessége szempontjából az elzárkózás miatt negatívumokat is hordozott magában.

A vallási sokszínűség sajátos fejlődést generált a félperiféria helyzetben lévő Magyarországon. Az önálló felsőoktatás megszervezésére a legjelentősebb felekezetek mindegyike kísérletet tett. Az igények kielégítésére született meg a később tartósan bizonyuló „kollégium”³³ típusú iskola. Ezek tulajdonképpen főiskolai tagozattal

³³ Elnevezésük eltérő: „kollégium” a reformátusok, „liceum” az evangélikusok, „akadémia” a katolikusok (főképp a jezsuiták) körében. Maga az elnevezés az 1660-as évektől vált elfogadottá, valamivel később, mint ahogy maguk az intézmények kialakultak.

rendelkező erős középszintű iskolák voltak, amelyek a középfokot meghaladó bölcséleti és teológiai ismeretekkel látták el tanulóikat. Kettős céllal választhatták a felekezethez tartozók ezeket az intézményeket. Akiknek a hivatásához ez elegendőnek bizonyult (lelkészek, tanítók, nótáriusok), értelmiségi feladatokat láttak el a társadalomban. Akik további tudományos ismerteteket céloztak meg, peregrinusokként legfelső fokon külföldön fejezhették be tanulmányaikat, szerezhettek tudományos fokozatot. Lényeges különbségeket láthatunk az egyes felekezetek kollégiumainak gazdasági hátterében. A katolikus akadémiák királyi donációk jövedelmeit is felhasználhatták működésükhöz, a protestánsok ilyen stabil háttér nélkül saját gazdálkodást kellett, hogy kialakítsanak (Szögi L.,1994, 2000).

A XVI. század első harmadától kialakuló intézmények közül a török megszállás miatt alig néhány esett csak a mai ország területére. Debrecen, Pápa, Sárospatak és Sopron mellett, Kolozsvár, Nagyvárad, Pozsony, Lőcse, Késmárk, Eperjes adott helyet az intézményeknek.

Az így létrejövő „főiskolák” a felsőoktatás iránti igények kielégítésére szolgáltak. Egyetemi végzettség, doktorátus megszerzése érdekében az ambíciókkal rendelkezők számára maradt a peregrináció lehetősége.

Világi és különböző felekezeti iskolák hasonló jellegű kapcsolatai a XVI. századra letisztultak és a református, illetve az unitárius vallású területek jellemző oktatási jelenségévé alakultak. Kialakulásukat a társadalmi körülmények jelentősen befolyásolták. A királyi Magyarország feudális kötöttségei, erős katolicizmusa gátolta kialakulásukat. Középkori katolikus iskolák fejlődnek tovább, partikulák nélkül. A Hódoltság területén, a Partiumban és Erdélyben alakultak jól a rendszer kialakulása szempontjából a társadalmi, etnikai és vallási viszonyok. A protestáns vallások közül az evangélikusok (Felvidéken és Erdélyben egyaránt) körében nagyhírű anyaiskolák kialakulását figyelhetjük meg, de az egymás mellett működő intézmények nem, vagy csak alig alakítottak partikuláris kapcsolatokat kistelepülések iskoláival. Az unitáriusok homogén

kistelepüléseinek kisiskolái nagyobb városok (Torda, Torockó, Kolozsvár) anyaiskoláival tartották a kapcsolatot, szórványhelyzetük következményeként erősen központosították iskolaügyüket. A XVII. századra Kolozsvárhoz kötődött minden unitárius kisiskola. A református területeken alakult ki a rendszer a legszínesebben. Erdélyben a vallásilag vegyes közegben, főúri támogatással jöttek létre városi anyaiskolák, amik körül viszonylag kis számban feltűntek a kisiskolák. Kolozsvár, Nagyenyed, Gyulafehérvár iskolái ellátták ezt a feladatot, kielégítették az igényeket, ennek következtében Erdélyből ritkán jelennek meg az alföldi kollégiumokban diákok (Szögi L.,1994, 2000).

A Debreceni Református Kollégium

A „nagy hatalmak” közötti helyzetben, a perifériák találkozásánál egy politikai státuszváltozások is túlélő sajátos területi együttműködés alakult az oktatás vonatkozásában. Az említett kollégiumok közül a legéletképesebb a debreceni kollégium volt. Hatásai a legkiterjedtebbnek tekinthetők, partikularendszerére révén uralta az egész Partiumot.

A magyarországi református kollégiumok sorában először 1531-ben Pápan és Sárospatakon alakult intézmény. Debrecenben 1538-tól számíthatjuk reformátori vezetésű iskola (evangélikus) meglétét, aminek felsőbb osztályait csak 1588-tól anyakönyvezték (*Series Studiorum*) külön. A teológia és a bölcsészeti képzés a másik két intézményben is később került bevezetésre. 1551-ben a helvét reformáció gyökeret vert Debrecenben, aminek következményeként 1556-tól reformátussá vált az iskola. Maga a kollégium elnevezés fiatalabb, csak az 1660-as évektől jelent meg a forrásokban. Az iskola a XVIII. század elejéig egyetlen oktatási intézménye Debrecennek, egyesítette magában a korszak összes iskolatípusát. EGYMÁS MELLETT tanultak benne az alsó-, közép-, és főiskola tanulói. 1708-ban alakult mellette az első elemi oktatást folytató „nemzeti iskola”, majd 1721-ben az első középiskola, a Piarista Gimnázium. Az új intézmények

megjelenése ellenére a Kollégium meghatározó szerepet játszott a város és környezete oktatásában (Rácz I. 1994).

Működésének különlegessége és stabilizáló ereje, hogy gazdaságilag a város (és nem egy-egy főúr) állt támogatólag az intézmény mögött, 1752-ig ők a fenntartók.³⁴ Sajátos háttérrel adott az is, hogy a Magyarország területén található nagynevű, hasonló intézményektől (Sárospatak, Pápa) eltérően Debrecen 100%-ban református lakossága folytonosságot biztosított a Kollégiumnak. A XVII. század derekáig a Pataki és Pápai Kollégium jelentősége tekintetében megelőzte a Debrecenit, de a század második felében az ellenreformáció hatására menekülni kényszerültek, más városba költözve, időnként szüneteltetve a működésüket háttérbe szorultak. Debrecen ebben az időszakban indult dinamikus fejlődésnek. Szerepet játszott ebben, hogy a török elfoglalta Váradot és onnan Martonfalvi Tóth György professzor vezetésével átköltöztek a diákok Debrecenbe, sőt a megszűnő intézmény partikulái is átkerültek ide. A korai alapítást követően ez az intézmény történetének egyik legvirágzóbb periódusa. Az átköltözéssel párhuzamosan Apafi Mihály által alapított harmadik (Filozófiai) tanszék megjelenése után nevezik az iskolát „collegiumnak”. *„Az egész magyar protestáns egyház veteményeskertje”, „az ország iskolája”, „egész Magyarországnak és Erdélységnek világosító lámpása”* (Győri L. J, 2006) elnevezések világosan érzékeltetik szerepét. A XVIII. és a XIX. század időszaka még bővüléssel jellemezhető, de az iskola curriculumuma alapján már nem sorolható Európa modern intézményei közé. A XX. század elején ezt lényeges szerkezeti átalakulás követte.

A Kollégium területi kapcsolatai

A Kollégium területi kapcsolatrendszerének lényegét a középkor során kialakuló partikula-rendszer segítségével tudjuk megérteni. A partikula kifejezés a latin „rész, részecske” szó (*pars*)

³⁴ A „schols nostra” (mi iskolánk) szellemisége a fenntartás vonatkozásában érvényesült, a legfontosabb támogató a város volt. 1752-től Mária Terézia rendeletének eredményeként hivatalosan a Tiszántúli Református Egyházkerület lett a fenntartó.

magyarítása, ami iskolarendszerre vonatkoztatva anyaiskola és résziskola kapcsolatrendszerként értelmezhető (Dankó I. 1988). Legteljesebb formájában az alföldi homogén református városok anyaiskolái hoztak létre partikuláris kapcsolatokat a kistelepülések iskoláival. A XVI. század végére a falusi iskolák valamelyik anyaiskola partikulájához kerültek. Pápa és Sárospatak mellett a nagybányai, szatmári, nagyváradi, mezőtúri, kecskeméti, halasi és a debreceni anyaiskolák a legismertebbek. A Debreceni Református Kollégium partikula-rendszere kiemelkedik ebből a sorból, hiszen Várad bukása (1660) és a partikuláinak Debrecenhez kötődése után a legnagyobb kiterjedésű kapcsolatrendszert irányította, hatása kiterjedt az egész országra. A Kollégium nyitott intézményként fogadta az ország különböző területéről érkező tanulókat, időnként egyedüli főiskolai rangú iskolaként. Az ország négy református egyházkerületéből a dunamellékinek nem volt ilyen szintű iskolája, a hányatott sorsú dunántúli (Pápa) és tiszáninneri (Sárospatak) egyházkerületek református tanulói is csak Debrecenben találhatták meg a folytonosságot üldöztetésük³⁵ idején.

Az oktatási kapcsolatrendszer többrétű. Az anyaiskolákból kerül ki a tanerő, innen érkeznek a praeceptorok („tanítva tanulók”) és a rektorok a kisiskolákba, innen kapják a „tanterveket” és ide kerülhetnek be a legjobbak a további tanulmányok elvégzése végett. Az oktatási együttműködés mellett anyagi jellegű kapcsolatokat is jelentett a partikularendszer. Az adománygyűjtés (*szupplikáció*), az ünnepi követjárás (*legáció*) és az alapítványtétel lehetősége is ugyanerre a településkörre terjedt ki. Tehát a partikula-rendszer kiterjedése (a Kollégium tanulóinak származási helye, végzés utáni munkavállalásuk helye, a partikulák elhelyezkedése) árulkodik az anyaintézmény hatásáról, területi kapcsolatairól.

³⁵ A Pápai- és a Sárospataki Kollégiumok felekezeti szempontból vegyes (Pápa lakosságának 10%-a, Patakének 45%-a református a XVII. század végén) területeken működtek, stabilitásukat erősen befolyásolta a főúri támogatás. Patakon Báthory Zsófia, Pápán az Eszterházy család rekatolizációja kényszeríti menekülésre az intézményeket, működésük több alkalommal is szünetel.

A területi kapcsolatok történeti feldolgozását nehezítette, hogy kevés írott forrás maradt fenn a XVI – XVIII. századból. Az állami és egyházi bürokrácia modernizálódása csak a XVIII. századtól³⁶ igényelte az írásbeliséget. A területi kapcsolatok feltárására ennek megfelelően csak hézagos információk állnak rendelkezésünkre, ezeket Rácz István (1997) „Debreceni deákok” című forrásgyűjteményéből gyűjtöttük.

A Kollégium évszázados történetéből csak két időpillanatra lehet érdemi területi kapcsolatokat felvázolni. A XVIII. század végéről a rendszer alkotóelemeiről van időben egymás közelében információ. Ismert a főiskolai hallgatók származási helye az 1792 és 1801 közötti időszakban, ismertek az 1777 és 1780 közötti időszakban hallgatók által látogatott rektóriák³⁷ helye és közeli intervallumban (1792-1801) a végzett, seniorok³⁸ elhelyezkedésének helyszíne. Mindhárom adatsor információkat szolgáltat a partikulákkal történő oktatási kapcsolatokról. Együttes megjelenítésükhöz rangsorátlagot számoltuk és ennek eredményeit egy korabeli megyehatárokat megjelenítő digitalizált közigazgatási térképen jelenítettük meg (1. ábra).

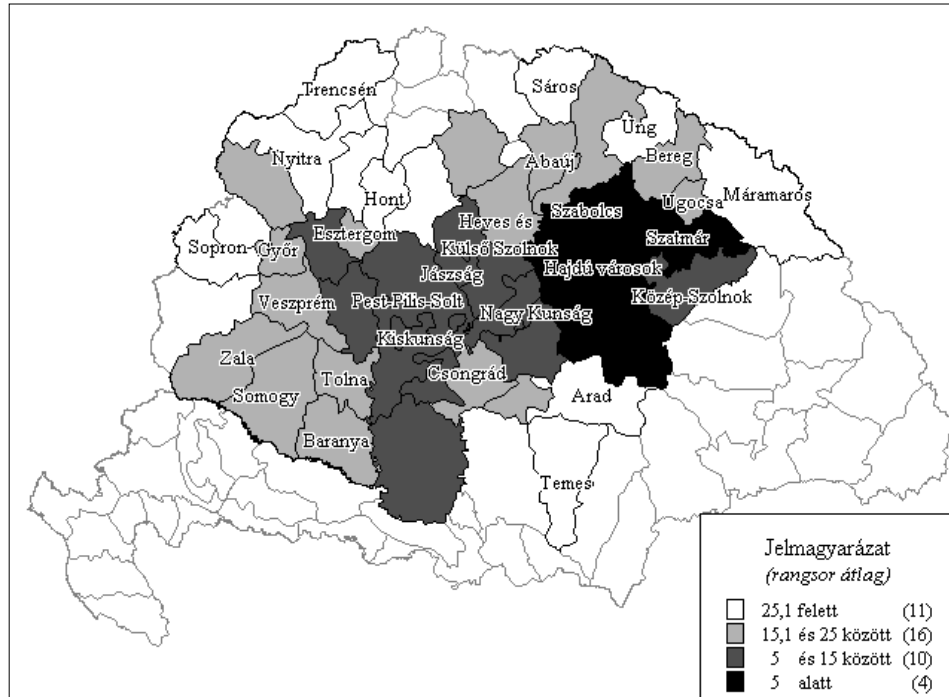
³⁶ Az 1715: 74 törvénycikkben fogalmazták meg az uralkodó iskolafelügyeleti jogát, az 1722-23-as országgyűlés határozatára szervezték meg a Helytartótanácsot, aminek vallási és iskolai kérdésekkel foglalkozó ügyosztálya is alakult. 1791-es budai zsinatukon a reformátusok törvénykönyvet készítettek, aminek részeként az iskolai ügyeket is szabályozták (Rácz I. 1994).

³⁷ A rektóriák a Kollégium partikuláiban lévő kisiskolák, ahol a tanulmányaikat 2-3 évre megszakító deákok tanítottak.

³⁸ A diákönkormányzat választott vezetője a senior. Rácz I. (1997) adatokat talált a végzés utáni elhelyezkedésükről.

1. ábra

A Debreceni Református Kollégium területi kapcsolatai a XVIII. században



Rácz I. adatai nyomán. (Rácz 1995, 1997)

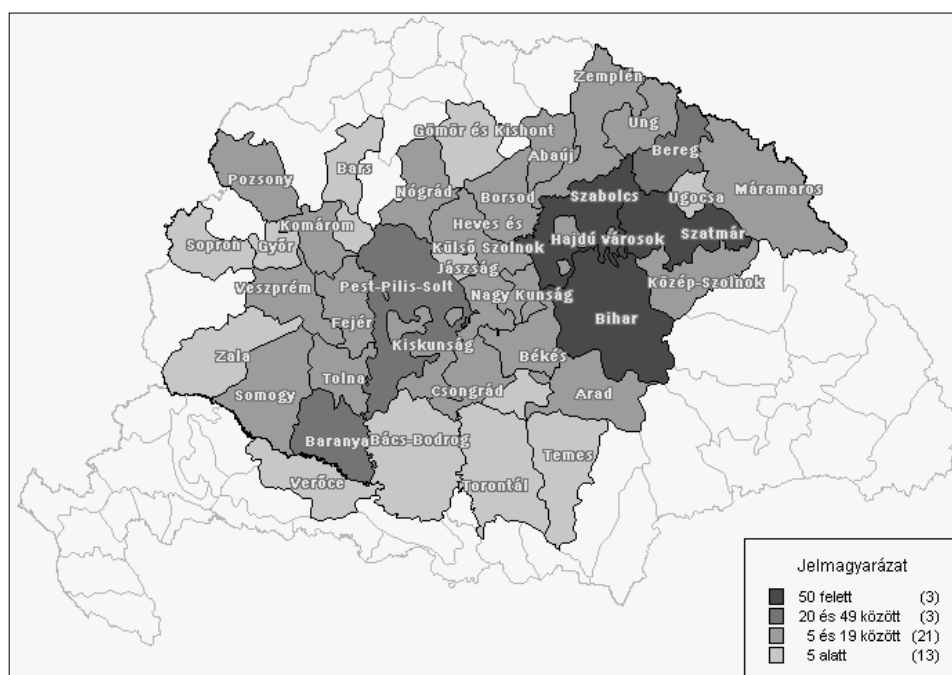
Az 1. ábra jól visszaadja a vonzáskörzetek jellemzőit. A központ (Debrecen) közelében intenzív kapcsolatok vannak, az attól való távolság növekedésével a kapcsolatok erőssége csökken. A központi mag a Partium területével azonosítható (Szabolcs, Szatmár, Bihar, Hajdúvárosok), ez nyugat fele lényegesen kiterjed, kelet felé élesen lehatárolódik. A Bihar hegységen túl nem nyúlnak a kapcsolatok, Erdély jól láthatóan önálló a református közép-és felsőoktatását tekintve. Érdekes elem Pest-Pilis-Solt intenzív kapcsolata, ami valószínűleg a megye méreteivel indokolható.

Hasonló az egy évszázaddal későbbi kép (2. ábra). Itt megkönnyítette a helyzetet, hogy a Dankó I. (1988) 1875-re vonatkozóan felsorolja a partikulákat. Felsorolása nem tekinthető teljesnek, hiszen azokat a településeket, ahol a lelkész tanított nem

sorolta a partikulák közé, pedig valószínűleg ott is létezett debreceni kapcsolat. 584 településre kiterjedő felsorolása az 1875-ös megye-beosztás 40 megyéjét vagy kerületét érintette.

2. ábra

A Debreceni Református Kollégium partikuláinak száma megyénként 1875-ben



Dankó I. 1988 adatai alapján

A partikulák közel 60%-a a Tiszántúli egyházkerülethez tartozott és körülbelül ekkora arányban található a mai Magyarország területén. Egy-egy tizednyi közülük a Tiszáninneri és a Dunántúli, két tizedük a Dunamelléki Egyházkerület területére esett. A kép alapjaiban egyezik az előzővel. Az erdélyi református oktatás önállósága ebből is kiolvasható, és ugyanúgy kitűnik Pest-Pilis-Solt távolság ellenére is erős kapcsolódása. A partikulák számából felrajzolt képet településszerkezeti tulajdonságok is befolyásolják. Valószínűleg ennek a következménye, hogy a Hajdúvárosok (nagy terület, kevés település, relatíve kevesebb iskola) látszólag kevésbé kötődnek a városhoz, mint Szabolcs, Szatmár vagy

Bihar megyék. Mindkét térkép (a távolság ellenére) erős dunántúli kapcsolatokról árulkodik.

Összegzés

A történelmi, területi kapcsolatrendszer határozottan kirajzol egy Debrecen központtal rendelkező oktatási együttműködést. Több ez, mint egy felsőoktatási intézmény (Debreceni Református Kollégium) vonzáskörzete, hiszen a kapcsolatok kétirányúak. Nemcsak a környékből kerültek ki a Kollégium diákjai, hanem a környező települések szerepet vállaltak az intézmény fenntartásában, és a végzetteket oda is várták vissza tanítani. Modern értelemben ez egy alulról építkező funkcionális régiónak tekinthető, aminek egyértelműen az oktatás az összetartó ereje.

Mind a középkori, mind a modern kapcsolatokban sajátos Nagyvárad szerepe. A tiszántúli térség kétségtelenül legnagyobb hatású településének háttérbeszorulása (török általi elfoglalása és partikuláinak Debrecenhez csatlakozása) után válik igazán jelentőssé a debreceni oktatás a XVII. században. Innen datálható Debrecen központi szerepe a Partium régió oktatásában.

A XX. században a trianoni békeszerződés teremtett hasonló helyzetet. Debrecen (komplex, nem csupán oktatási vonatkozású) regionális szerepkörének kiépülését a tényleges központ határon túlrá szakítása tette lehetővé.

Napjaink területi kapcsolatai hasonlítanak a történelmi vonzáskörzetre (Teperics K. 2002, 2005). A város közép- és felsőfokú intézményei Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékre terjesztik ki intenzív vonzásukat. A határon túlról, pedig Kárpátalja és a határmenti romániai megyék (Bihar, Szilágy, Szatmár és Máramaros) irányából érkeznek a legtöbben. Ami eltérés tapasztalható az a XX. századi határok határozottabb jellegéből következik. Amíg a XVII. században előnyök származtak a határok mentén történő elhelyezkedésből (legalább is nem okoztak zavart az oktatás kialakuló rendszerében), addig a Trianon utáni határok

komoly gátat jelentettek a közelmúltban. A szocialista táborban is kínos kérdés volt a határokon túlra szakadt nemzetiségek léte, emiatt erős határellenőrzésekkel elzárták egymástól az anyaországi és a határontúli magyarokat. Minimális, formális kapcsolattartás lehetősége mellett nem működhettek a régi kapcsolatok. A rendszerváltás és uniós csatlakozás utáni helyzetben ezek a korlátok oldódni látszanak és újjáélednek a történelmi vonzások.

FELHASZNÁLT IRODALOM

DANKÓ I. (1988): A Kollégium partikularendszere. In Barcza József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története* (főszerk.: Kocsis Elemér). Budapest, Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 776-810. p.

GYÖRI L. J. (2006): *Egész Magyarországnak világosító lámpása. A Debreceni Református Kollégium története*. Debrecen, Tiszántúli Református Egyházkerület

RÁCZ I. (1995): *Az ország iskolája*. Debrecen, Debreceni Református Kollégium, 305 p.11.

RÁCZ I. (1997): *Debreceni deákok*. Debrecen, 392 p.

SZÖGI L. (1994): *Hat évszázad magyar egyetemei főiskolái. Magyar Felsőoktatás*, Budapest, 409 p.

SZÖGI L. (2000): *A párizsi egyetem és Magyarország*. <http://www.vigilia.hu/2000/2/szo0002.html> (Utolsó letöltés ideje: 2007. 06. 30.)

TEPERICS K. (2002): A Hajdú-Bihar megyei diplomások munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata (A Debreceni Egyetem hatása a humán erőforrásokra). In *Studia Geographica* 10. 165 p.

TEPERICS K. (2005): Debrecen oktatási vonzáskörzete. In Czimre K. (szerk.): *Kisközségtől az eurorégióig*. Debrecen, 58-71. p.

SZEMERSZKI MARIANNA: REGIONÁLIS ELTÉRÉSEK A HARMADFOKÚ TOVÁBBTANULÁSBAN

A 90-es éves kezdete óta a középfokú oktatás szerkezetében alapvető változások következtek be, amelyek – a demográfiai létszámalakulással együtt – változásokat hoztak a középfokon továbbtanulók létszámában és a képzéstípusok belső arányaiban is.³⁹ Mindez azért érdemel figyelmet, mert a felsőfokon való továbbtanulás egyik jelentős bázisát az újonnan érettségizettek jelentik.⁴⁰ A felsőfokú képzési rendszer többszintűvé válása és a nem nappali jellegű képzési formák jelenléte ugyanakkor indokoltá teszi, hogy a bemenet fogalmát tágabban értelmezzük, s a további tanulási utakat is vizsgáljuk. Az alábbi adatelemzés az Országos Felsőoktatási Információs Központ adatai alapján készült, amely adatokat kiegészítettünk a középfokú iskolázás területi adataival.⁴¹

A középfokon tanulók száma a 90-es években – a demográfiai csökkenés ellenére – nem csökkent, amiben jelentős szerepe volt a tankötelezettségi életkor emelésének és a középfokú iskoláztatási rendszer átalakulásának. A gimnáziumi szerkezetváltás, a szakiskolai képzés 12 évfolyamossá válása, a szakközépiskolai képzési formában a 12. évfolyam utáni képzések térnyerése mind hozzájárultak ahhoz, hogy a tanulólétszám – tanévenként mintegy félmillió középfokú oktatási intézménybe járóval – a 90-es évek vége óta viszonylag stabilnak mutatkozik (Imre – Híves 2010).

³⁹ Az adatok részletes bemutatására terjedelmi korlátok miatt nincs lehetőség, de a hivatalos statisztikai tájékoztatókon túlmenően összefoglaló adatsor található többek között a Jelentés a magyar közoktatásról 2006. c. kiadványban (Országos Közoktatási Intézet, 2006).

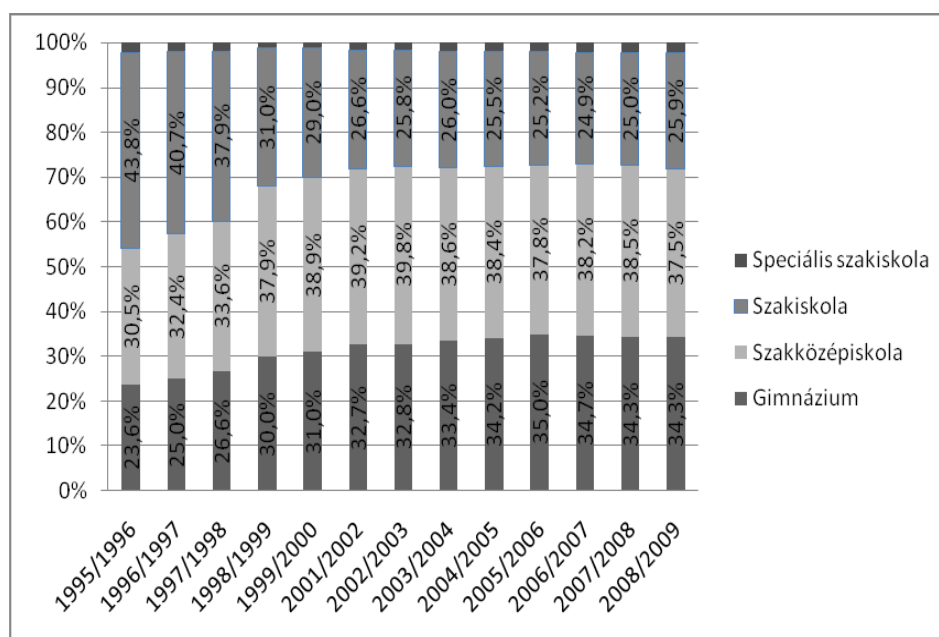
⁴⁰ Ezzel kapcsolatban az érettségi éve és a jelentkezők korcsoportos adatai adnak tájékoztatást, bár a felsőoktatás képzési rendszerének változásai, nem utolsósorban a bolognai rendszerre való áttérés ebben a tekintetben megnehezíti az idősoros összevetést (Fábrí 2010, Szemerszki 2008, Szemerszki 2009).

⁴¹ A jelentkezési és felvételi adatokat tartalmazó adatbázis rendelkezésre bocsátásáért ezúton is köszönetet mondunk az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. munkatársainak.

Ugyanakkor a 90-es évek kezdete óta a középiskolai beiskolázási tendenciák változtak, a különböző képzési formák belső szerkezete alaposan átstrukturálódott: az újonnan belépők körében a két érettségit adó képzési forma (gimnáziumi és szakközépiskolai) sokkal népszerűbbé vált, mint azt megelőzően, a szakiskolai képzés súlya pedig csökkent. Bár a változás országos szintű volt, az egyes régiókat kissé eltérően érintette: 1990/91-hez képest 2001/2002-re elsősorban a közép-magyarországi régióban jelentős mértékben lecsökkent a szakiskolai képzés aránya és az országos arányoknál jobban nőtt a gimnáziumi képzésben tanulóké.

1. ábra

Az egyes képzéstípusokban kilencedik évfolyamon tanulók aránya (nappali tagozat)



Forrás: Közoktatási Statisztikai Adatok 2008, OKM

A felsőfokú beiskolázás területi eltéréseinek bemutatása során elsőként érdemes azt megvizsgálni, hogy a népesség legmagasabb iskolai végzettségét napjainkban milyen eltérések jellemzik (Melléklet, 1. táblázat). Számos kutatásból tudjuk ugyanis, hogy a szülők iskolai végzettsége alapvetően befolyásolja a gyermekük

iskolaválasztását, és tanulási útját (Andor – Liskó 2000, Andor 2002, Lannert 2003), s bár ma Magyarországon a középiskolások döntő többsége érettségit adó képzésekben vesz részt, arra számítunk, hogy a középiskolai továbbtanulás esetében is találunk területi eltéréseket. A felnőttek iskolai végzettségét megyénként elemezve azt láthatjuk, hogy – a fővárost nem számítva – a megyék szintjén számottevő különbségek vannak, így egyes megyékben a legalább érettségivel rendelkezők aránya akár 5-10%-kal is alacsonyabb lehet, mint más megyékben.

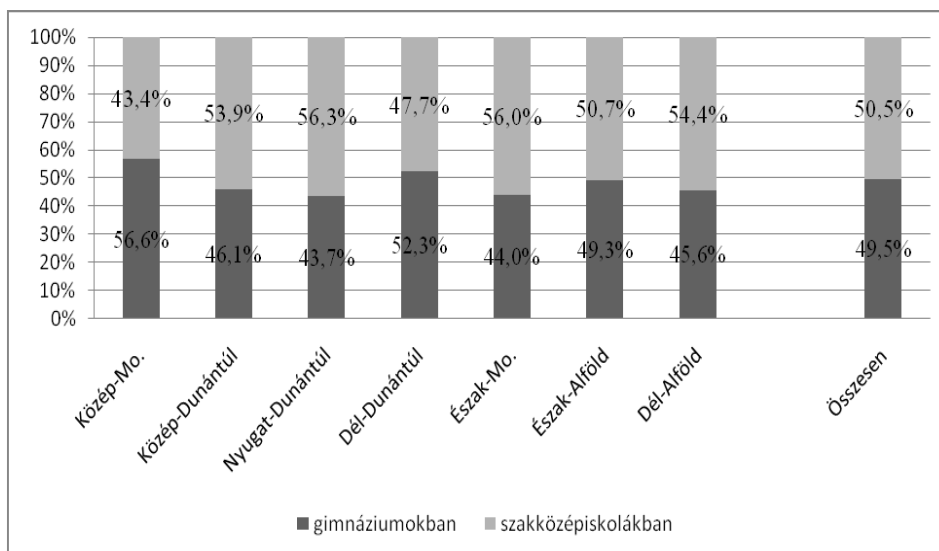
A 2008-ban 9. évfolyamra járók létszámait megyénkénti bontásban nézve azt találjuk, hogy míg a Budapesten középiskolai tanulmányaikat elkezdők több mint négyötöde érettségit adó képzésben vett részt, s a Pest megyei körében is az országos átlagot meghaladó ez az arány, addig akadnak olyan megyék, ahol 70% alatti ez az érték (Melléklet 2. táblázat). Úgy tűnik tehát, hogy kapcsolat áll fenn a felnőtt lakosság iskolai végzettsége és a jelenlegi középiskolások intézményválasztása között, ám nyilvánvalóan más szempontok – nem utolsósorban a középiskolai intézményhálózat és a képzési kínálat – is befolyásolják a továbbtanuláshoz hozott döntést.

A 2008-ban nappali tagozaton érettségi vizsgát tettek között átlagosan 49,5% volt azoknak az aránya, akik gimnáziumban érettségiztek, míg Budapesten 57,7%, Zala megyében viszont mindössze 37,0%. Mindez azért érdemel figyelmet, mert a felsőoktatásba való jelentkezés arányai jóval kedvezőbbek a gimnazisták esetében, mint a szakközépiskolába járók körében.⁴² Mindemellett természetesen azért is fontos, mert a gimnáziumba járók az átlagosnál gyakrabban tesznek legalább egy tantárgyból emelt szintű érettségi vizsgát, ami pedig – jóllehet a felsőoktatási intézmények többsége nem követeli meg, de az érte kapható többletpontok miatt – gyakran szükséges a felsőoktatásba való bejutáshoz.

⁴² Az egyes középiskolák, középiskolai típusok jelentkezési arányainak eltéréseit a tanulói létszámok és a jelentkezési adatok egymáshoz viszonyított arányai is mutatják (Neuwirth – Horn 2006), illetve egyes szociológiai kutatások eredményei is alátámasztják, mint pl. az 1998-ban Csákó Mihály vezetésével végzett kutatás (Róbert Péter 2000).

2. ábra

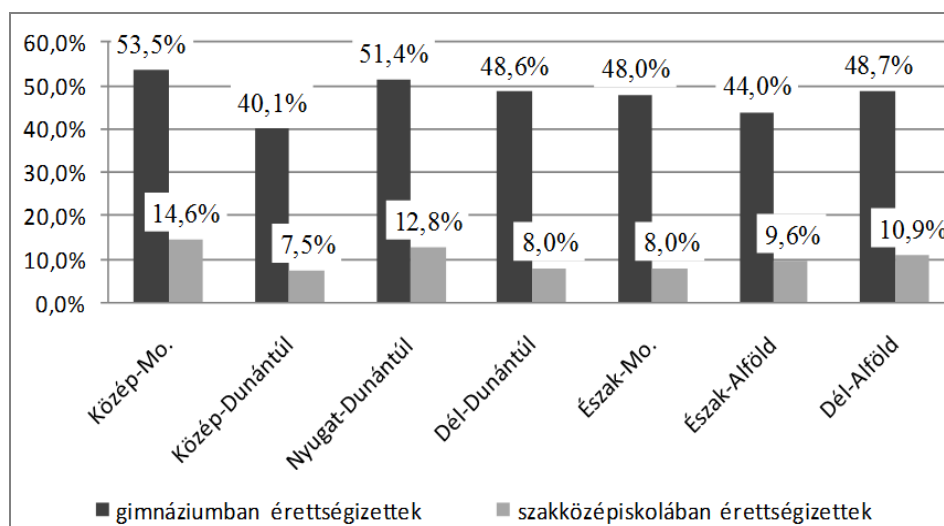
A két képzéstípusban érettségit tettek aránya régiónként (nappali tagozat, 2008)



Forrás: Közoktatási Statisztikai Adatok 2008, OKM

3. ábra

Az emelt szintű érettségi vizsgát tettek aránya középiskola-típusok szerint régiónként (nappali tagozat, 2008)

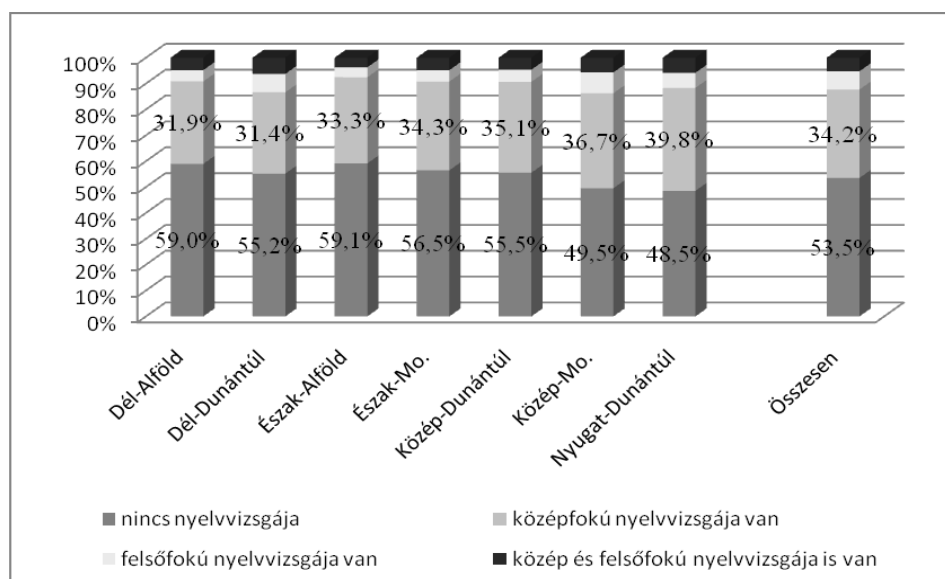


Forrás: Közoktatási Statisztikai Adatok 2008, OKM

A felsőoktatásba jelentkezők közül az adott évben érettségizettek nyelvtudását vizsgálva ugyancsak megfigyelhető, hogy a többletpontot jelentő nyelvvizsgák is esetében tapasztalhatók regionális eltérések.

4. ábra

A felsőoktatásba az érettségi évében jelentkezők nyelvtudása a lakóhely régiója szerint (2009)



Forrás: OFIK adatbázis

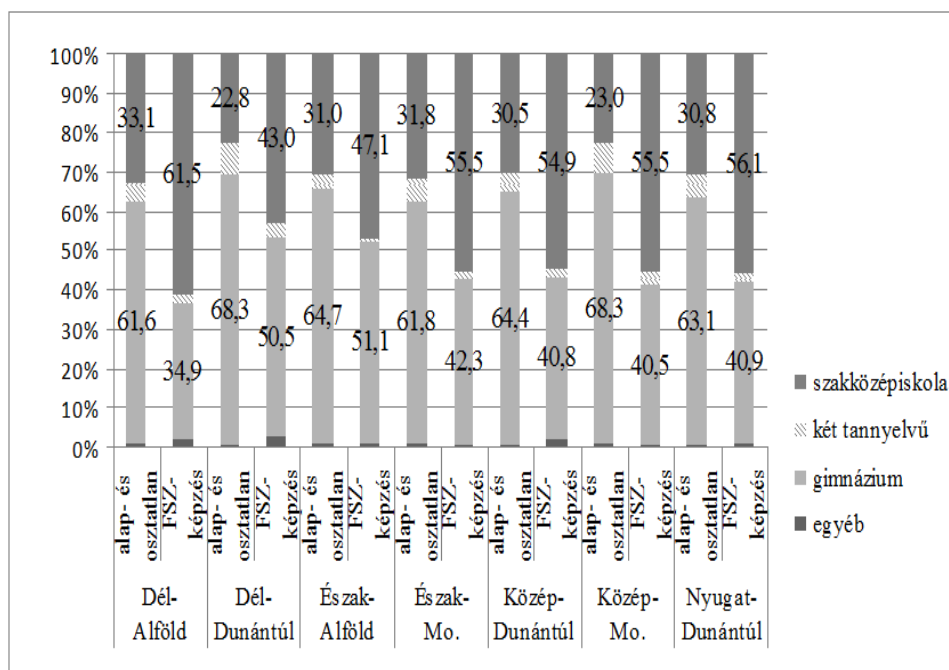
A felsőfokon való továbbtanulási szándék összességében régióként csak kismértékben eltérő, bár belső differenciálódások megfigyelhetők. Az érettségizettek létszámát összevetve az adott régió adott korosztályából a felsőoktatásba jelentkezők számával, egyedül a közép-magyarországi régióban találunk valamivel magasabb jelentkezői arányokat. Az is megfigyelhető, hogy a frissen érettségizettek valamennyi régióban túlnyomó többségben alap- vagy osztatlan képzést választanak: minden régióban csupán 5% körüli azoknak az aránya, akik az első helyen felsőfokú szakképzést jelölnek meg.⁴³ A két képzési típust választók regionálisan ugyan nem, belső

⁴³ Ez az arány egyedül a Dél-Dunántúlon volt magasabb 2009-ben a frissen érettségizettek körében.

összetételüket tekintve azonban élesen elkülönülnek egymástól: minden régióban megfigyelhető ugyanis, hogy a felsőfokú szakképzést első helyen megjelölő frissen érettségizettek sokkal inkább szereztek szakközépiskolában érettségit, míg az alap- vagy osztatlan képzést megjelölők inkább gimnáziumban végeztek.

5. ábra

Az érettségi utáni képzési szintekre jelentkezők összetétele a középiskola típusa szerint (a 2009-ben érettségizettek első helyes jelentkezése alapján)



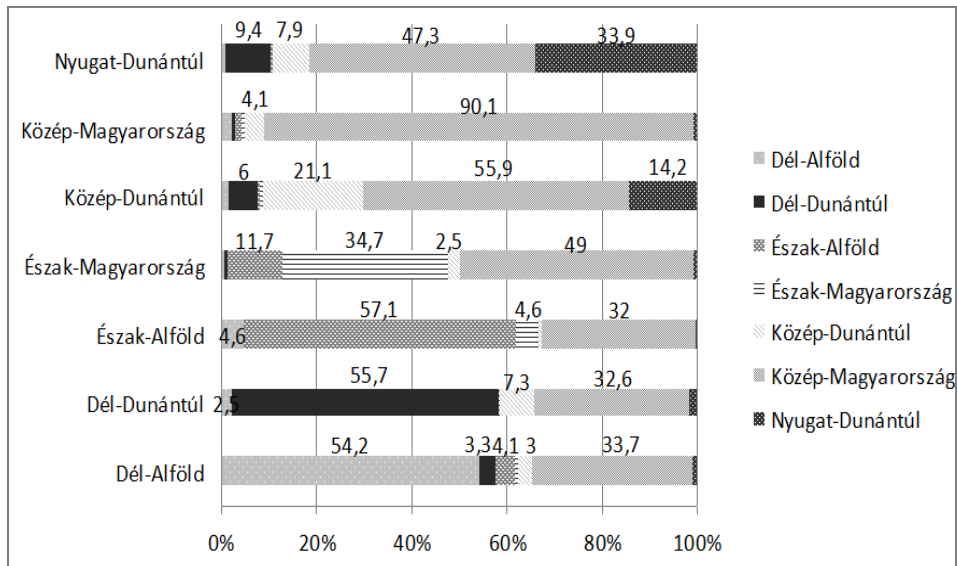
Forrás: OFIK adatbázis

A lakóhely és az intézmény elhelyezkedésének összevetése a 2009-ben érettségizettek esetében azt is megmutatja, hogy a felsőoktatásba jelentkezők mintegy fele a saját lakóhelyéhez közel első intézményt jelölt meg az első helyen, de vannak olyan régiók, ahol az ugyanazon régióban továbbtanulni szándékozók aránya 50% feletti. Nyilvánvalóan a régiók közötti mozgás függ attól is, hogy hány felsőoktatási intézmény és milyen választékkal áll a potenciális hallgatók rendelkezésére. Nem véletlen, hogy 2009-ben az összes elő

helyes jelentkezés 54,9%-a Budapestre vagy a főváros környékére irányult, miközben a jelentkezők 28,1%-a jelölte meg a közép-magyarországi régiót lakóhelyéül.

6. ábra

A 2009-ben érettségizett jelentkezők továbbtanulási szándékai a lakóhely és az intézmény régiója szerint (első helyes jelentkezés, 2009)

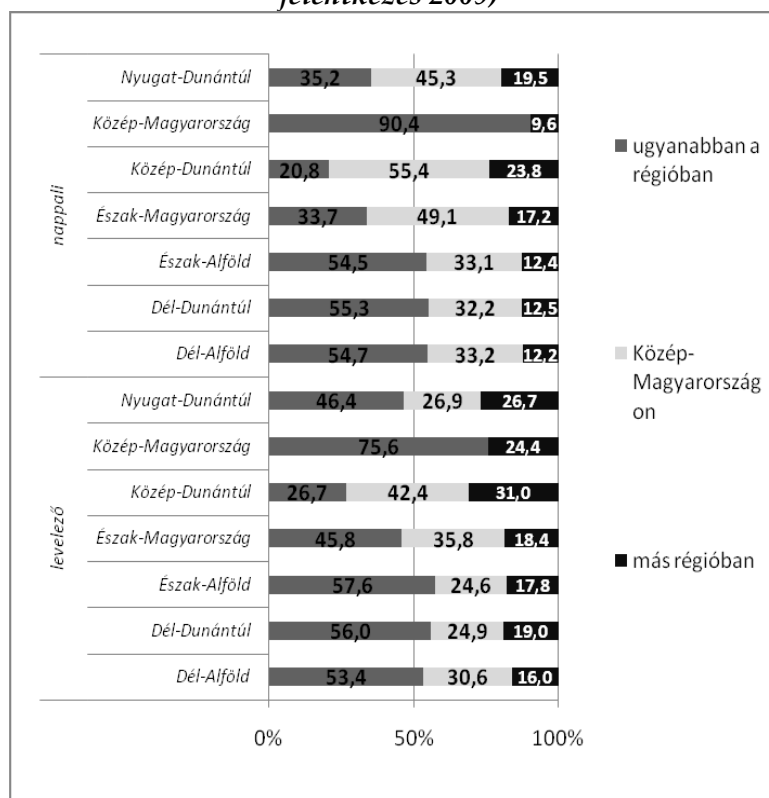


Forrás: OFIK adatbázis

Amennyiben ugyanebben az évben az összes jelentkezőt (tehát nem csupán a 2009-ben érettségizetteket) vizsgáljuk, akkor tagozatok szerint is találhatunk eltérést. Egyrészt megfigyelhető, hogy a levelező tagozatos jelentkezések esetében Közép-Magyarország dominanciája kevésbé jelentős, bár az összes első helyes jelentkezés 45,4%-a ebben az esetben is ide irányul. Másrészt a Közép-Dunántúlon lakók preferenciái között ugyan továbbra is a közép-magyarországi intézmények (ezen belül is elsősorban a fővárosban lévők) dominálnak, de a nappali tagozatos jelentkezésekhez képest kisebb súllyal, s igaz ez a nyugat-dunántúli régióban lakók választási preferenciáira is. A levelező tagozatot választók tehát sokkal inkább a lakóhelyhez közeli intézményt választanak első helyen.

7. ábra

A jelentkezők továbbtanulási szándékai régiók szerint (első helyes jelentkezés 2009)

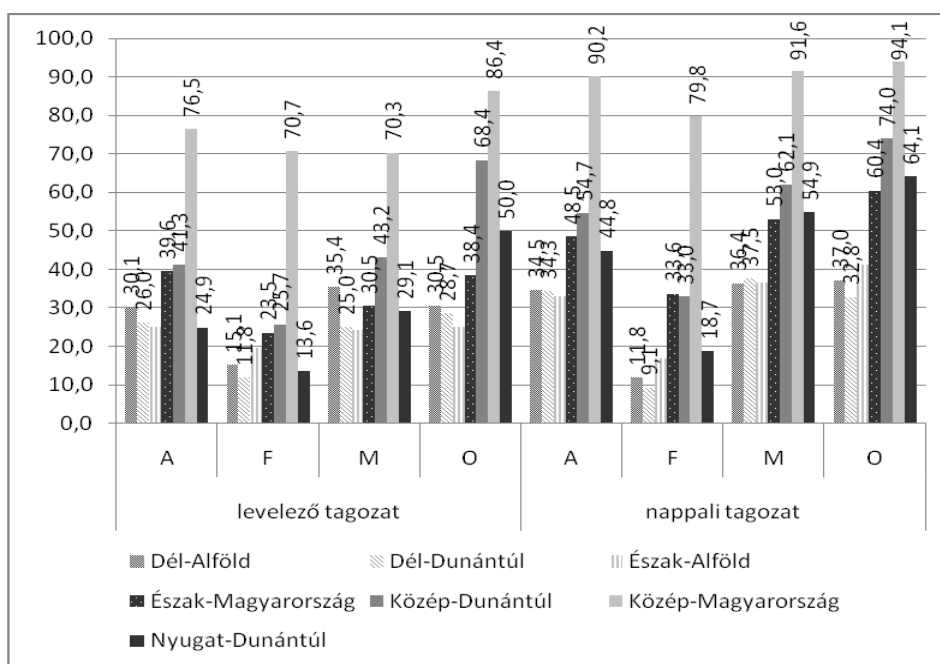


Forrás: OFIK adatbázis

Amennyiben a tagozatok mellett a képzés típusát, szintjét is bekapcsoljuk a vizsgálódásba, azt találjuk, hogy a felsőfokú szakképzés az a képzési forma, amelyikben a főváros dominanciája sokkal kevésbé jelentkezik: a közép-magyarországi régióhoz tartozó lakóhely kivételével a többi esetben legfeljebb egyharmad azon jelentkezők aránya, akik másik régióból a főváros intézményeiben tanulnak tovább ebben a képzésben. Az osztatlan képzésben szembevetendő ugyanakkor az – ebben a kategóriában talán az egyik legdominánsabb – jogi és orvosképzés területi elhelyezkedése: a tudományegyetemi bázissal, ezen belül orvostudományi képzéssel is rendelkező régiókban a nappali tagozatos képzés helyszínéül sokkal kevesebben választják Közép-Magyarország valamely intézményét.

8. ábra

A közép-magyarországi régióban való továbbtanulási szándék a különböző képzési szinteken és tagozaton a jelentkezők lakóhelyének régiója szerint (első helyes jelentkezés, 2009)



Forrás: OFIK adatbázis

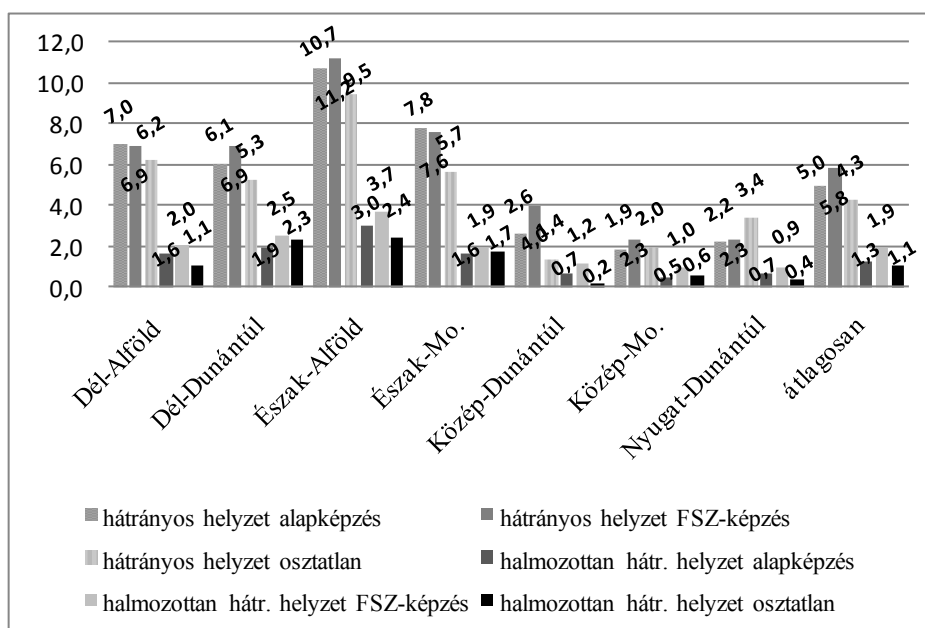
A jelentkezők adatai között nem találunk olyat, amelyik a szülők iskolázottságára, a család anyagi helyzetére vonatkozóan megbízható adatokat adna. Vannak azonban olyan háttérváltozók, amelyek valamelyest információkkal szolgálnak ebben a tekintetben, de természetesen a célzott kutatások erre vonatkozó adatait nem helyettesítik. Az egyik ilyen lehetséges háttérváltozó a diszkriminációs többletpontokból adódik, ezen belül kettő tartozik ide: a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet⁴⁴ kategóriák többletpontjai.

⁴⁴ Hátrányos helyzetű jelentkező, aki felvétel esetén a beiratkozás időpontjában huszonötödik életévét nem töltötte be, és akit középfokú tanulmányai során családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítottak, illetve rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult vagy állami gondozott volt. További 25, azaz összesen 50 többletpontra jogosult az a már eleve hátrányos helyzetű jelentkező, akinek szülője/szülei legfeljebb alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezett/rendelkeztek,

Az előnyben részesítés többletpontjainak regionális eltérései jól jelzik az egyes régiók közötti különbségeket: az észak-alföldi és az észak-magyarországi régiókban – ahol, amint a Mikrocenzus adatai is mutatták – egyébként is az átlagnál alacsonyabb a felnőtt népesség iskolázottsága, s ahol a munkanélküliségi arányok is magasabbak az országos átlagnál, sokkal többen kérvényezték az előnyben részesítés jogcímén adható többletpontok beszámítását, mint más régiókban. Különösen igaz ez az alapképzés és a felsőfokú szakképzés szakjaira, az osztatlan képzés esetében azonban szinte minden régióban kevesebben vannak a többletpontokra igényt tartók.

9. ábra

A különböző képzési szintekre jelentkezők közül pozitív diszkriminációs pontokra jogosultak aránya régióként (első helyes jelentkezés, 2009)



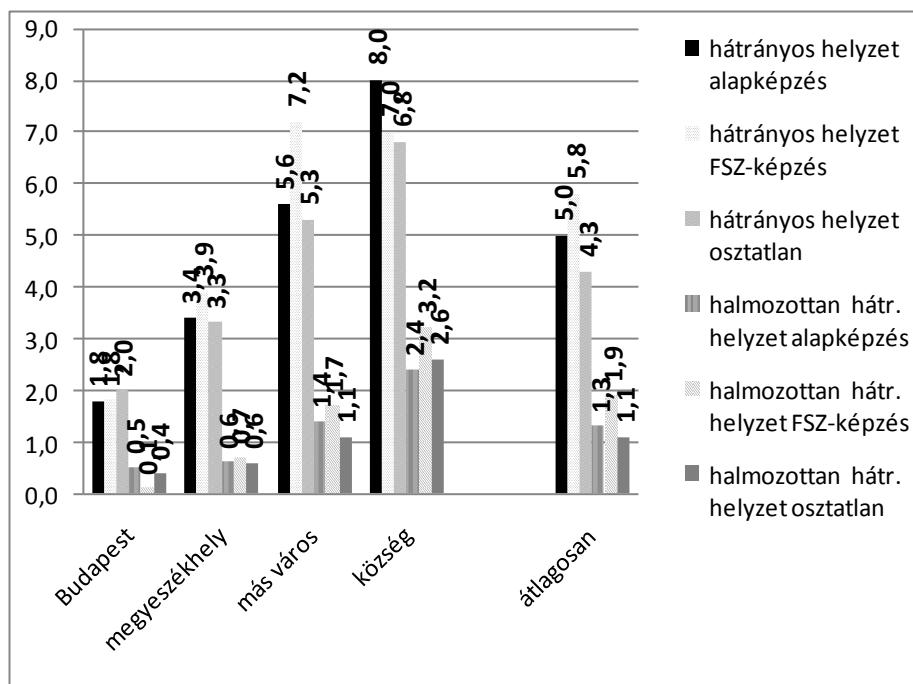
Forrás: OFIK adatbázis

valamint az, akit tartós nevelésbe vettek. A jogosultság érvényes minden alapképzésen, egységes, osztatlan képzésen és felsőfokú szakképzésen (http://www.felvi.hu/felveteli/pontszamitas/Alapkepzesben/hatranynos_es_halmozottan_hatranynos_helyzet)

Mindez arra utal, hogy az osztatlan képzés szakjai „elitebb” szakok, legalábbis a jelentkezők társadalmi összetételét tekintve, míg a felsőfokú szakképzés a kevésbé iskolázott, rosszabb anyagi körülmények között élő diákok körében népszerűbb.

10. ábra

A különböző képzési szintekre jelentkezők közül pozitív diszkriminációs pontokra jogosultak aránya a lakóhely típusa szerint (első helyes jelentkezés, 2009)



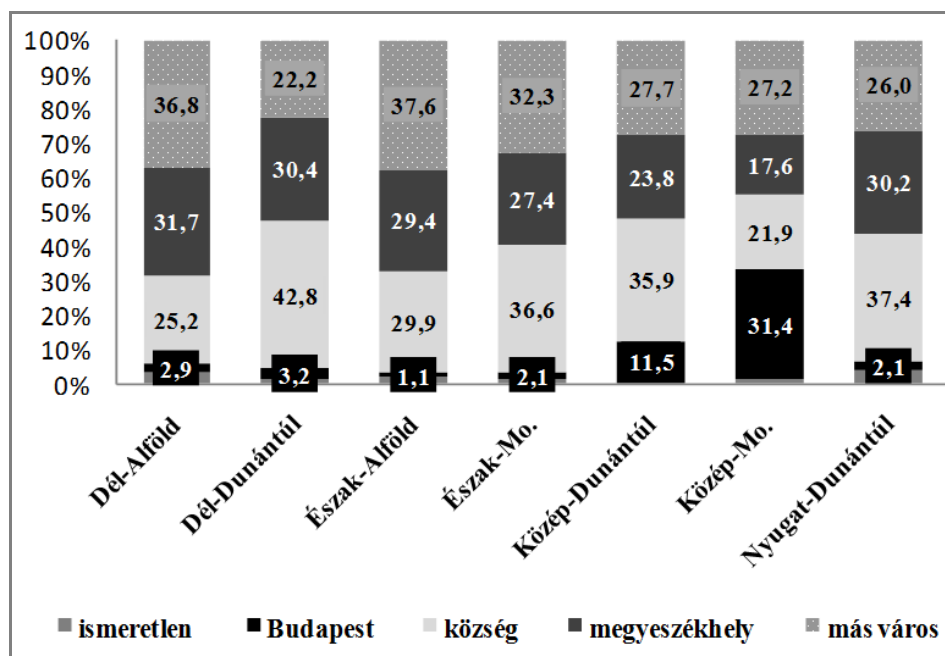
Forrás: OFIK adatbázis

Ha alaposabban megvizsgáljuk azt, hogy kik jogosultak többletpontokra, azt is megfigyelhetjük, hogy országos szinten képzési területek szerint is van eltérés: a pedagógusképzésben, az egészségügyi BSc-képzésben (tehát nem az osztatlan orvoscépzésben) és a jogi-igazgatási képzési területen (szintén nem osztatlan képzésben) a nappali tagozatra jelentkezők több mint egytizede nyújtotta be igényét a hátrányos helyzetért kapható többletpontokra.

A településtípusok szerinti különbség tovább árnyalja a képet, jól látható ugyanis, hogy a települési lejtő szerint is erőteljesen eltér a magukat hátrányos helyzetűként definiáló jelentkezők aránya. Minden képzési szinten a községekben élők a fővárosiakénál jóval magasabb arányban jelezték azt, hogy jogosultak a többletpontokra, különösen a felsőfokú szakképzésben.

11. ábra

A különböző régiók felsőoktatási intézményeibe jelentkezők településtípus szerint (2009, nappali tagozat)

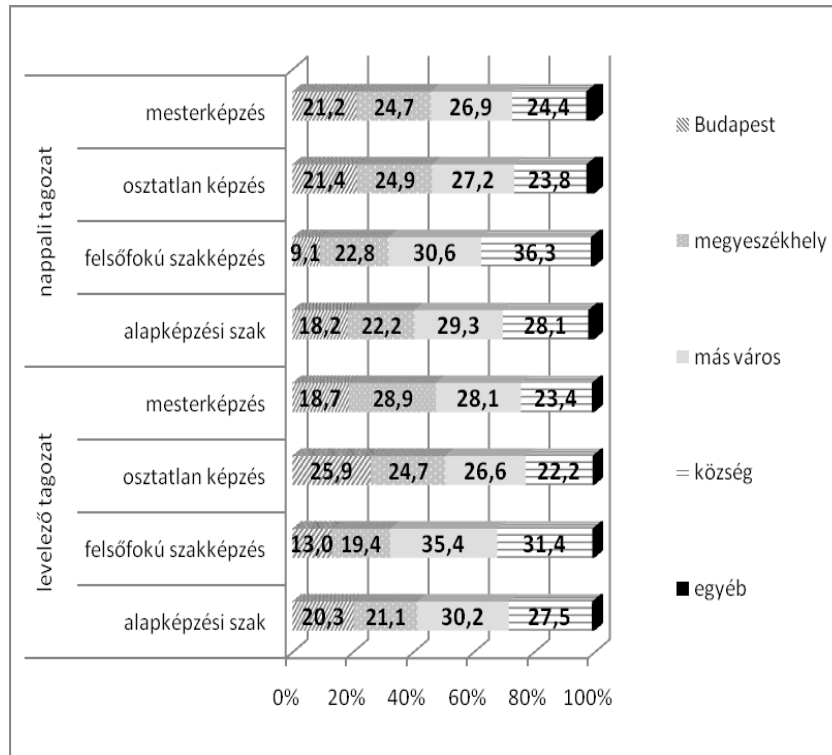


Forrás: OFIK adatbázis

A településtípusok szerinti eltérés két szempontból érdemel figyelmet: egyrészt a különböző településtípusokból érkezők aránya regionálisan is eltér, másrészt – a felsőoktatásba jelentkezők lakóhely szerinti összetételét vizsgálva – szembetűnőek a képzési szintek szerinti különbségek. Az osztatlan képzést gyakrabban választják a városokban élők, míg a községekben lakók körében – mind nappali, mind levelező tagozaton – a felsőfokú szakképzés népszerűbb az átlagosnál.

12. ábra

A jelentkezők állandó lakóhely szerinti összetétele képzési szintek és tagozatok szerint (2009)



Forrás: OFIK adatbázis

Összegzés

Az elemzés és a bemutatott adatok a TERD zárókonferencián ugyanezzel a címmel tartott előadás alapján kerültek összeállításra, azonban részben terjedelmi okok miatt, részben a rendelkezésre álló adatok korlátozott volta miatt csupán töredékét jelentik annak, amely a harmadfokon való továbbhaladás területi dimenzióinak vizsgálata során figyelmet érdemel.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ANDOR MIHÁLY (2002): Diplomás szülők gyermekei, *Educatio*. no. 2. 191-210. p.

ANDOR MIHÁLY – LISKÓ ILONA (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek. Budapest

FÁBRI ISTVÁN (2010): A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. In *Felsőoktatási jelentkezések 2010 Felsőoktatási Füzetek*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest 9-28. p.

IMRE ANNA – HÍVES TAMÁS: A középfokú oktatás szerkezeti változásai és az érettségivel kilépők. In *Felsőoktatási jelentkezések 2010 Felsőoktatási Füzetek*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest 39-48. p.

LANNERT JUDIT (2003): A középiskolák közötti különbségek a felvételik tükrében és az erre ható tényezők, *Educatio*. no. 2. 187-208. p.

NEUWIRTH GÁBOR – HORN DÁNIEL (2007): *A középiskolai munka néhány mutatója 2006*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

RÓBERT PÉTER 2000: Bővülő felsőoktatás: ki jut be?, *Educatio*. no. 1. 79-94. p.

SZEMERSZKI MARIANNA (2008): A felsőoktatás átalakulásának hallgatói vonatkozásai. In *Oktatás a 21. század kapujában* (konferenciakötet). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 137-150. p.

SZEMERSZKI MARIANNA (2009): Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban, In *Pillanatfelvételek a kárpát-medencei ifjúságról*. Belvedere Meridionale, Szeged 13-27. p.

http://www.felvi.hu/felveteli/pontszamitas/Alapkepzesben/hatranynos_es_halmazottan_hatranynos_helyzet

MELLÉKLET

1. táblázat

A népesség a legmagasabb iskolai végzettség szerint megyénként

	A 18 éves és idősebb népességből legalább érettségizett		A 25 éves és idősebb népességből egyetemi, főiskolai stb. oklevelet szerzett	
	fő	%	fő	%
Budapest	919 889	64,0	361 002	28,0
Bács-Kiskun	144 130	33,2	41 360	10,8
Baranya	123 644	38,1	34 605	12,1
Békés	112 884	36,0	26 932	9,6
Borsod-Abaúj-Zemplén	210 892	36,9	53 553	10,7
Csongrád	146 907	42,6	40 940	13,5
Fejér	134 150	39,0	38 786	12,8
Győr-Moson-Sopron	152 894	42,8	43 483	13,8
Hajdú-Bihar	162 168	37,7	48 143	12,8
Heves	105 658	40,7	27 066	11,7
Jász-Nagykun-Szolnok	111 146	34,0	30 284	10,5
Komárom-Esztergom	98 872	39,0	26 768	11,9
Nógrád	60 565	34,8	14 880	9,6
Pest	392 835	43,2	111 835	13,9
Somogy	88 955	33,4	23 334	9,9
Szabolcs-Szatmár-Bereg	149 996	33,7	40 050	10,4
Tolna	66 041	33,5	19 808	11,3
Vas	84 886	39,2	22 001	11,5
Veszprém	110 558	37,4	30 271	11,7
Zala	94 273	39,0	22 377	10,4

Forrás: KSH, Mikrocenzus, 2005

2. táblázat

A 2008-ban a középiskolák 9. évfolyamára járók létszáma megyénként
(nappali tagozat)

Régió	Megye	gim- názium	szakközép- iskola	szakiskola	speciális szakiskola	Összesen	érettségij adóképzés aránya	gimná- ziumi képzés aránya
Közép-Mo.	Budapest	10561	9683	3857	640	24741	81,8%	42,7%
Közép-Mo.	Pest	3301	3046	2117	144	8608	73,7%	38,3%
Közép-Magyarország		13862	12729	5974	784	33349	79,7%	41,6%
Közép-Dunántúl	Fejér	1566	2315	1451	140	5472	70,9%	28,6%
Közép-Dunántúl	Komárom-E.	1148	1413	1218	110	3889	65,9%	29,5%
Közép-Dunántúl	Veszprém	1460	1740	1260	122	4582	69,8%	31,9%
Közép-Dunántúl		4174	5468	3929	372	13943	69,2%	29,9%
Ny-Dunántúl	Győr-Ménf.	1946	2342	1247	158	5693	75,3%	34,2%
Ny-Dunántúl	Vas	990	1299	778	72	3139	72,9%	31,5%
Ny-Dunántúl	Zala	1089	1386	945	90	3460	70,1%	30,0%
Nyugat-Dunántúl		3975	5027	2970	320	12292	73,2%	32,3%
Dél-Dunántúl	Baranya	2074	1464	1346	147	5031	70,3%	41,2%
Dél-Dunántúl	Somogy	1073	871	881	137	2962	65,6%	36,2%
Dél-Dunántúl	Tolna	960	1318	1264	36	3578	63,7%	26,8%
Dél-Dunántúl		4107	3653	3491	320	11571	67,1%	35,5%
Észak-Mo.	B-A-Z	2723	3814	3085	151	9723	67,2%	28,0%
Észak-Mo.	Heves	1168	1773	1434	81	4456	66,0%	26,2%
Észak-Mo.	Nógrád	697	845	856	87	2485	62,1%	28,0%
Észak-Magyarország		4588	6432	5325	319	16664	66,1%	27,5%
Észak-Alföld	Hajdú-Bihar	2644	2807	2118	192	7761	70,2%	34,1%
Észak-Alföld	Jász-N-Sz.	1676	2073	1869	40	5658	66,3%	29,6%
Észak-Alföld	Sz-Sz-Bereg	2637	2458	2543	162	7800	65,3%	33,8%
Észak-Alföld		6957	7338	6530	394	21219	67,4%	32,8%
Dél-Alföld	Bács-Kiskun	1930	2571	1897	212	6610	68,1%	29,2%
Dél-Alföld	Békés	1684	1731	1455	105	4975	68,6%	33,8%
Dél-Alföld	Csongrád	1873	2622	1281	81	5857	76,7%	32,0%
Dél-Alföld		5487	6924	4633	398	17442	71,2%	31,5%
Összesen		43150	47571	32852	2907	126480	71,7%	34,1%

Forrás: Közoktatási Statisztikai Kiadvány, 2008

3. táblázat

A 2008-ban érettségi vizsgát tettek létszáma megyénként (nappali tagozat)

Régió	Megye	Gimnázium			Szakközépiskola			Gimnáziumban érettségizett (%)
		érettségizett	legalább egy tárgyból emelt szintű	emelt szintű (%)	érettségizett	legalább egy tárgyból emelt szintű	emelt szintű (%)	
Közép-Mo	Budapest	8352	4530	54,2%	6122	973	15,9%	57,7%
Közép-Mo	Pest	2107	1067	50,6%	1883	195	10,4%	52,8%
Közép-Magyarország		10459	5597	53,5%	8005	1168	14,6%	56,6%
Közép-Dunántúl	Féjér	1127	400	35,5%	1710	107	6,3%	39,7%
Közép-Dunántúl	Komárom-E.	987	414	41,9%	927	66	7,1%	51,6%
Közép-Dunántúl	Veszprém	1129	486	43,0%	1155	111	9,6%	49,4%
Közép-Dunántúl		3243	1300	40,1%	3792	284	7,5%	46,1%
Ny-Dunántúl	Győr-Ménf.	1488	820	55,1%	1605	318	19,8%	48,1%
Ny-Dunántúl	Vas	830	318	38,3%	1057	75	7,1%	44,0%
Ny-Dunántúl	Zala	775	451	58,2%	1319	118	8,9%	37,0%
Nyugat-Dunántúl		3093	1589	51,4%	3981	511	12,8%	43,7%
Dél-Dunántúl	Baranya	1589	861	54,2%	1065	91	8,5%	59,9%
Dél-Dunántúl	Somogy	947	427	45,1%	1065	66	6,2%	47,1%
Dél-Dunántúl	Tolna	674	271	40,2%	798	76	9,5%	45,8%
Dél-Dunántúl		3210	1559	48,6%	2928	233	8,0%	52,3%
Észak-Mo.	B-A-Z	2117	962	45,4%	2754	181	6,6%	43,5%
Észak-Mo.	Heves	1048	556	53,1%	1318	169	12,8%	44,3%
Észak-Mo.	Nógrád	517	251	48,5%	608	23	3,8%	46,0%
Észak-Magyarország		3682	1769	48,0%	4680	373	8,0%	44,0%
Észak-Alföld	Hajdú-Bihar	2288	1128	49,3%	2215	238	10,7%	50,8%
Észak-Alföld	Jász-N-Sz.	1387	562	40,5%	1626	128	7,9%	46,0%
Észak-Alföld	Sz-Sz-Bereg	1978	795	40,2%	1983	196	9,9%	49,9%
Észak-Alföld		5653	2485	44,0%	5824	562	9,6%	49,3%
Dél-Alföld	Bács-Kiskun	1617	923	57,1%	2234	275	12,3%	42,0%
Dél-Alföld	Békés	1303	464	35,6%	1216	148	12,2%	51,7%
Dél-Alföld	Csongrád	1591	811	51,0%	1942	163	8,4%	45,0%
Dél-Alföld		4511	2198	48,7%	5392	586	10,9%	45,6%
Összesen		33851	16497	48,7%	34602	3717	10,7%	49,5%

Forrás: Közoktatási Statisztikai Kiadvány, 2008

TAKÁCS-MIKLÓSI MÁRTA: ELTÉRÉSEK ÉS HASONLÓSÁGOK

AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓ HÁROM MEGYÉJÉBEN MŰKÖDŐ AKKREDITÁLT FELNŐTTKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK VIZSGÁLATA

Kutatásunkban az Észak-Alföldi régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények viszonyainak feltárását céloztuk meg, teljes körű lekérdezéssel, kérdezőbiztosok segítségével. A felnőttképzési intézmények felmérése 2008. szeptember és december között zajlott. Összesen 140 intézménnyel sikerült kitöltetni a kérdőívet a régióban működő 173 akkreditált felnőttképzési intézmény közül. Az ilyen módon nyert adatok elemzésének módszere alapvetően SPSS program segítségével történt. Adatainkat ezen kívül összevetettük a szakirodalomban fellelhető elemzések, más kutatások eredményeivel. Kutatásunkban kitértünk annak vizsgálatára, fedezhető-e fel különbség a régió három megyéjében működő felnőttképzési intézmények jellemzői között, amely kérdéssel azért is indokolt foglalkozni, mert a rendszerváltás óta zajló társadalmi és gazdasági folyamatok a területi különbségek fokozódásának irányába hatottak.

Az Észak-alföldi régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények jellemzőinek és minőség-irányítási rendszereinek vizsgálata megyék szerinti bontásban

A megyeszékhelyeken működő akkreditált felnőttképzési intézmények számát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy arányuk kiugróan magas Debrecenben, ahol a megyében működő akkreditált

felnttktképzési intézmények közel 80%-a található⁴⁵. Ezt indokolhatja Debrecen oktatásban, képzésben, kulturális életben betöltött központi szerepét. Arányait tekintve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében valamivel kevésbé koncentrálódik a felnttktképzés csupán a megyeszékhelyre⁴⁶, itt jobban eloszlik a megye települései között, minden bizonnyal azért, mert ebben a megyében igen nagy számú település található⁴⁷. Jász-Nagykun-Szolnok megyében⁴⁸ az akkreditált felnttktképzési intézmények még kevésbé koncentrálódnak a megyeszékhelyre, valószínűleg az alacsonyabb lakosság szám⁴⁹ miatt fontosabb azok egyenletesebb eloszlása. A megyeszékhelyek dominanciája magyarázható azok térségben játszott gazdasági szerepével, magas lakosság számával, illetve kiépült intézményhálózatával, tény azonban, hogy a három megye eltérő településszerkezete szoros összefüggésben áll felnttktképzési intézményekkel való ellátottságával.⁵⁰

Érdekes eltéréseket találtunk az egyes megyék felnttktképzési intézményeinek **alapítási idejét** vizsgálva, ezt mutatja a következő ábra (1. ábra).

⁴⁵ 65 akkreditált felnttktképzési intézményből 50 Debrecenben működik (76%).

⁴⁶ 76 akkreditált felnttktképzési intézményből 51 Nyíregyházán működik (67%).

⁴⁷ Hajdú-Bihar megyében 82, Jász-Nagykun-Szolnok megyében 77, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 229 település ismert (Hajdú-Bihar Megyei Önkormányzat 2009; Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Önkormányzat 2009; Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat 2009).

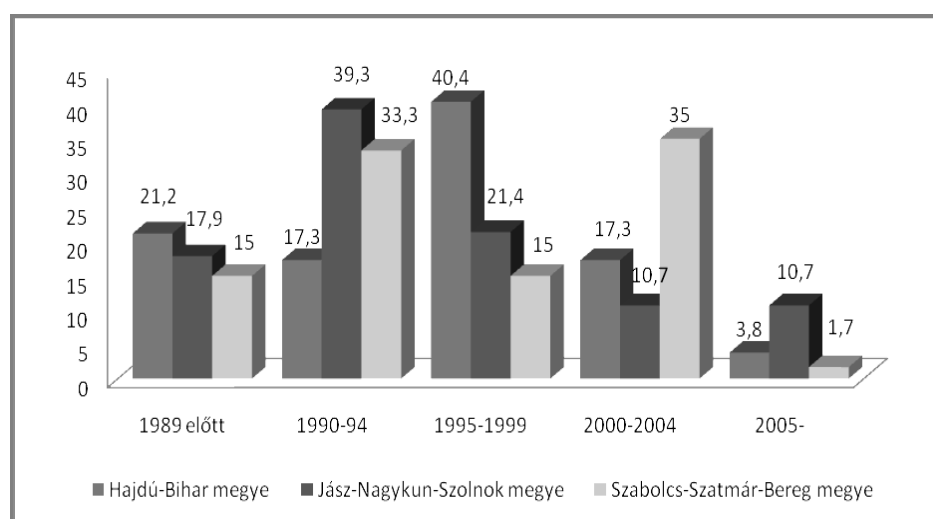
⁴⁸ 32 akkreditált felnttktképzési intézményből 19 Szolnokon működik (59%).

⁴⁹ A lakosok száma 2007-ben Hajdú-Bihar megyében 543 800, Jász-Nagykun-Szolnok megyében 399 200, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 571 000 fő volt (Novák 2008a, 21; Novák 2008b, 21; Novák 2008c, 21).

⁵⁰ Lásd bővebben: Miklósi 2010

1. ábra

Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményeinek alapítási ideje (százalékban)



Forrás: saját kutatás

A rendszerváltás előtti időszakban a legtöbb felnőttképzési intézmény Hajdú-Bihar megyében jött létre, ráadásul az intézmények között több is szerepel, amelyet még a XX. század előtt alapítottak. Valamivel kevesebb felnőttképzési intézmény jött létre Jász-Nagykun-Szolnok megyében a rendszerváltás előtt, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig csupán minden hetedik intézményt hoztak létre ebben az időszakban. Ezen eltérés hátterében állhat az a tény, hogy Hajdú-Bihar megye fejlett infrastruktúrával, országosan is kiemelkedő szellemi potenciállal, nagy múltú, rangos iskolahálózattal rendelkezik (Süli-Zakar 1998).

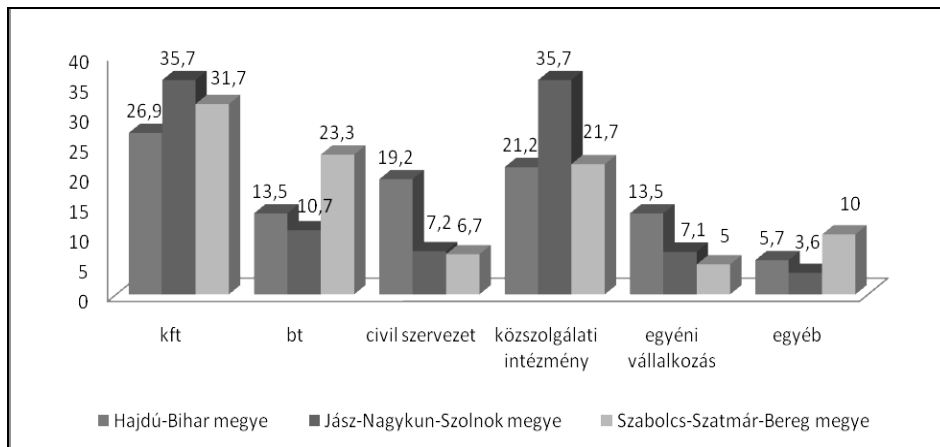
A teljes régió vizsgálatakor megállapíthatjuk, a legtöbb felnőttképzési intézmény 1990-1994 között jött létre, azonban az egyes megyék adatsorai ettől eltérő eredményeket mutatnak. A Hajdú-Bihar megyében 1989 előtt létrejött intézmények magas száma mellett megfigyelhetjük, hogy nagyszámú intézmény jött létre a 1995 és 1999 közötti időszakban, míg a másik két megyében a jelzett időszakban arányait tekintve csupán feleannyi új felnőttképzési intézményt

találunk. Hajdú-Bihar megyében 1995-1999 között jött létre viszonylag nagyszámú felnőttképzési intézmény, Jász-Nagykun-Szolnok megyében közvetlenül a rendszerváltás után, 1990-1994 között. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében különösen magas a 2000-2004 között létrejött intézmények száma, amely azt mutatja, hogy ebben a megyében az intézményalapítási kedv az ezredforduló után kezdett igazán emelkedni.

Megvizsgáltuk, milyen **jogi formában** működnek a felnőttképzési intézmények, és érdekes különbségeket találtunk az egyes megyei eredmények összevetésekor.

2. ábra

Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményeinek jogi formája (százalékban)



Forrás: saját kutatás

A legtöbb profitorientált szervezet Hajdú-Bihar megyében működik, ezt követi Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, valamint Jász-Nagykun-Szolnok megye⁵¹, amely egybecseng a Központi Statisztikai

⁵¹ Ez összefüggésben van a lakosságszámmal is, hiszen a lakosok száma 2007-ben Jász-Nagykun-Szolnok megyében 399 200 fő volt (Novák 2008b, 21), míg a régió másik két megyéjében jóval magasabb lakosságszámról beszélhetünk, Hajdú-Bihar megyében 543 800-an, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 571 000-en laknak (Novák 2008a, 21; Novák 2008c, 21).

Hivatal országos statisztikáival is. (Novák 2008a, 23; Novák 2008b, 23; Novák 2008c, 23).

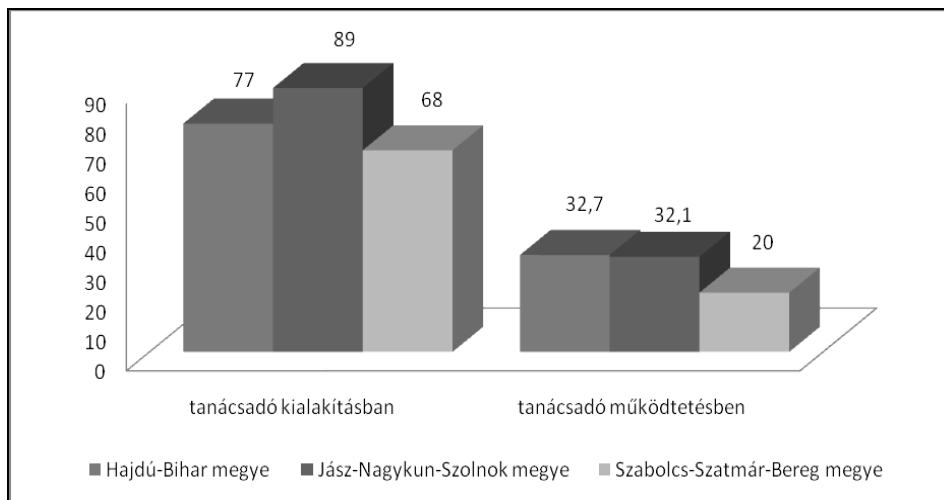
Nagyon érdekes a korlátolt felelősségű társaságok és betéti társaságok aránya. A korlátolt felelősségű társasági forma Hajdú-Bihar megyében kétszer olyan gyakori, Jász-Nagykun-Szolnok megyében háromszor, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében másfélszer gyakoribb, mint a betéti társasági forma. Megállapíthatjuk tehát, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – ahol az egy főre jutó GDP a legalacsonyabb a három megye közül – jellemzően az alacsonyabb tőkeigényű betéti társasági forma az elterjedtebb, mivel itt kevesebbet tudnak fordítani vállalkozások létrehozására, mint a másik két megyében.

A **minőségirányítási és akkreditációs rendszer** működtetésére vonatkozó kérdések elemzésekor jelentős eltérést a három megye között nem találtunk, csupán a tanácsadó igénybevételére és az akkreditáció minőségjavító hatására vonatkozóan bukkantunk tendenciaszerű eltérésre.

A minőségirányítási rendszer bevezetésekor a **tanácsadó** kiépítésben betöltött szerepét vizsgálva megállapíthatjuk, mindhárom megye közel azonos arányban vett igénybe tanácsadói segítséget ehhez, bár Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esetében az arányszám valamivel alacsonyabb. Ha viszont már a működtetésben betöltött tanácsadói szerepet vizsgáljuk, egyértelműen látszik, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében jóval kisebb arányban jut pénz ennek a szolgáltatásnak az igénybevételére az intézmények körében.

3. ábra

Hajdú-Bihar megye, Jász-Nagykun-Szolnok megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye akkreditált felnőttképzési intézményei által igényelt tanácsadói segítség (százalékban)



Forrás: saját kutatás

Kíváncsiak voltunk arra, hogyan vélekednek az egyes megyékben működő intézmények az akkreditáció által kifejtett minőségjavító **hatásról**. Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében leggyakrabban a kismértékben javító hatással értenek egyet, Hajdú-Bihar megyében változatosabb képpel találkozhatunk: az intézmények nagyobb hányada tapasztalja úgy, hogy nagymértékben javítja a minőséget az akkreditáció megléte. Meg kell jegyeznünk, egyedül ebben a megyében állították többen is, negatív hatást gyakorol az akkreditáció a minőségre, tehát itt szélsőségesebb véleményekkel találkozhattunk, mint a másik két megyében.

Összegzés

Az Észak-Alföldi régió három megyéjének adatait összevetve azt tapasztaltuk, hogy inkább a felnőttképzési intézmények általános jellemzőire vonatkozóan fedezhetők fel eltérések, a minőségirányítási, akkreditációs rendszer működtetését vizsgálva jelentős különbségre

nem bukkantunk, csupán tendenciaszerű eltéréseket fedeztünk fel a tanácsadói igénybevételre és az akkreditáció hatására vonatkozóan.

Egyértelműen látszik kutatásunk eredményeiből, hogy a három megye felnőttképzési intézményeinek jellemzői visszatükrözik a gazdasági helyzet különbségeit, a statisztikai adatok eltéréseit.

Érdeemes lenne egy következő kutatásban megvizsgálni, milyen tényezők állnak az Észak-Alföldi régió három megyéjében működő intézmények eltéréseinek hátterében. Megválaszolásra vár az a kérdés, a gazdasági helyzet mellett milyen más sajátosságok indokolják ezeket a különbségeket. A téma feldolgozása során ki lehetne térni többek között a társadalmi aktivitás, a tanulási hajlandóság, a képzésekkel való elhelyezkedés esélyeinek vizsgálatára és arra, ezek milyen mértékben befolyásolják az intézmények minőségi működés iránti elkötelezettségét a három megyében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

HAJDÚ-BIHAR MEGYEI ÖNKORMÁNYZAT (2009): *Hajdú-Bihar megye települései*. Elérhetőség: http://www.hbmo.hu/hbmo/app/startlap.aspx?ascx=_Controls/telep.ascx (Letöltés ideje: 2009. 01.16.)

JÁSZ-NAGYKUN-SZOLNOK MEGYEI ÖNKORMÁNYZAT (2009): *Jász-Nagykun-Szolnok megye települései*. Elérhetőség: http://jasznagykunszolnokmegye.linkek.hu/#jasznagykunszolnokmegye_telepulesei (Letöltés ideje: 2009. 01. 12.)

MIKLÓSI MÁRTA (2010): *Minőségirányítás és akkreditáció a felnőttképzésben. Az Észak-Alföldi intézmények esete*. Doktori (Ph.D.) értekezés. Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar

NOVÁK GÉZA (2008a) (szerk.): *Hajdú-Bihar megye statisztikai évkönyve 2007*. Debrecen, Központi Statisztikai Hivatal Debreceni Igazgatósága

NOVÁK GÉZA (2008b) (szerk.): *Jász-Nagykun-Szolnok megye statisztikai évkönyve 2007*. Szolnok, Központi Statisztikai Hivatal Szolnoki Igazgatósága

NOVÁK GÉZA (2008c) (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Bereg megye statisztikai évkönyve 2007*. Nyíregyháza, Központi Statisztikai Hivatal Nyíregyházi Igazgatósága

SÜLI-ZAKAR ISTVÁN (szerk.) (1998): *Hajdú-Bihar megye kézikönyve*. Debrecen, CEBA Kiadó

SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG MEGYEI ÖNKORMÁNYZAT (2009): *Szabolcs-Szatmár-Bereg megye települései*. Elérhetőség: <http://telepules.sszbmo.hu/telep.php> (Letöltés ideje: 2009. 08. 25.)

**ÁBRAHÁM KATALIN – TÓZSÉR ZOLTÁN:
A FELNŐTTKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ PARTIUMI HALLGATÓK
MUNKAERŐ-PIACHOZ VALÓ VISZONYA**

A kutatás módszere és célja

Az elemzésben „*A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra*” című OTKA kutatás adatbázisát használtuk fel. A minta a partiumi térségre vonatkozik, amelynek magyar tannyelvű felsőfokú intézményeiben folyt az adatfelvétel 2008-ban. A célpopulációt a végzős BA és BSc képzésben résztvevő hallgatók alkották (N= 1361 fő).

A kutatás célja, hogy feltárja a Partium felsőoktatási intézményeiben tanuló, korábban vagy a tanulmányokkal párhuzamosan felnőttképzésben részt vett végzős BA és BSc hallgatók munkaerő-piachoz való viszonyát.

A felnőttképzésben való részvétel általános jellemzői

Felnőttképzésben az összes hallgató 58,1 %-a vett részt felsőfokú tanulmányait megelőzően vagy az alatt. A legnépszerűbbnek a járművezetői képzés bizonyult (63,1%), amelyet a nyelvi képzés (40,5%) és a szakmai végzettséget biztosító OKJ-s képzések (30,7%) követték. Jelentős a hallgatók részvétele az egyéb (sport, zenei stb.) képzésekben (24,5%), valamint az informatikai képzésekben (21,6%) is. Viszonylag csekélyebb méretű a részvétel a képességfejlesztő képzésekben (14,9%) és a felsőfokú szakképzés (10,2%) kínálta lehetőségeiben.

A felnőttképzésben résztvevők főként egy (25,7%), két (15,3%), esetleg három (8%) képzést végeztek el. Elenyésző azoknak a hallgatóknak a száma, akik négy-tizenegy képzésben vesznek részt, viszont a hallgatók egy viszonylag szűk rétege (4,8%) tizenkét, illetve tizenhárom képzést is elvégzett. Ez arra utal, hogy a hallgatók egy

jelentős része megragadja azokat a lehetőségeket, melyek révén új készségeket, végzettségeket, szakképzettségeket szerezhet.

A hallgatók jelentős részét saját állítása szerint elsősorban a munkaerő-piaci elvárások és az érdeklődés motiválja a felnőttképzésben való részvételre. Az elhelyezkedés szempontjából a felnőttképzési formák közül legtöbben a nyelvi képzést választják, amelyet az informatikai, a szakképzés és felsőfokú szakképzés követ. Az adott képzést választók kevesebb, mint harmada jelölte meg a képzés céljaként a munkaerő-piaci elvárásokat a képességfejlesztő képzés és a járművezetés esetében.

A felnőttképzésben részt vevő BA/BSc hallgatók szociodemográfiai és szociokulturális jellemzői

A nemek megoszlását tekintve egyértelmű a női hallgatók többsége mind a teljes minta (70,2%), mind a felnőttképzésben részt vettek almintájára (71,6%) vonatkozóan. A **felnőttképzésben való részvétel** és a **nem, valamint a településtípus** változók között nincs szignifikáns összefüggés.

A **szülők iskolai végzettségének a felnőttképzésben való részvételre** gyakorolt hatásainak elemzésénél arra az eredményre jutottunk, hogy az **apák** iskolai végzettsége **szignifikánsan** hat a felnőttképzésben való részvételre, míg az **anyák** esetében erről nem beszélhetünk. A felnőttképzésbe való bekapcsolódás esetében tehát megfordul a szokásos helyzet, ugyanis míg általában az anya iskolázottsága meghatározó az intellektuális fejlődés szempontjából, addig a felnőttképzésbe való bekapcsolódásra az apa iskolai végzettsége hat erőteljesebben.

Az alapképzésben részt vevő és a felnőttképzésben részt vevő hallgatók érettségi eredményei között jelentős különbséget találtunk. Míg a teljes populációban a hallgatók 29,8%-a rendelkezik jeles minősítésű érettségivel, addig a felnőttképzésben részt vevők körében ez az arány 33,7%. A teljes mintában a közepes (16,3%), illetve elégséges (3,8%) érettségivel rendelkezők vannak többségben, míg a felnőttképzésben részt vevők körében 12,8% a közepes és mindössze

2,2% az elégséges bizonyítvánnyal rendelkezők aránya. Az **érettségi minősítését** és a **felőttkėpzésben való részvétel** összefőggést vizsgálva **szignifikáns** összefőggést kaptunk, vagyis minél jobb valakinek az érettségi eredménye, annál nagyobb mértékben vesz részt felőttkėpzésben.

A teljes mintában is és a felőttkėpzésben részt vettek körében is az állami fenntartású iskolákból érkezett hallgatók aránya több mint 85%, az egyházi iskolából érkezők 12-13%, és végől 1,2-1,6% közötti a magán, illetve alapítványi iskolából érkező hallgatók aránya. A **közėpiskola fenntartója** és a **felőttkėpzésben való részvétel** között szignifikáns az összefőggés. Eszerint az állami fenntartású közėpiskolákból érkezők 58,6%-a, az egyházi közėpiskolákból érkezők 64%-a, az alapítványi fenntartásúból érkezők 31%-a, míg a magán intézményekből érkezők 100%-a részt vett felőttkėpzésben.

A felőttkėpzésben résztvevők 49,5%-a rendelkezik legalább egy nyelvvizsgával, míg a teljes populáció hallgatóinak csak 41,5%-a. A **nyelvvizsga birtoklása** és a **felőttkėpzésben való részvétel** **szignifikáns** összefőggést mutat. A nyelvvizsgával rendelkezők 70,6%-a vett részt felőttkėpzésben, míg a nem rendelkezők 51%-a. Ez arra utal, hogy akik rendelkeznek legalább egy nyelvvizsgával, a sikeres nyelvvizsga letételéhez szükséges tudást feltehetően legalább részlegesen különórákon, tanfolyamokon, azaz a felőttkėpzés keretében szerezték meg.

A felőttkėpzésben részt vevő partiumi BA/BSc hallgatók viszonya a munkaerő-piachoz

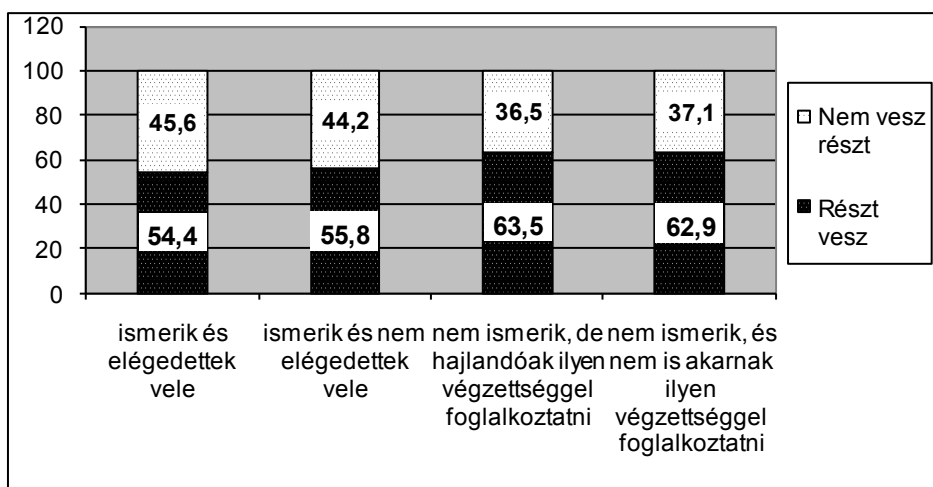
Megvizsgáltuk, hogy az alapkėpzésben részt vevő hallgatók feltételezése, tapasztalatai szerint a **munkaadók hogyan vélekednek a BA/BSc végzettségről**, annak munkaerő-piaci értékéről. A hallgatók közel 40%-a szerint a munkaadók nem ismerik a BA/BSc végzettséget. Ennek ellenére remélik, hogy hajlandók ilyen végzettséggel is alkalmazni őket. A válaszadók kb. 10%-a azonban kifejezetten pesszimista: azt állítja, hogy a munkaadók nem ismerik ezt a végzettséget, és nem is lennének hajlandók alkalmazni őket. A

hallgatók negyede úgy vélekedett, hogy a munkaadók bár ismerik ezt a végzettséget, de nem elégedettek vele, és szintén negyedük szerint a munkaadók ismerik és elégedettek ezzel a végzettséggel. Mindennek a felnőttképzésben való részvétellel való összevetése **szignifikáns** eredményt hozott.

Azok a hallgatók, akik szerint a munkaadók ismerik a BA/BSc diplomákat, kisebb arányban vesznek részt a felnőttképzésben, mint azok, akik szerint a munkaadók nem rendelkeznek erről a végzettségről biztos információkkal. Ennyiben a felnőttképzésben való részvétel a BA/BSc képzéssel szembeni kritikaként is értelmezhető: akik nem bíznak abban, hogy a BA/BSc képzéseket ismerik, azok igyekeznek valamilyen ismert képzettségre is szert tenni.

1. ábra

A BA/BSc végzettség munkaerő-piaci értéknek megítélése és a felnőttképzésben való részvétel összefüggése (%-ban)



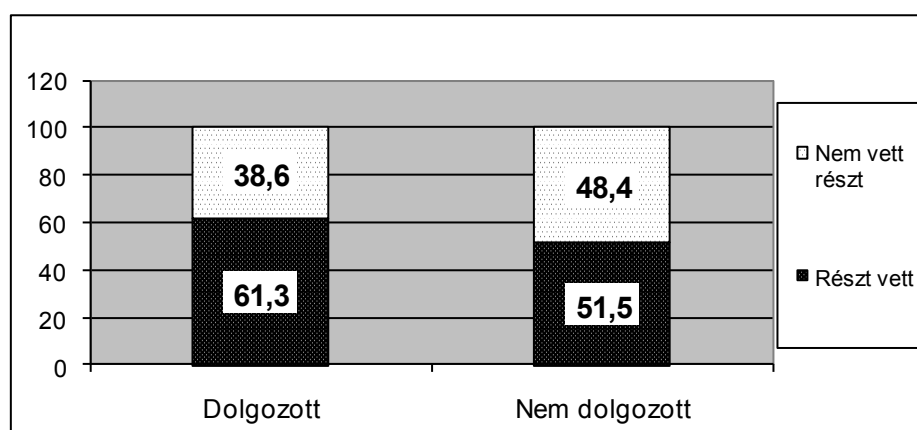
Chi-négyzet teszt: * 0,030 (Forrás: TERD 2008)

A felnőttképzésben résztvevő hallgatók körében nagyobb arányban (70,9%) találunk olyan hallgatókat, akik munkát vállaltak felsőfokú tanulmányaik alatt, mint azok között (67,2%), akik nem vettek részt ilyen képzésekben. A **felsőfokú tanulmányok** alatti **munkavállalás szignifikánsan** összefügg a **felnőttképzésben való**

részvétellel; a felnőttképzésben részt vett hallgatók **61,3%-a** dolgozott egyetemi vagy főiskolai tanulmányai alatt.

2. ábra

A felsőfokú tanulmányok alatti munkavállalás és a felnőttképzésben való részvétel összefüggése (%-ban).

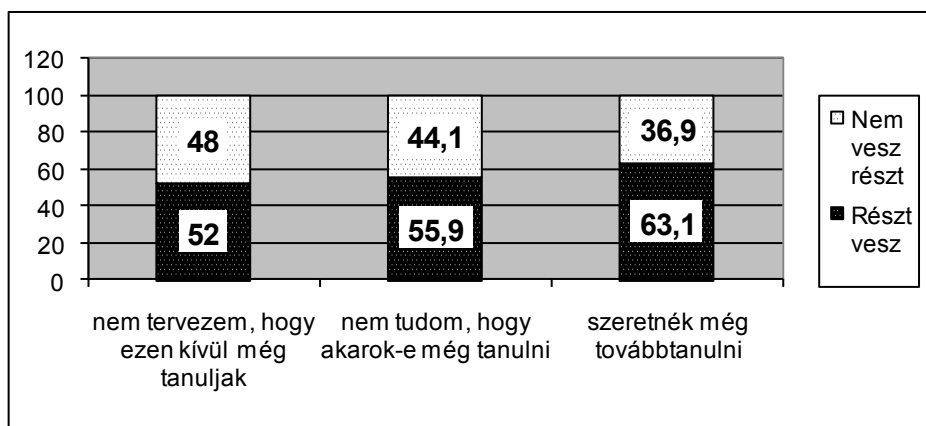


Chi-négyzet tesz: ** 0,001 (Forrás: TERD 2008)

Rákérdeztünk, hogy a hallgatók a végzést követően tervezik-e bármilyen formában további tanulmányok folytatását, illetve a felnőttképzési programokba a jövőben milyen módon szeretnének bekapcsolódni. **Szignifikáns** az összefüggés a **későbbi tanulmányok tervezése** és a **felnőttképzésben való részvétel** között. Azon hallgatók körében a legmagasabb a felnőttképzésben való részvételi arány (63,9%), akik a végzést követően tovább szeretnének tanulni, a bizonytalan hallgatók körében ez az arány csökken (55,9%), míg azok körében a legkisebb mértékű, akik elutasítják a továbbtanulást (52%). A jövőbeli felnőttképzési programok közül – hasonlóan a már elvégzett vagy folyamatban levő képzésekhez – a legnépszerűbbek a nyelvi képzések (62,4%) és a járművezetés (35,2%). Kevesebben tervezik az OKJ-s (18,4%), az informatikai (11,6%), a képességfejlesztő (8,1%) és az egyéb képzéseket (7,5%), valamint a felsőfokú szakképzést (4,7%). A hallgatóknak mindössze 13,7%-a nem tervez felnőttképzésbe történő bekapcsolódást a végzést követően.

3. ábra

A BA/BSc hallgatók tervezik-e a felsőfokú végzettség megszerzését követően további tanulmányok folytatását és a felnőttképzésben való részvétel összefüggése (%-os értékben).



Chi-négyzet teszt: ** 0,007 (Forrás: TERD 2008)

Összegzés

Arra a következtetésre jutottunk, hogy a hallgatók jelentős része a sikeres elhelyezkedés érdekében a diploma mellett felnőttképzésben is végzettséget szerez. A felnőttképzésben való részvétel a későbbi tanulásra, ismeretek bővítésére irányuló nyitottságot jelez, és ennyiben sajátos attitűd, személyiségbeli sajátosság is. Másfelől viszont – figyelembe véve azt, hogy a domináns formák a gépjárművezetés és a nyelvtanulás, és az ilyen képzéseken való részvétel viszonylag magas költségekkel is jár – az a feltételezés is megkockáztatható, hogy a felnőttképzésben való részvételi hajlandóság nemcsak személyiségjegyként, attitűdként értelmezendő, hanem a szülők kedvező társadalmi és anyagi helyzetének indikátoraként is.

**SERES EDINA: A BA/BSC VÉGZETTSÉG
HASZNOSÍTHATÓSÁGÁNAK VIZSGÁLATA A DEBRECENI
EGYETEMEN ÉS A NYÍREGYHÁZI FŐISKOLÁN VÉGZETT
FIATALOK KÖRÉBEN**

Bevezetés

A felsőoktatásban tanuló fiatalok számára az egyik legfontosabb kérdés, hogy a végzettség megszerzése után hogyan is tudják diplomájukat hasznosítani. Jelen tanulmány ezt két szempontból vizsgálja. Egyrészt a munkaerő-piacon való elhelyezkedés, másrészt a továbbtanulás szempontjából, különös tekintettel arra, hogy milyen tényezők befolyásolják a hasznosíthatóságot.

A kutatás

„A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban” című OTKA-kutatás, (OTKA-szám: 69160) keretein belül végeztünk egy utánkövetéses részvizsgálatot. A mintavétel hólabda módszerrel történt, a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán 2009. nyarán végzett hallgatókat kerestük meg, saját ismerőseinktől kiindulva. Az adatfelvétel 2009 szeptemberében és októberében történt kérdőíves lekérdezéssel (N=127).

Kutatásunk fő kérdései a következők voltak:

- Hogyan tudják hasznosítani a fiatalok a megszerzett BA/BSc végzettséget?
- Milyen tényezők befolyásolják a munkába állást?
- Milyen tényezők befolyásolják a továbbtanulást?

A BA/BSc végzettség hasznosíthatósága

Kiinduló feltételezésünk a végzettség hasznosíthatóságával kapcsolatban az volt, hogy nehéz vele az elhelyezkedés a munkaerőpiacon, viszont a mesterképzésben való továbbtanulásra nagymértékben alkalmas. Az eredmények mindkét feltételezésünket megerősítették (1. táblázat), mert a megkérdezettek mindössze 19.1%-a tudott elhelyezkedni, 27.5%-uk pedig jelenleg munkanélküli. A továbbtanulással kapcsolatban pedig megállapítható, hogy a diploma jelentősen hasznosítható ezen a területen, mert 59.9% tanul jelenleg MA/MSc képzésben.

1. táblázat

Mit tesznek a fiatalok a végzés után?

Végzés utáni tevékenységek	Fő	%
MA/MSc képzésben tanul	65	51
MA/MSc képzésben tanul és dolgozik	11	8.9
Dolgozik	13	10.2
Munkanélküli	35	27.5
GYES-en van	1	0.8
Egyéb helyen tanul	2	1.6

Forrás: TERD részvizsgálat, N=127

A munkába állást befolyásoló tényezők

A munkába állással kapcsolatosan azt tételeztük fel, hogy a megfelelő kapcsolatok, a korábbi munkatapasztalat, más korábban megszerzett végzettség és a megkérdezett kedvező társadalmi-gazdasági státusza befolyásolja pozitívan. Ezek közül csak a korábbi, tanulmányok ideje alatti munkatapasztalat és a család kedvező anyagi helyzetének hatását erősítették meg az eredményeink. Viszont az elemzésünk során további befolyásoló tényezőket azonosítottunk, mint az előadásokra való bejárás, és az, hogy ha a fiatal újratekinthetne választana-e másik szakot. A szülők iskolai végzettsége, munkahelye,

más végzettség (OKJ), a jó kapcsolatháló, a nem, a lakóhely és a diploma minősítése nem befolyásolja a munkába állást.

A korábbi munkatapasztalattal kapcsolatban megállapítható, hogy a munkába álltak 62,5 %-a dolgozott tanulmányai ideje alatt (Chi-négyzet=**) ⁵². Azoknak pedig akik nem tudtak elhelyezkedni, mindössze 32,3%-uk rendelkezett korábbi munkatapasztalattal. Ebben a kérdésben a diplomások elhelyezkedését vizsgáló más kutatások is erre az eredményre jutottak (Galasi – Varga 2005: 77, Polyacskó 2009:28). A munkaadókkal készített vizsgálatokból (Szerepi 2006, Kun – Kotsis 2009, Selmeczy 2007, Kun 2009, Forgó – Czakó – Lévai 2008), és az álláshirdetések elemzését végző kutatásokból (Kiss 2008, Híves 2006) is kiderül, hogy a diploma mellett fontos elvárás a jelölnél a munkatapasztalat, a szakmai tapasztalat.

A család anyagi helyzetének megítélésekor a megkérdezettek véleményére alapoztunk. Arra kértük a válaszadókat, hogy egy számegyenesen jelöljék be a családjuk anyagi helyzetének megfelelő pontot. ⁵³ Az elhelyezkedettek családjának anyagi helyzete átlag felett volt (átlagérték 6), azoknak pedig, akik nem helyezkedtek el, átlag alatti volt (átlagérték 5.35), (ANOVA teszt=0.038). Megállapítható tehát, hogy a kedvező anyagi helyzet pozitívan befolyásolja a munkába állást.

A következő befolyásoló tényező az volt, hogy a megkérdezettre mennyire volt jellemző, hogy a tanulmányai alatt bejárt az előadásokra (2. táblázat). Ezen a téren érdekes eredmény született, ugyanis akik nem tudtak elhelyezkedni, azokra sokkal inkább jellemző (81.2%), hogy bejártak az előadásokra. Ennek okát abban látjuk, hogy azok között, akik nem tudtak elhelyezkedni, nagy számban vannak olyanok, akik a mesterképzésben tanulnak, tehát már a tanulmányaik ideje alatt is a továbbtanulásra koncentráltak, és mivel az előadásokra nem kötelező bejárni, elsősorban azok a

⁵² A Chi-négyzetre vonatkozóan a későbbiekben az alábbi jelöléseket alkalmazom:

*** jelöli a 0,000 alatti

** jelöli a 0,001 és 0,01 közötti

* jelöli a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

⁵³ Az általunk megadott átlag 5,5-nél volt.

hallgatók teszik ezt, akik törekednek a tananyag maximális elsajátítására, a jó jegyre (mely szükséges a továbbtanuláshoz), valamint szorgalmasak. A dolgozóknak pedig csak 58.4% járt be rendszeresen az előadásokra, aminek az oka lehet, hogy a tanulmányaik mellett az előadás rovására szereztek munkatapasztalatot.

Ezzel összefügg a következő befolyásoló tényező, vagyis az, hogy ha újrakezdhetné a válaszadó, akkor választana-e másik szakot (2. táblázat). Az erre a kérdésre adott nemleges válasz azt jelenti, hogy a fiatal nem ábrándult ki a pályájából, megszerette azt, és ezért valószínűleg örömmel dolgozna az adott végzettségnek megfelelő munkakörben. Az elhelyezkedettek közül 79.2% ugyanezt a szakot választaná, ami azt jelenti, hogy azok nagyobb eséllyel tudnak elhelyezkedni, akik elégedettek szakjukkal, illetve végzettségükkel.

2. táblázat

Az elhelyezkedés kapcsolata az előadásokra való bejárással és a ha újrakezdhetné választana-e másik szakot tényezővel

	Dolgozik (%)	Nem dolgozik (%)	Chi-négyzet
Bejárt az előadásokra	58.4	81.2	0.47
Kevésbé járt be az előadásokra	41.6	19.8	0.47
Ha újrakezdhetné, nem választana másik szakot	79.2	54.8	0,03
Ha újrakezdhetné másik szakot választana	20.8	45.2	0,03

Forrás: TERD részvizsgálat, N=127

A mesterképzésben való továbbtanulást befolyásoló tényezők

A diploma hasznosíthatóságát az MA/MSc képzésben való továbbtanulás szempontjából is elemeztük. A megkérdezettek 63.8%-a jelentkezett MA/MSc képzésre, közülük pedig 93.8% (76 fő) nyert felvételt, tehát a megkérdezettek 59.9%-a tanul mesterképzésben.

A továbbtanulást befolyásoló tényezőket illetően a kiinduló feltételezésünk az volt, hogy a továbbtanulást leginkább a diploma minősítése, a hallgatók kedvező társadalmi gazdasági státusza, illetve az, ha a fiatal már az alapképzésbe való belépéskor célul tűzte ki az MA/MSc képzésbe való bejutást befolyásolja.

Az eredmények a diploma minősítésére és a tervezésre vonatkozó feltételezéseinket erősítették meg. Továbbá az elemzés során megállapítottuk, hogy a BA/BSc végzettséget adó intézmény és az oktatókkal való kapcsolat is hatással van a továbbtanulásra. A szülők iskolai végzettsége, munkahelye, a testvérek száma, a kar, a nem és a lakóhely nem befolyásolja a továbbtanulást.

A diploma minősítésével kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy minél eredményesebb lett, annál nagyobb az esély, hogy továbbtanuljon MA/MSc képzésben.⁵⁴ Az 5-ös diplomával rendelkezők közül 74,5% tanul mesterképzésben, a 4-esek közül 60%, a 3-asok közül pedig csupán 27,3%. A felvettek közül a 4-es és 5-ös diplomával rendelkezők aránya majdnem ugyanannyi.⁵⁵ Ennek okát abban látjuk, hogy kevés azoknak a száma, akiknek sikerült 5-ös diplomát szerezniük, így a felvételi követelményeknek a 4-esek is megfeleltek. 3-as diplomával a vizsgált mintából mindössze 3 fiatalnak sikerült felvételt nyernie. Ez is bizonyítja a minősítés pozitív befolyásoló hatását.

A továbbtanulás kezdettől fogva való tervezésekor azt állapítottuk meg, hogy az pozitívan befolyásolja a továbbtanulást. Ugyanis a jelenleg mesterképzésben tanulók 88%-a tervezte a belépéskor, a tovább nem tanulóknak pedig csak 36%-a.⁵⁶

Az intézmény vonatkozásában arra az eredményre jutottunk, hogy az alapképzés egyetemen való elvégzése növeli az esélyt a továbbtanulásra.⁵⁷ A Debreceni Egyetemen végzettek 65,1%-a tanul MA/MSc képzésben, a Nyíregyházi Főiskolán végzetteknek pedig

⁵⁴ Chi-négyzet=*

⁵⁵ A felvettek közül 36 főnek 4-es, 35 főnek 5-ös diplomája van, 3-nak pedig 3-as.

⁵⁶ Chi-négyzet=***

⁵⁷ Chi-négyzet=*

csupán 35%-a. Ennek okát abban látjuk, hogy a Nyíregyházi Főiskolán többségében azok a hallgatók végezték el az alapképzést, akik kezdettől fogva csak főiskolai szintű diplomát akartak szerezni.

Az oktatókkal való kapcsolat elemzésekor két tényezővel találtunk összefüggést (3. táblázat). Az egyik, hogy volt-e olyan oktatója, akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetett tanítási időn kívül. Mint a táblázatban látható a továbbtanulók között többségben vannak az ilyen oktatóval rendelkezők, a tovább nem tanulóknál pedig ennek éppen az ellenkezője figyelhető meg. A másik tényező pedig, hogy volt-e olyan oktatója, akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélgetett a válaszadó. Itt is az előbbieken megfogalmazott tendencia érvényesül, hogy a továbbtanulók között többségben vannak az ilyen oktatóval rendelkezők, a tovább nem tanulóknál pedig ez az arány jóval kevesebb.

3. táblázat

A megkérdezett oktatókkal való kapcsolata az alapképzés ideje alatt

	Tanul- mester- képzésben (%)	Nem tanul- mester- képzésben (%)	Chi- négyzet
Volt olyan oktatója, akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetett tanítási időn kívül.	67.9	32.1	0.02
Nem volt olyan oktatója, akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetett tanítási időn kívül.	46.7	53.3	0.02
Volt olyan oktatója, akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélgetett.	67.9	32.1	0.015
Nem volt olyan oktatója, akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélgetett.	45.2	54.8	0.015

Forrás: TERD részvizsgálat, N=127

Összegzés

Összegzésképp megállapíthatjuk, hogy a BA/BSc végzettség a munkaerő-piacon kevésbé, de a mesterképzésben való továbbtanulásban eredményesen hasznosítható. Az elhelyezkedést a tanulmányok ideje alatti munkatapasztalat, a család kedvező anyagi helyzete, az előadásokra való bejárás, valamint az befolyásolja, hogy ha újrakezdehetné a fiatal, akkor választana-e másik szakot.

A mesterképzésben való továbbtanulást pedig pozitívan befolyásolja egyrészt a diploma minősítése, másrészt az, ha már a BA/BSc képzésbe való belépéskor célul tűzték ki az MA/MSc képzésbe való bejutást, továbbá az intézmény, melyben az alapképzést elvégezte, és az oktatókkal való kapcsolat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

FORGÓ MELINDA – CZAKÓ ANDREA – LÉVAI RÓBERT SÁNDOR (2009): Frissdiplomásokkal szemben támasztott munkaadói elvárások. *Felsőoktatási Műhely*, III. sz. (Diplomás pályakövetés), 75-86. p.

GALASI PÉTER – VARGA JÚLIA (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest, MTA KTI

HÍVES TAMÁS (2006): Munkaadói elvárások megjelenése az álláshirdetésekből. In BERDE et al.: *Diplomával a munkaerőpiacon*. Budapest (k.n.) 75-87. p. http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_GYZ.pdf, Utolsó letöltés ideje: 2009. 11. 10.

KISS LÁSZLÓ (2008): *Milyen az ideális diplomás álláskereső?* (h.n.), (k.n.). http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/kutatasok-rangsorok/munkaeropiac/milyen-az-idealis-diplomas-allaskereso_9491?itemNo=1 Utolsó letöltés ideje: 2010.01.25.

KUN ANDRÁS ISTVÁN – KOTSIS ÁGNES (2009): A régió innovatív mikro-, kis-, közép- és nagyvállalkozásainak oktatási-képzési igényeinek vizsgálata. In ÚJHELYI MÁRIA – MAZSU JÁNOS (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiac az Észak-alföldi régióban*. Debrecen, DE TEK ETK, 25-70. p.

KUN ANDRÁS ISTVÁN (2009): Regionális általános munkapiaci és ezen belül munkanélküliségi szerkezeti elemzés a munkapiac közvetítéssel

foglalkozó szereplőinek interjú megkérdezése alapján. In ÚJHELYI MÁRIA – MAZSU JÁNOS (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiac az Észak-alföldi régióban*. Debrecen, DE TEK ETK, 113-122. p.

POLYACSKÓ ORSOLYA (2009): Felsőoktatásból a munkaerőpiacra. In *Diplomás pályakövetés II.- Elhelyezkedés, alumni, jó gyakorlatok*. Budapest, OFIK, 27-35. p.

SELMECZY IVÁN (2007): *Diplomás pályakezdők és egyetemi, főiskolai karok vállalati szemszögből - 2007: 1000 magyarországi cég körében végzett felmérés eredményei*. Budapest, MKIK gazdaság- és Vállalkozáselemzési Intézet

SZEREPI ANNA (2006): Munkaadók és fejeződések a munka-erőpiacról és az oktatási rendszerről. In BERDE et al.: *Diplomával a munkaerőpiacon*. Budapest, (k.n.). 91-114. p. http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_GYZ.pdf, Utolsó letöltés ideje: 2009. 11. 10.

TÁTRAI ORSOLYA: KÉPZETTSÉG – VÉDETTSÉG?

A VÉGZETTSÉG ÉS A MUNKAERŐ-PIACI HELYZET ÖSSZEFÜGGÉSEI A MAGYARORSZÁGI STATISZTIKÁK TÜKRÉBEN

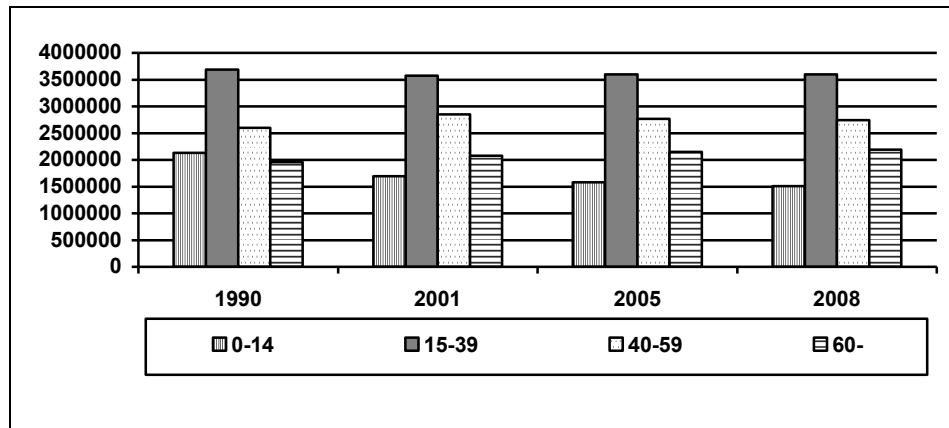
A magyarországi népesség számának folyamatos csökkenése mellett is emelkedést figyelhetünk meg a népesség iskolai végzettségét illetően. Feltételezzük, hogy ez a jelenség, amely az oktatás expanziójának velejárója, valós és sürgető társadalmi igényekre válaszoló folyamat, amely mind a fiatalokat, mind a felnőtt korosztályt fokozott oktatásbeli részvételre sarkallja. A statisztikai adatok alapján arra a kérdésre keressük a választ, hogy a magasabb fokú iskolai végzettség védelmet jelent-e a munkanélküliséggel szemben.

Az első hivatalos népszámlálások bevezetésétől (1869)⁵⁸ kezdődően a magyarországi népesség létszámváltozásának folyamatát két nagy korszakra bonthatjuk: egészen 1980-ig a népesség növekedése, ekkortól viszont évenként változó ütemben, de tartós népességfogyás figyelhető meg; 2009-re már csak 30.975 fővel haladta meg a népesség a bűvös 10 milliót (KSH 2002). A folyamat okai között szerepel a termékenység hosszú ideje tartó csökkenése, amit többek között az elmúlt évtizedekben a szülőképes korba lépő nők számának csökkenése befolyásol, illetve az, hogy a nők egyre később és egyre kevesebb gyermeket hoznak a világra. A gyermekvállalás kitolódásában nagy szerepe van a párkapcsolatok átalakulásának, a házasság csökkenő népszerűségének, az oktatás expanziójának és az önálló egzisztenciateremtés nehézségeinek is (Kapitány – Spéder 2009).

⁵⁸ Hazánkban II. József rendelte el az első népszámlálást, amely 1784-87. között zajlott, azonban rendszeressé – általában tízévenként – csak a hivatalos statisztikai szolgálat kialakítását követően, 1869-től válik (S. Molnár – Pongrácz, 1996:14, Polónyi 2002).

1. ábra

Népességszám korcsoportonként, 1980-2009.



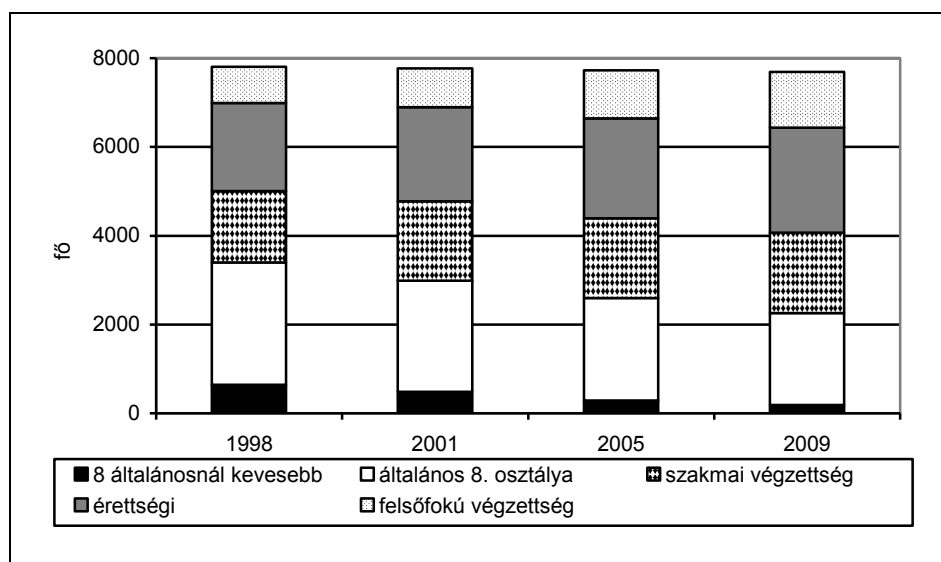
(Saját ábra – Forrás: KSH 2010)

A tartósan alacsony termékenység és a növekvő várható élettartam Magyarországon is a népesség korstruktúrájának az idősebb korosztályok felé történő eltolódását, elidősödését okozta, ami az utóbbi évtizedek egyik legmeghatározóbb társadalmi jelensége. A fiatal generációk össznépességhez viszonyított aránya fokozatosan csökken, az időskorúak részaránya viszont folyamatosan, és egyre gyorsuló ütemben növekszik (Monostori 2009).

Az iskolarendszerű oktatásban végzetek összlétszámának változásában is nyomon érhető ez a hatás. Nemcsak az általános iskolai végzettséget szerzett népesség létszáma, hanem a szakmai vizsgát tevők, az érettségizettek és a felsőfokú oklevelet szerzők száma is csökkenést mutat 2005-2009 között (Polónyi 2006).

2. ábra

A 15-74 éves népesség száma legmagasabb iskolai végzettség szerint, 1998-2009.



(Saját ábra – Forrás: KSH 2010)

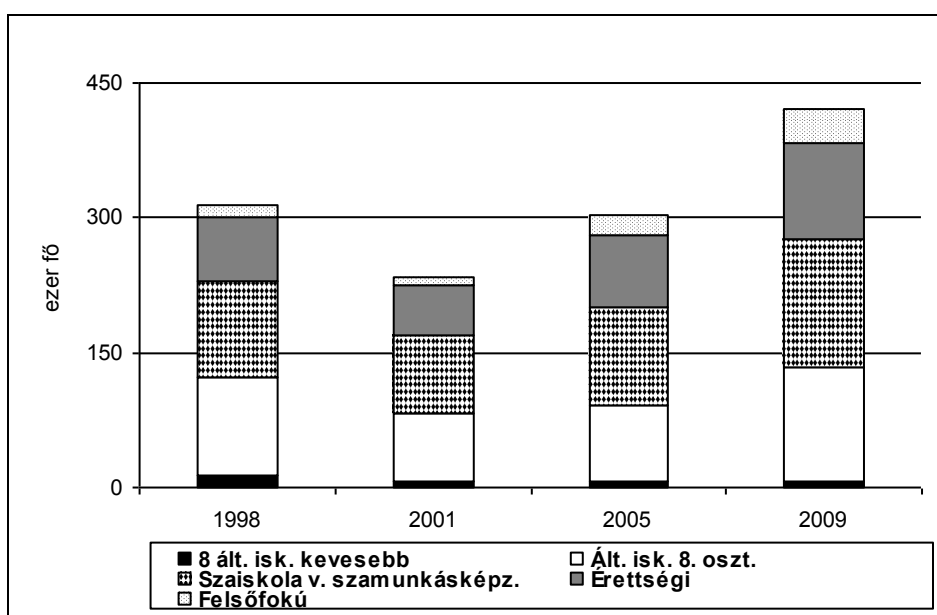
Az ábra adatai alapján is egyértelműen kirajzolódik azonban, hogy az oktatás expanziója (Kozma 2010) nyomán a magyarországi népesség iskolázottsági szintje folyamatosan nő: a maximum 8 általános iskolai osztállyal vagy attól kevesebb végzettséggel rendelkezők aránya egyre kisebb, míg a felsőfokú képzettséggel rendelkezők aránya folyamatosan növekszik. Bár az utóbbi években csökkenést figyelhetünk meg az iskolarendszerű végzettséget szerzők összlétszámában – különösen az általános iskolai és a szakiskolai képzésekben, az érettségit adó és a felsőfokú oktatási formákban végzettek száma nő. A népesség jelentős része egyre későbbi életkorban lép ki az iskolarendszerű oktatásból – az iskolai végzettség végső szintje általában a 35. életévet követően alakul ki (Polónyi, 2004).

A munkanélküliségi ráta emelkedő tendenciájának (2009-ben 10%) egyik sajátossága, hogy a regisztrált munkanélkülieken belül a pályakezdő fiatalok aránya folyamatosan növekszik, ami jelzi, hogy a frissen munkaerő-piacra kerültek egyre kevésbé tudnak megfelelni a

növekvő igényeknek. A versenyhelyzet egyre élesebb, hiszen a munkaerő-kereslet és -kínálat között meglehetősen nagy a különbség (Polónyi 2006). A modern társadalmi rendszerekben az iskolai végzettség szintje fontos szociodemográfiai jellemzője az egyénnek, hiszen a kedvezőbb társadalmi és gazdasági pozíciók elérésében meghatározó tényezővé vált a megfelelő tudást biztosító végzettség megszerzése. Az alacsony iskolázottság olyan hátrányt jelent, aminek következtében az egyén foglalkoztathatósága csökken. Az iskolázottság tehát – legalábbis valamelyest – véd a munkanélküliségtől (Széll 2010).

3. ábra

A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 1998-2009.



(Saját ábra – Forrás: KSH 2010)

Ezt az állítást alátámasztani látszik, hogy a munkanélküliek döntő többségét az a réteg alkotja, amely alacsonyabb végzettséggel rendelkezik. 1998-ban az érettséggel nem rendelkezők tették ki a munkanélküliek 73%-át, az érettséggel rendelkezők a 23%-át, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők mindössze a 4%-át. 2009-ben is

az alacsony végzettséggel rendelkezők alkották a munkanélküliek döntő többségét (65%), ám az érettségivel rendelkezők munkanélkülieken belüli aránya (26%) és a felsőfokú oktatásban végzettséget szerettek munkanélküliek aránya (9%) is emelkedett (KSH 2010). Az arányok mögött jelentős létszámbeli növekedés áll, ami elsősorban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében szembetűnő. Körükben a munkanélküliek száma az utóbbi 11 évben megháromszorozódott (12 ezerről 37,5 ezerre nőtt). Ez összefügg a magasabb végzettséggel rendelkező népesség létszámának nagyarányú növekedésével, és az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők népességen belüli arányának csökkenésével is (Boda - Juhász - Stocker 2009).

Összegzés

Az iskolázottság tehát erősen befolyásolja az egyén foglalkozási szerkezetben elfoglalt helyét, ami összefügg elhelyezkedési, kereseti lehetőségével, önálló egzisztenciájának megalapozásával, életszínvonalával (Juhász 2008). Az élethosszig tartó tanulás szinterei közül a munkaerő-piac szempontjából még mindig az iskolarendszerű, formális oktatásban szerzett végzettségnek van a legmeghatározóbb szerepe, ám a magas iskolai végzettség egyre inkább szükséges, de gyakran nem elégséges a megfelelő munkaerő-piaci pozíció megszerzéséhez. Előtérbe kerülnek ugyanis az egyéni kompetenciák, készségek, képességek, amelyek a formális tanulási szinterek mellett egyre inkább a nem-formális és informális tanulás különféle területein valósulnak meg (Csapó 2008).

FELHASZNÁLT IRODALOM

BODA György - JUHÁSZ Péter - STOCKER Miklós (2009): A tudás mint termelési tényező. *Közgazdaság*, 3. szám, 117-132. pp.

CSAPÓ Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 2. szám, 207-217. pp.

JUHÁSZ Erika (2008): A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In KONYÁRINÉ LOÓS Andrea - SZEREPI Sándor (szerk.): *Társadalom-*

tudományi Tanulmányok I. Hajdúböszörmény, Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, 45-56. pp.

KAPITÁNY Balázs – SPÉDER Zsolt (2009): Gyermekvállalás. In MONOSTORI Judit – ŐRI Péter – S. MOLNÁR Edit (szerk.): *Demográfiai portré 2009. Jelentés a magyar népesség helyzetéről.* Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, 29-40. pp.

KOZMA Tamás (2010): A felsőoktatás expanziója. *Educatio*, 1. szám.

KSH (2002): *Népszámlálás 2001. Összefoglaló.* http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/18/18_2_osszef.pdf, Utolsó letöltés: 2002.12.14.

KSH (2010): *Népesség, népmozgalom.* http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=37,592228&_dad=portal&_schema=PORTAL, Utolsó letöltés: 03.01.

MONOSTORI Judit (2009): Öregedés. In MONOSTORI Judit – ŐRI Péter – S. MOLNÁR Edit (szerk.): *Demográfiai portré 2009. Jelentés a magyar népesség helyzetéről.* Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, 78-88. pp.

POLÓNYI István – TIMÁR János (2006): *Oktatáspolitikai és demográfia.* [Kutatás közben sorozat 274. füzet.] Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet

POLÓNYI István (2004): *A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20-21. századfordulón.* Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum

POLÓNYI István (2002): *Az oktatás gazdaságtana.* Budapest, Osiris Kiadó

S. MOLNÁR Edit – PONGRÁCZ Tiborné (1996): Közvélemény-kutatás népesedési kérdésekről. *Demográfia*, 1. szám, 7-19. pp.

SZÉLL Krisztián (2010): Idősödő társadalom és az oktatási rendszer. *Statisztikai Szemle*, 88. évfolyam 3. szám, 273-304. pp.

**MÁTÉ KRISZTINA: A MUNKAERŐ-PIACI HELYZET ÉS AZ
ISKOLÁZOTTSÁG KAPCSOLATA A MÁTÉSZALKAI
KISTÉRSÉGBEN**

Vizsgálati színterünk egy halmozottan hátrányos kistérség, amely az Észak-alföldi régió belül, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye déli, keleti részén található. Periférikus elhelyezkedéséből fakadóan a fővárostól legtávolabb eső térségek egyike. A 26 települést alkotó önkormányzati integráció földrajzi helyzetéből fakadóan periférikus helyzetű (MEGAKOM 2005: 47, 50-51), ugyanakkor a korábbi vármegyrendszer szétszakítása az új határok megszabásával az északi és keleti országrészeket centrumhiányossá tették, átstrukturálódott a területi felosztás. Ez máig érezteti hatását az érintett területeken, amelyek elmaradott rurális övezetté alakultak. Az ország gazdasági vérkeringésébe való integrálódás nehézsége, a területi munkamegosztásba való bekapcsolódás akadozása, ill. a határmenti kapcsolatok elvesztése okaként elsőként a centrum-periféria viszony alakulása említhető (Baranyi 2004: 32-37).

Az említett hátrányos helyzetre utaló tényezők szükségessé teszik, hogy egy adott térség (régió, megye, kistérség) sajátosságait összevessük az országos arányokkal, és feltérképezzük azokat a különbségeket, amelyek felmerülnek országon belül, térségek közt. Az 1989-es változásokkal együtt járó gazdasági átalakulás igen differenciáltan ment végbe a térségekre levetítve, a régiók munkaerő-piaci helyzete jelentős eltérést mutat (Fürstné 2005: 107). A változás során keletkező abszolút munkanélküliség mellett egy gazdasági szerkezetváltás is bekövetkezett (szakmai, tulajdonosi, regionális), ezzel viszont a munkanélküliség is strukturálódott, egyenetlen volt a növekedése. Ennek következtében átalakult a munkanélküli társadalom szociális összetétele, jellemzői, ezáltal igényei is. Ezek a tendenciák régióként szintén különböztek: az egyes regionális munkaerő-piaci szegmensek között eltérés mutatkozott nők és férfiak arányában, életkori csoportok megoszlásában, iskolai végzettség, ill.

szakképzettség terén (Bánfalvy 2003: 112-117). Az Észak-alföldi régióban a legnagyobb a munkanélküliség a 2008-as adatokat tekintve, a pályakezdők teszik ki az álláskeresők csaknem 12%-át, s ez az arány erős összefüggésben áll a pályakezdő álláskeresők iskolai végzettség szerinti összetételével (ÁFSZ 2009). A munkanélküliséget meghatározó társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek eltérő mértékben érintik az ország térségeit. Ezek a különbségek az országos értékek javulásával sem fognak mérséklődni, az egyenlőtlenségek az ország keleti és nyugati része, a falvak és nagyvárosok között továbbra is megmarad, illetve növekszik – mutatják ezt a 2008-as adatok is (Fürostné 2005: 107). A megoldás Süli-Zakar szerint az önkormányzatok földrajzi együttműködésének a növekedése, amely a történelmi megalapozottság hiány ellenére a jövőben utat tör magának (Süli-Zakar 2005: 21). Fontos ez azért is, mert régió, megyén és kistérségen belül is erősen differenciálódnak az értékek gazdasági, demográfiai tekintetben is. A térségek, települések között felmerülő alapvető különbséget a munkaerő kínálata adja, vagyis a jövedelemszerző munkát igénylő népesség, amely munkavállalási hajlandósággal rendelkezik (Polónyi – Timár 2002: 961). A különbségek főként demográfiai eltérésekből, népesedési folyamatokból (termékenység, halandóság, vándorlás), valamint az eltérő korstruktúrából adódnak (Polónyi 2002: 216-222). Ugyanakkor a gazdasági aktivitás és a foglalkoztatottság területi jellemzői alapján is azt mondhatjuk, hogy a belső regionális differenciák igen számottevőek, amely különbségek a piacgazdaságra való átmenet során fokozódtak. Az ország nyugati és keleti részei között egyfajta törésvonalat rajzolhatunk, mely tartós, de nem abszolutizálható, bizonyos régió belüli eltérések miatt (Fóti – Lakatos 2004: 43, 60). A gazdaság átalakulása során az egyes foglalkozási szektorokban jelentős változás állt be a foglalkoztatottak ágazatok szerinti megoszlásában. A szerkezetváltás folyamán jelentősen csökkent/csökkent a mezőgazdaságban dolgozók száma, míg az ipari foglalkoztatottak aránya nőtt/nő, és a szolgáltatói szektor pedig folyamatos bővülést mutat ebben a tekintetben. Ez utóbbi tényezők mutatnak igazán kiugró különbségeket térségekre levetítve. A térségi

szinteken szintén nagy eltérést mutatnak a lakosság és a munkaerő iskolázottságának jellemzői is. Bár az elmúlt évtizedekben a magyar lakosság iskolázottsága jelentősen növekedett, régiós lebontásban ez nem egyforma. Ennek oka elsősorban az adott régió társadalmának összetétele. A munkaerő jellemzőihez a népesedési viszonyokon túl szorosan kapcsolódik tehát az iskolázottság kérdése, mivel a munkanélküliek esélyét növeli a képzettség, az egyre magasabb iskolai végzettség (Polónyi 2002: 222-229). Bizonyítja ezt a KSH 2000-2007 közötti összegzett adatsora, amely egyértelműen bizonyítja, hogy az Észak-alföldi régió magas számú álláskeresői rétegét az alacsonyabb iskolai végzettség jellemzi, a jelölt időszakban a legfeljebb 8 osztályt végzettek aránya 4 százalékponttal nőtt (49%) (KSH 2008). A régió munkanélküliségi rátája mellett Szabolcs-Szatmár-Bereg megye mutatói szintén az országos átlag alatt mozognak, 2003 és 2008 között megsokszorozódott a munkanélküliség az amúgy is hátrányos helyzetű megyében, a foglalkoztatottság pedig csökkent. Az alacsony iskolai végzettségűek aránya Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legnagyobb a régión belül (51%) (KSH 2009). A megyén belül szintén eltérések mutatkoznak az egyes kistérségek között, esetünkben a mátészalkai kistérség munkanélküliségi rátája 2003 (10,25%) és 2008 (20,92%) között duplájára nőtt, és meghaladta az országos átlagtól elmaradó megyei átlagot is. Ez a területi, így gazdasági és társadalmi különbségekből fakad (cégek kivonulása a térségből, intézmény-bezárások, stb.). Ezek a tényezők oly mértékben is módosíthatják a munkaerő kínálatot, hogy a gazdaságilag aktív népesség egy része elhagyja a térséget, a belső vagy nemzetközi vándorlás folyamán a fejlettebb régiókba kényszerülve (Polónyi 2002: 218). Az iskolai végzettség tekintetében a mátészalkai kistérség értékei kedvezőtlenebbek a megyei átlagnál, a népességen belüli arányokat tekintve. A 2005-ös adatokat tekintve magas az általános iskola első osztályát sem (1,9%), vagy a nyolc osztályt be nem fejező lakosok (19,7%) aránya a kistérségben. Mind a közép- és felsőfokú végzettséggel (6,9%) rendelkezők aránya a Mátészalkai kistérségben jelentősen elmarad a megyei, a regionális vagy az országos (12,6%) értékektől. A pályá-

kezdő álláskeresők munkanélkülieken belüli aránya a mátészalkai kistérségben megfelel a megyei átlagnak a munkanélküliek iskolai végzettségét illetően is. A térségen belül felnőttképzés eseti jelleggel működik, főként az igényeknek megfelelően folynak képzések, leginkább szakképzések (MEGAKOM 2005: 74-75).

A hátrányos helyzetűnek nyilvánított régiókban, így az esetünkben is a munkanélküliek és inaktívak magas száma mellett kedvezőtlenek tehát az iskolázottsági mutatók. A térségi foglalkoztatás helyzetének javítása gazdaságélénkítéssel, infrastruktúra- és a humán erőforrás fejlesztéssel valósítható meg. A humán erőforrás fejlesztése egyet jelent a képzési struktúra fejlesztésével, a megfelelően felkészült munkaerő biztosításával (Fürstné 2005: 109; 141-145). Esetünkben a magas arányú, zömmel alacsony végzettségű álláskeresők számára biztosított iskolarendszerű képzések mellett a térség vezetősége hangsúlyt fektet a nem formális tanulási alkalmak növelésére is. Célként fogalmazódik meg a kistérség stratégiájában az átképzési és továbbképzési programokat szervezése, hogy speciális tanácsadással, szolgáltatásokkal tudják támogatni a hátrányos helyzetűek munkaerő-piacra történő visszatérését.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ÁLLAMI FOGLALKOZTATÁSI SZOLGÁLAT (ÁFSZ) (2009): Észak-alföldi Regionális Munkaügyi Központ. www.afsz.hu, Utolsó letöltés: 2009. január 5.

BÁNFALVY, Csaba (2003): *A munkanélküliség szociálpszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó

BARANYI, Béla (2004): *A határmentiség dimenziói. Magyarország és keleti államhatárai*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó

FÓTI, János – LAKATOS, Miklós (2004): *A munkaerőpiac múltja*. [Foglalkoztatottság és munkanélküliség. Információk a 2005. évi mikrocenzus eredményeiből 1.] Budapest, Országos Foglalkoztatási Alapítvány

FÜRSTNÉ PREIER, Erzsébet (2005): *Térségfejlesztés, regionalitás, térségi foglalkoztatás*. In Kozma, Béla (szerk.): *Foglalkoztatáspolitikai*. Pécs, Comenius Kft.

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2008): *Munkaerő-piaci folyamatok az Észak-Alföldön, 2000–2007*. <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/stattukor/regiok/debrecenmpiacfoly07.pdf>, Utolsó letöltés: 2009.12.18.

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2009): *Statisztikai Tájékoztató – Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 2009/3*. <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/megy/093/szab093.pdf>, Utolsó letöltés: 2009.12.20.

MEGAKOM STRATÉGIAI TANÁCSADÓ IRODA (2005): *A mátészalkai kistérség átfogó területfejlesztési stratégiája és programja. Konceptió*. Mátészalka, MEGAKOM

POLÓNYI, István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó

POLÓNYI, István – TIMÁR, János (2002b): *A népesség, a gazdasági aktivitás és a nemzetközi migráció távlatai Magyarországon, 1950–2050*. In *Közgazdasági Szemle*, 2002. november, 960-971. pp.

SÜLI-ZAKAR, István (2005): *Régió, regionalizmus és regionalizáció*. In Pusztai, Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 12-22. pp. /Régió és Oktatás sorozat I. kötet/

ENGLER ÁGNES: A TANULÁSI BERUHÁZÁSOK HÁTTERE EGY INAKTÍV CSOPORT ESETÉBEN

Az általunk vizsgált inaktív csoport, a kisgyermeket nevelő, felsőfokú tanulmányokat folytató nők tanulási beruházásai mögött három motívumterületet vélünk felfedezni.⁵⁹ A felsőfokú oklevél megszerzésének igényét általában szoros összefüggésbe hozzák a munkaerő-piaccal, a tömegesedő felsőoktatás kapcsán kialakult funkionalista vélekedés szerint a munkaerő-piaci elvárások növekedése képezi az expanzió alapját. A modernizációs elméletek ellentétes sorrendiséget támasztva ugyan, de szintén a gazdaság és felsőoktatás kapcsolatát elemzik (Bővebben lásd Kozma 2010). A kilencvenes évek elején nagy tömegben megjelenő hallgatóság belépésének egyik gazdasági indukálója a munkanélküliség elkerülése (Polónyi – Timár 2001), a megváltozott összetételű hallgatóság az új társadalmi igények mögül lép ki (Kozma 2004: 32), és a tömeges diploma-kibocsátás közepette stigmatizálóvá válik a diploma hiánya (Nagy 2003: 238).

A gyermekgondozási időszakban felsőfokú tanulásba beruházó nők döntési mechanizmusában nagy valószínűséggel komoly súlya volt a várt munkapiaci megtérüléseknek, hiszen a szándékolt karriertörést követően minél rövidebb idő alatt, a lehető legalacsonyabb anyagi beruházás mellett a lehető legkedvezőbb pozícióba kívánnak visszatérni. A tanulási döntésekben szerepet játszó ún. egzisztenciális motívumok, például egy állás megszerzése, munkahelyi előrelépés vagy munkahely-megtartás (Csoma 2005) a másik oldalon várt hozamként jelennek meg, csakúgy, mint a munkaerő-piacra való visszatérés kedvező körülményei, a könnyű és gyors reintegráció útján elnyert kedvező pozíció.

⁵⁹ A tanulmány részleteket tartalmaz a szerző *Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányi beruházásainak és hozamainak nevelésszociológiai vizsgálata* című disszertációjából. (Témavezető: Pusztai Gabriella)

A munkaerő-piacra való visszatérésre különböző alternatívák kínálóknak. Egyfajta (0.) alternatíva a gyermekvállalásról való lemondás, amely a szakmai életútban semmilyen veszteséget nem okoz, és nem szakítja meg semmi a jövedelemszerzés folytonosságát. Szintén nem eredményez maradandó törést a karrierútban a szülés után rövid időn belül történő újbóli munkába állás (1. alternatíva), mivel a munkáltatók általában három hónapig tolerálják a távollétet, de ez természetesen a foglalkozás és a beosztás függvénye is. A több évig tartó távolmaradás a fizetett munka világától szakmai gyengüléshez vezet, ez kompenzálható tanulással, önképzéssel (2. Alternatíva), vagy a pótlás csak a reintegráció után következik be (3. alternatíva). Végül a munkavállaló nő dönthet úgy, hogy végleg otthon marad, vagy legalábbis belátható időn belül nem tér vissza a fizetett munka világába. Ebben az esetben a szociális ellátórendszer által igénybevett jövedelemszint egyre inkább elmarad a korábbi, már nem fennálló keresetgörbének, ez bizonyos esetekben a társadalom perifériájára sodorhatja a családot (Koncz 2002).

A nők oktatásban való részvétele, a munkaerő-piacon végzett gazdasági tevékenysége és a gyermekvállalás kérdése szoros összefüggést mutat. A nőknek az oktatásban és a munkaerő-piacon való magas arányú részvétele megfordította a javak generációk közötti áramlását, a női munkavállalás növeli a gyermekszülés határköltségét, és ez a termékenység csökkenéséhez vezet (Surányi 2001: 274.). A magasabb iskolai végzettség kedvezőbb pozicionálási lehetőséget nyújt a munkaerő-piacon, s ez – az oktatásban eltöltött idő meghosszabbodásával együtt – a családalapítás kitolódásával jár. A második és harmadik alternatíva esetében a kisgyermeket nevelők vállalják a munkából történő hosszú kimaradás hátrányait, azonban a „kockázatvállalás” mintázata eltér: a beckeri értelemben vett jövőorientáltak (Becker 1998: 111) a karriertörést tanulási befektetéssel kompenzálják, a képzésükbe be nem ruházók azonban nem mérik fel a tudás és képességek erodálódásával járó veszélyeket. Természetesen nemcsak a formális tanulási mód tekinthető a jövőre orientálódó beruházásnak, hanem például a szakmai könyvek vagy folyóiratok olvasása, az autonóm nyelvtanulás, a rendszeres szakmai jellegű

beszélgetések kollégákkal, ismerősökkel szintén elősegítik a karrierút folytatását. Az ilyen, bizonyítvánnyal nem záruló tanulási formák előnye a tudás karbantartása, a tanulás iránti fogékonyság megőrzése, hátránya, hogy az így gyarapított emberi tőke nehezebben konvertálható gazdasági tőkévé a munkaerő-piacon.

A munkaerő-piacra való visszatérési útvonalak annál előnyösebbek, minél magasabb végzettséget birtokolnak az inaktívak, így válik a diplomaszerzés a sikeres visszatérés legalkalmasabb eszközévé munkapiaci értéke, beválthatósága miatt. A sikeres reintegráció magában foglalja a könnyebb és gyorsabb elhelyezkedést, a magasabb jövedelmet és kedvezőbb foglalkozási státuszt, de hosszú távú hozamokkal is számolhatnak a befektetők például a munkahely-megtartó-képességet, a szakmai előrelépést, a könnyebb állás-változtatást tekintve.

A munka világától ideiglenesen távol lévő nők tudásának és képességeinek, készségeinek karbantartási és fejlesztési igénye nemcsak a munka világából érkező elvárások mentén alakulhat ki, hanem a tanulás, önképzés iránti vágyból is, amit tovább fejleszthet (ennek teljes hiányában pedig kialakíthat) a felsőfokú oktatásban töltött idő akképpen, hogy a tudás önértékére orientált tanulási attitűdöt formál ki hallgatóiban. A haszonelvű tanulás célja a minél gyorsabb és minél kézzelfoghatóbb megtérülés, a tudás mint érték azonban az inkorporált kulturális tőke alapja. Mill (1980) teóriáját idézve „a tudás, hasznától és használatától függetlenül, önértéke okán teszi gazdagabbá a személyiséget” (Pléh 2004: 205).

A felsőfokú tanulmányokba történő befektetés harmadik hozamterületét a szociális beágyazottságban várjuk, ez a mező modellünkben a társadalmi és kulturális tőkében csúcsosodik ki. A gyermekgondozási szabadságon lévők nemcsak a munkaerő-piacot hagyják el egy időre, hanem ideiglenesen kivonulnak olyan társadalmi közösségekből, amelyek addig mindennapi életüket képezték – gondolunk itt elsősorban a munkahelyi kollektívára, a munkatevékenységből származó kapcsolatokra. A hallgatótársakkal való kapcsolatot azonban nemcsak a zártságból történő kitörés

pszichogén szempontjából tartjuk fontosnak (Lásd Durkó 1998: 168), hanem ez a közösségi szintér olyan új kapcsolatháló kialakulását teszi lehetővé, amelyek a későbbiekben társadalmi tőkeként funkcionálhatnak (Vö. Pusztai 2009). Prins és munkatársai (1996) a marginalizálódott társadalmi csoportok esetében mutatta ki a tanulói közösség jótékony hatását, Zrinszky (1996) az idősök és egyedülállók körében a magányt és a kommunikációs hiányt vélte indukáló tényezőnek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BECKER, GARY S. (1998): Preferenciák és értékek. In Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, 1998. 101-129. pp. (Eredeti megjelenés: Becker, Gary S. (1996): *Accounting for Tastes*. Cambridge, Harvard University Press)

CSOMA GYULA (2005): *Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Nyitott könyv, Budapest

DURKÓ MÁTYÁS (1998): *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és nevelélmélet*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó

KOZMA TAMÁS (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó

KOZMA TAMÁS (2010): Expanzió: Tények és előrejelzések, 1983-2020. *Educatio*, 1: 7-18. pp.

KONCZ KATALIN (2002): A társadalmi kirekesztettség és a szegénységkockázat nemek szerinti különbségei. *Esély*, 1: 59-86. pp.

NAGY PÉTER TIBOR (2003): A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, 2: 236-252. pp.

MILL, JOHN S. (1980): *A szabadságról – Haszonelvűség*. Budapest, Magyar Helikon

PLÉH CSABA (2004): A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*, 2: 195-215. pp.

POLÓNYI ISTVÁN-TIMÁR JÁNOS (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó

PRINS, ESTHER – TOSO, BLAIRE W. – SCHAFT, KAI A. (2009): „It Feels Like a Little Family to Me”. *Social Interaction and Support Among Women. Adult Education Quarterly*, 59: 335-352. pp.

PUSZTAI GABRIELLA (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó

SURÁNYI SÁNDOR (2001): *Források, népesedés és fenntartható fejlődés a globális gazdaságban*. Budapest, Aula Kiadó

ZRINSZKY LÁSZLÓ (1996): *A felnőttképzés tudománya*. Budapest, OKKER

**FÓNAI MIHÁLY – NYILAS ORSOLYA: ISKOLAI VÉGZETTSÉG,
TANULÁSI MOTIVÁCIÓK ÉS KÉPZÉSI PROGRAMOK ROMA
FELNŐTTEK KÖRÉBEN**

Magyarországon a hátrányos helyzetű, vagy leszakadó társadalmi csoportok tagjainak jelentős hányadát cigány nemzetiségűek alkotják, illetve a cigányok nagy része hátrányos helyzetű. Mindannak ellenére, hogy tudjuk, hogy napjainkban a leszakadók és a cigányok között egyre nagyobb az átfedés, és a cigányság esetében a származás miatti hátrányok (diszkrimináció, szegregáció) nagyon gyakran összekapcsolódnak a hátrányos helyzet általában érvényes összetevőivel. E két csoport egyként való kezelése mégis hiba: például azért, mert így egyszerűen „megszűnnek létezni” a társadalmi köztudat számára a jó anyagiak között élő, iskolázott cigányok mellett a nem cigány származású, de nagyon szegény, aluliskolázottak is. És hiba azért is, mert a szegénységből, és a kisebbségi létből eredő problémák kezelésének stratégiája – éppen a kiváltó okok eltérése miatt – nem lehet ugyanaz: a két társadalmi csoport elkülönítése alapvető feltétele annak, hogy a felmerülő kihívásokat a lehető leghatékonyabban tudjuk kezelni. Mindezek ellenére – a tudományos gondolkodásban is – nagyon gyakran használják e két fogalmat szinonimaként: mintha a szegénység pusztán a származás következménye lenne, és a cigány származásnak semmilyen más jelzője nem lenne, kizárólag a szegénység.

A cigányok iskolai sikertelensége napjainkban

A társadalmi kirekesztettség alapvető okaként kiemelkedően fontos az iskola, az iskolai képzés, az iskolázottság összetett kérdésének mind mélyebb vizsgálata. A magasabb iskolázottság munkalehetőséget, előnyösebb keresetet, a család életkörülményeiben történő javulást, ezzel együtt hosszabb élettartamot, hatékonyabb politikai érdekképviseletet jelent (Kertesi 1995). Kertesi adatai szerint

az utóbbi évtizedben megnőtt a tudás piaci értéke, növekedtek az iskolai végzettségtől függő kereseti különbségek: míg 1973-ban a nyolcosztályos és felsőfokú végzettségűek jövedelmének eltérése csupán 35%-os volt, addig ez az arány az 1990-es évekre 53%-ra nőtt. A cigányság iskolázottsági mutatói kettős képet mutatnak. Nagy előrelépést jelent, hogy az 1971-es adatokkal szemben – amikor a cigányság 87%-a 8 osztálynál kevesebbet végzett és 1%-uk szerzett csak középfokú vagy felsőfokú oklevelet –, 1993-ban 46%-uk fejezte be az általános iskolát. Sajnálatos tény viszont, hogy az érettségizettek és a diplomások aránya szinte semmit sem változott a két vizsgálat között eltelt több mint 20 év alatt; ez azt jelenti, hogy a lemaradás a többségi társadalommal szemben nőtt, hiszen a közép- és a felsőfokú oktatásban tapasztalható expanzió nem érintette a cigány populációt. A középiskolába való sikertelen bejutás okainak feltárását több vizsgálat is célul tűzte ki. Eme kutatások megállapításai nyomán a következő tényezők sorolhatóak fel (Fiáth 2000, Liskó 2001): területi különbségek, családi szocializáció, a család és az iskola kapcsolata, nyelvi hátrány, óvodai képzés hiánya, az iskola minősége, tanulási motiváció, előítéletesség és hátrányos megkülönböztetés, és a pedagógiai gyakorlat. Kertesi és Kézdi (1996) úgy vélekedik, hogy a családi szocializációból fakadó hátrányok kompenzálásakor közvetlenül a családokra kell irányulnia a terápiának. Rigó Rozália (1995) az óvodai programok fontosságát emeli ki, amelyekbe be kell vonni a munkanélküli, alacsony iskolázottságú és kedvezőtlen jövedelmű szülőket is. Bogdán János (1996) szerint a család nem hibáztatható a gyermek sikertelenségéért, a felnőtteket pedig már nem lehet megváltoztatni. El kell fogadni a családok szocializációs másságát Radó (1997) szerint is; amellet érvel, hogy a cigány családok nem rosszul, csak másképpen nevelik a gyermekeiket. Radó az iskola felelősségét viszont kiemelkedőnek tekinti: úgy vélekedik, hogy az oktatási intézmények legnagyobb része nem megfelelően neveli a cigány gyerekeket. Forray R. (1991) felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolának kötelessége figyelembe venni a szocializáció etnikulturális sajátosságait (például nem büntetni az iskolában a

kiöltözött kamaszlányokat, hiszen őket a család már felnőttnek tekinti).

Napjainkban a felnőttkori tanulás gyakran elsősorban nem saját akaratból történő, társadalmi mobilitásra, felemelkedésre, esetleg pusztán önfejlesztésre irányuló tevékenység, sokkal inkább egy külső – jellemzően egzisztenciális tényező (mint például a munkahely megtartása) – által kikényszerített kötelesség. Különösen igaz ez a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esetében: anyagi és társadalmi helyzetük, körülményeik és lehetőségeik okán a legritkább esetben gondolhatnak pusztán belső indíttatású tanulásra. Eme ritka esetekben is nagy az esélyük arra, hogy nem azt fogják tanulni – nem abba fektetik az idejüket, pénzüket és energiájukat – amely ténylegesen előnyükre válhatna a munkaerő-piacon. Mindez azt is jelenti, hogyha e csoportok tagjaival – például a munkanélküliekkel vagy a nagyon alacsony státuszú, kvalifikálatlan munkát végzőkkel – szemben nem nyilvánul meg konkrét elvárás és nyomás, vagy valamilyen erős külső motiváció, a felnőttoktatásba való „önkéntes” bekapcsolódásukra aligha számíthatunk.

Roma munkaerő-piaci képzések az Észak-alföldi régióban

Az Észak-alföldi régió az ország második legnagyobb kiterjedésű régiója, területe 17 729 km². A régiót Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye alkotja, településeinek száma 389, ezek kétharmada Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található. A régió 27 kistérsége közül – az országban egyedülként – nem található dinamikusan fejlődő térség. A KSH adatai szerint 2008. évben a régió lakosainak száma 1528,8 ezer fő, a legnépesebb megye Szabolcs-Szatmár-Bereg, a legalacsonyabb népességszámot pedig Jász-Nagykun-Szolnok megyében találhatjuk.

Az Észak-alföldi régióban a 16. életévnél idősebb cigány népesség 40%-a nem rendelkezik befejezett 8 általános iskolai végzettséggel, mindössze 12-13% szerzett valamilyen szakmát, százalékokban szinte alig mérhető a közép- vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya. A cigányság alulfoglalkozta-

tásának fő okait a képzettségbeli hiányosságok mellett az alábbiakra vezethetjük vissza:

- települési hátrányok - az apró falvakban élő romáknak legális munka-lehetőséget nem kínál a helyi munkaerő-piac,
- kizorulás a hagyományosan cigány munkaerőt foglalkoztató gazdasági ágazatokból,
- a szegénységi csapdából eredő életviteli stratégiák - a szociálpolitikai támogatások gyakran meghaladják az adott munkajövedelmek nagyságát, így nincs motiváció a munkavállalásra,
- az újonnan létrejövő vállalkozások elsősorban a kvalifikált munkaerőt preferálják,
- folyamatosan tetten érhető, de nem bizonyítható a foglalkoztatási diszkrimináció,
- a munkaerő-piacról történő tartós kizorulás, a munkavégző képességek elvesztését vagy annak kialakulatlanságát eredményezte (Fónai - Filepné 2002).

A régió demográfiai és foglalkoztatási mutatóira igen jelentős hatással van a roma népesség magas száma. A magyarországi foglalkoztatottság amúgy sem kedvező állapotában a cigányság helyzete kimondottan lehangoló:

- A gazdaságilag aktívak túlnyomó része alkalmazott, vállalkozót csak elvétve találunk közöttük.
- A férfiak közel háromszor olyan aktívak, mint a nők - a nők inaktivitási aránya 91.6%.
- Az inaktívak zöme regisztrált munkanélküli, vagy háztartásbeli.
- A nem regisztrált munkanélküliek aránya elenyésző.
- Komoly befolyásoló tényező a település típusa, mérete, illetve az, hogy szegregált körülmények között élnek-e a romák.
- A nagyobb települések munkahelyi ellátottsága és a munkalehetőség talán jobbnak mondható.

- A városokban az összes aktív dolgozó aránya mindösszesen 5-6,5 %-kal magasabb, mint a kistelepüléseken.
- Fontos befolyásoló tényező továbbá, hogy a településtől milyen távolságra található a romák számára munkahely (Fónai – Pénzes – Vitál 2007).

Életszemlélet-formáló képzés roma munkavállalók részére

2010 januárjában új közmunkaprogramot (köztéri munkák, utcaseprés, parkfenntartás, hótakarítás, stb.) indított az Észak-alföldi Regionális Munkaügyi Központ. A feltétel az volt, hogy a jelentkezők egy „Életszemlélet-formáló” képzésen vegyenek részt – melyet kizárólag roma munkavállalók részére terveztek. A képzés 80 órában zajlott.

A tanfolyam témakörei:

- Alapvető higiénés szokások
- Mentálhigiénés ismeretek
- Környezettudatos életmód tréning
- Etikai ismeretek
- Elhelyezést segítő humán szolgáltatások
- Képességfejlesztő, önismereti és motivációs tréning
- Munkáltatói kapcsolattartás a gyakorlatban
- Kommunikációs ismeretek

100 főre tervezték a programot – közülük 86 fő vett részt. Terveink szerint minden résztvevővel egy 14 kérdésből álló kérdőívet kívánunk kitöltetni, illetve önkéntes alapon félig strukturált interjút tervezünk, természetesen minél több résztvevővel. Végül: 40 főt sikerült „rávenni” a kérdőív kitöltésére és az interjú elkészítésére – ebből 32 férfi és 8 nő. Ez a 40 fő – egy kivétellel – hozzájárult, hogy újra megkeressük, egy után-követéses vizsgálat reményében kb. egy év elteltével.

Igen vegyes volt a képzéseken résztvevők korösszetétele. A legidősebb résztvevő 58 éves volt, míg a legfiatalabbak (4 fő) 21 évesen vettek részt a tanfolyamon. 26 személy az, aki a 35 és 45 év közötti korosztályba tartozik, 45 és 60 közötti korosztályba pedig 6 fő. A legtöbben (19 fő) csupán általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. 4 főnek még ez sincs – ők a 46-60 közötti korosztályba tartoznak. 9 fő szakmunkás végzettséggel rendelkezik (hegesztő, lakatos, betanított kőműves, könnyűgép-kezelő, útburkoló). 3 fő szakközépiskolát végzett (szakács, vendéglátós, fodrász), 4 fő gimnáziumi érettségivel rendelkezik – mindegyik esti tagozaton végzett – ebből egy fő jelenleg a Miskolci Egyetem jogi karának levelezős hallgatója, egy pedig a Nyíregyházi Főiskola gazdálkodás szakán levelezős hallgató.

Ez a kiscsoport is alátámasztja az Észak-alföldi régióban érvényesülő tendenciákat, miszerint a legtöbben már 2 évnél is régebben munkanélküliek. A megkérdezettek között csupán 5 fő nem volt még munkanélküli, ők közvetlenül az iskolapadból kerültek ki, és még nem regisztrálták magukat pályakezdő munkanélküliként.

Arra a kérdésünkre, hogy *hogyan került a tanfolyamra*, megtudtuk, hogy volt, akit a Kisebbségi Önkormányzat küldte a tanfolyamra (3 fő) így a jövőben ez a válaszlehetőség is bekerül a kérdőívbe. Sajnálattal tapasztaltuk, hogy a munkaügyi központ által csupán 3 fő élt a lehetőséggel, valamint azt, hogy a legtöbb résztvevőnek (34 fő) fogalma sincs mire jó ez a tanfolyam, de mert része a közmunkaprogramnak és még fizetnek is érte – azaz beleszámít a foglalkoztatás idejébe – így vállalta.

Aki megerőltetőnek találta a képzést (2 fő) az, aki soknak találta a 8 órát, szerintük napi 4 is elég lett volna. Csupán egy fő érezte úgy, hogy sokszor tartanak szünetet az oktatók – szerinte vannak kieső idők, amit hasznosabban is el tudna tölteni, amit a nagy csoportlétszám és a sok eltérő életkorral magyarázott – „én sokszor unom az órákat”. A résztvevők többi tagja szinte fele-fele arányban osztozott az intenzív és a normál intenzitású kategóriák szerint. A foglalkozásokon azt tapasztaltuk, hogy inkább dicsérnek az oktatók,

mintsem elmarasztalnának valakit a hiányosságai miatt, vélhetően nem akarják kedvüket szegni, a lendületüket megtörni a hallgatóknak. A legtöbb „negatív értékelés” inkább a fegyelmezés miatt keletkezett. A tanfolyam végén modulzáró vizsgát tettek a résztvevők, teszt formájában.

Végül arra voltunk kíváncsiak, hogy *Összességében milyennek ítélték meg a tanfolyamot?* A kezdeti nehézségek leküzdése után, mint pl. koncentráció, motiváció hiány, frusztráció, zavar stb. a résztvevők többsége jól érezte magát, még talán valóban hasznosnak is találták a tanfolyamot. Csupán 6 fő volt, aki őszintén bevallotta, neki kész büntetés volt ez a 80 óra. (hiányozni viszont nem lehetett, mert aki 10 óránál többet hiányzott, kizárták a programból).

A hátrányos helyzetű csoportoknak az iskolával, az iskola értékeivel való jellemzően kedvezőtlen viszonya, tudásszerzési igényük általában alacsony mértéke a családban és a lakó-környezetben öröklődik. A tanuláshoz szükséges motiváció szerepe a felnőttkori képzésben különösen jelentős. Mivel mind a felnőttoktatásban résztvevőknek, mind azoknak, akiknek bevonása kiemelkedően fontos lenne, egy része kötelező iskoláztatásának ideje alatt számtalan iskolai kudarcot, rossz tapasztalatot élt meg, szükséges, hogy a motiváció kérdése a lehető leginkább előtérbe kerüljön, fontossá váljon.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BOGDÁN JÁNOS (1996): A cigány oktatásfejlesztési programokról. *Iskolakultúra*, 4. sz. 116-126. pp.

FÓNAI MIHÁLY – FILEPNÉ NAGY ÉVA (2002): Egy megyei romakutatás főbb eredményei. *Szociológiai Szemle*. 3. 91-115. pp.

FÓNAI MIHÁLY – PÉNZES MARIANN – VITÁL ATTILA (szerk.) (2007): *Etnikai szegénység, etnikai szegénységi állapot? A cigány népesség élethelyzete és kitörési lehetőségei Északkelet-Magyarországon*, Krúdy Könyvkiadó – Szocio East Egyesület, Nyíregyháza

FORRAY R. KATALIN - HEGEDŰS T. ANDRÁS (1991): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. *Iskolakultúra*, 5. sz. 7-18. pp.

FIÁTH TITANILLA (2000.): *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. Átfogó szakirodalmi kismonográfia.* <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-oktat-monogr.pdf>. Utolsó letöltés: 2010.04.11.

KERTESI GÁBOR (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, 42. sz., 30-65. pp.

RADÓ PÉTER (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról.* NEKH, Budapest. <http://www.meh.hu/nekh/Magyar/radio.htm>
Utolsó letöltés: 2010.03.27.

RIGÓ ROZÁLIA (1995): Tapasztalatok a gyermekekkel foglalkozó intézményekben. *Iskolakultúra*. 5. sz. 89-93. pp.

PÁSZTOR ISTVÁN ZOLTÁN: AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓ CIGÁNYSÁGÁNAK TERÜLETI JELLEMZŐI

Bevezetés, és a kutatás céljának meghatározása

Tanulmányunkban a régióban élő roma népesség területi megoszlását szeretnénk bemutatni. A helyzetfeltárás elkészítésének aktualitását indokolta, hogy a 2001. évi népszámlálás, illetve a 2003-as (Kemény István – Janky Béla) felmérés óta nem állnak rendelkezésre adatok a régióban élő romák területi megoszlására vonatkozóan.

A másik fő indok, hogy az európai országokban szokatlan 3,0 feletti gyermekszámot mutatja a hazai roma nemzetiségű népesség egésze, azon belül különösen az Észak-magyarországi, Észak-alföldi régió, azokon belül minden megye, továbbá Békés és Pest megye is (Hablicsek L. 2007). A régió állandó népessége korösszetétele alapján lényegesen fiatalabb az országos átlagnál. A munkavállalási korú népesség foglalkoztatása viszont alacsony szintű, Szabolcs-Szatmár-Beregben pedig tartósan a legkedvezőtlenebbek között van (KSH 2008). A régió társadalomszerkezeti jellemzőit egyre jobban meghatározza tehát a cigány népesség magas aránya.

Az elmúlt évtizedek szociológiai kutatásai azt mutatták, hogy a romák társadalmi helyzete jórészt a hátrányok összefonódásával írható le. A romák társadalmi helyzetét jelentős mértékben az alacsony iskolázottság, és az azzal összefüggő szakképzetlenség meghatározó módon alakítja. A romák strukturális helyzetét elemző vizsgálatok során rendre azt tapasztalták, hogy az alacsony iskolai végzettség mellett – mely alacsony foglalkoztatással járt és jár együtt, így jelentős részben magyarázza a romák körében kiterjedt szegénységet – a különböző típusú kirekesztések összekapcsolódtak: a romák nemcsak a munkaerő-piacról rekesztődtek ki (pl. az alacsony iskolai végzettségük miatt), de magából az iskolából is. Ez részben magyarázza az alacsony iskolai végzettséget (Fónai M. 2008).

Társadalmi integrációjuk meggyorsítása nem tűr további halasztást. Társadalmi helyzetük javítása csupán segélyezéssel nem érhető el, mivel nem oki, hanem tüneti kezelést jelent. Ugyanakkor a segélyezés sem szüntethető meg, mint ahogy sokan a többségi társadalom tagjai közül szorgalmazzák, mert annak igen súlyos következményei lehetnek, mindenekelőtt a gyermekek életminőségére (Béres Cs. 2004).

Meggyőződésünk, hogy Magyarország szempontjából a cigányság helyzetének kezelése nemzeti létkérdés. Ezt igazolja a 68/2007. (VI.28.) OGY határozat (Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervről), amelyben a célcsoport minél pontosabb meghatározását írták elő. A Stratégiai Terv négy prioritási területen (oktatás, foglalkoztatás, lakhatás és egészségügy), az egyenlő bánásmód érvényesítésével kapcsolatban, továbbá a kultúra, a média és a sport területén határoz meg átfogó célokat.

Kutatásunk fő célja, hogy a tisztánlátás érdekében minél pontosabb képet adjon a régióban élő romák számáról és településtípusonkénti megoszlásáról.

A tanulmányban felhasznált adatokat döntő mértékben a megyei, a települési önkormányzatok, illetve a helyi cigány kisebbség vezetői bocsátották a rendelkezésünkre.

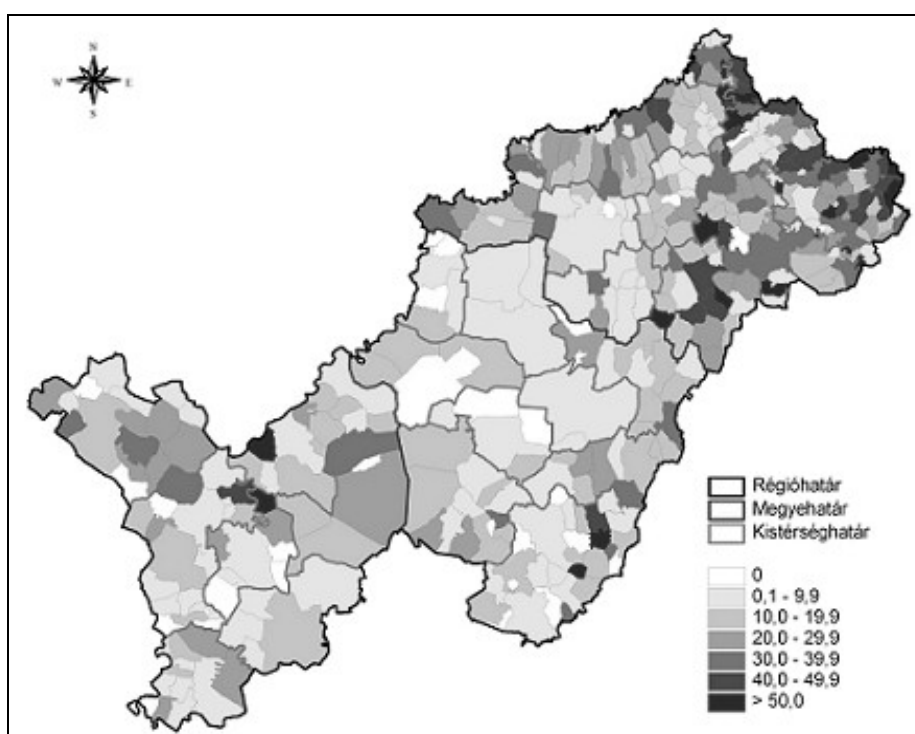
Az aprófalvas, döntően hátrányos helyzetű területek egyre inkább képtelenek bármiféle megújulásra. A periféria helyzet szempontjából legproblematicusabb területek Magyarország északkeleti határtérségei, amelyek egészében véve magukban hordozzák a peremvidéki elzárt térségek tragikus elmaradottságát (Baranyi B. – Kanalas I. – Kiss A. 2006). Esetükben számos társadalmi gazdasági probléma jelenhet meg, hiszen ezek a kis- és aprófalvak sokkal inkább sérülékenyek demográfiailag, instabil helyi gazdasággal bírnak, mint a nagyobb lélekszámú települések (Ekéné Zamárdi I. 2004). A cigány lakosság aránya is magasabb ezeken a településeken az országos, illetve a regionális átlagnál.

A cigányság területi elhelyezkedése a régióban

Az 1. térképen kiválóan látható, hogy a régió 3 megyéje közül Szabolcs-Szatmár-Bereg megye keleti része (Lónya-Nyírmihálydi képzeletbeli vonaltól keletre) rendelkezik a legtöbb olyan településsel, ahol a roma lakosság aránya meghaladja az 50%-ot.

1. térkép

A cigányság területi viszonyai (2010)



Saját adatgyűjtés alapján szerkesztette Pénzes János

A megyei adatokat összegezve: Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a roma lakosság aránya meghaladja a 17%-ot (kb.103.200 fő), Jász-Nagykun-Szolnok megyében 13% körüli (kb. 56.000 fő), míg Hajdú-Bihar megyében a lakosság mintegy 8%-a (kb. 45.000 fő).

Ha az adatokat összevetjük a 2001-es népszámlálás eredményeivel, jelentősek a különbségek (1. táblázat).

1. táblázat

A 2001-es népszámlálás és a 2010-es felmérés összehasonlítása

Terület	Roma lakosság 2001		Roma lakosság 2010	
	Roma (fő)	Roma %	Roma (fő)	Roma %
Jász-Nagykun-Szolnok	12.305	24,28	56.000	27,42
Hajdú-Bihar	11.742	23,17	45.000	22,03
Szabolcs-Szatmár-Bereg	26.628	52,54	103.200	50,53
Észak-alföldi régió	50.675	100	204.200	100

Forrás: KSH, illetve saját adatgyűjtés

A cigány népesség kistérségi megoszlása

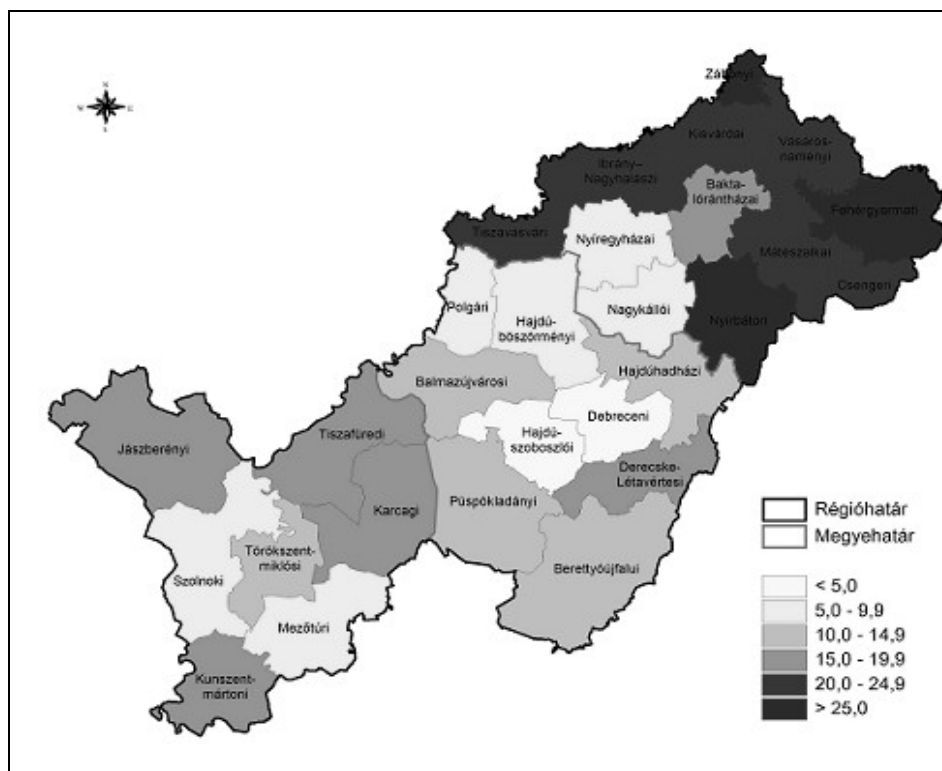
A kedvezményezettség szerinti leghátrányosabb helyzetű kistérségek, és a legjelentősebb cigánysággal rendelkező kistérségek között szoros átfedések találhatóak (2. térkép). A régióban kiterjedt belső és külső perifériák találhatóak. A külső periféria zónáját az ukrán és román határ mente térségei alkotják, míg tipikus belső periféria az alacsony népsűrűségű Közép-Tiszavidék (NEMES NAGY J. 2003).

Sajnos Magyarország északkeleti részén inkább a határok elválasztó szerepe dominált, s jelentős hátrányt okozott a trianoni határmegvonást követően külső perifériára szorult települések csoportjának (SÜLI-ZAKAR I. 1992).

Megfigyelhető, hogy ezekben a kistérségekben a régió átlagánál magasabb a roma lakosság aránya (kivéve a hajdúhadházi és a berettyóújfalui kistérséget).

2. térkép

A cigányság kistérségi megoszlása az Észak-alföldi régióban (2010)



Saját adatgyűjtés alapján szerkesztette Pénzes János

A roma lakosság települési megoszlása

A települések mérete, lélekszáma a régióban – az alföldi területekhez hasonlóan – az átlagosnál nagyobb, de Szabolcs-Szatmár-Bereg megye keleti, valamint ennek folytatásaként Hajdú-Bihar keleti és déli részén az aprófalvas struktúra jellemző.

A régió 389 településének adatait megvizsgálva megállapítható, hogy a cigány lakosság a régión belül nem egyenletesen oszlik meg. Elsősorban a határ menti területeken és a hátrányosabb helyzetű térségekben magasabb a roma lakosság aránya.

2. táblázat

A települések besorolása a cigány lakosság arányai szerint (2010)

Cigányság %	Észak-alföldi régió (település)			Össz.
	J-N-Sz.	H-B.	Sz-Sz-B.	
0 %	10	16	5	31
0,1-9,9 %	29	26	54	109
10-19,9 %	17	28	49	94
20-29,9 %	14	4	41	59
30-39,9 %	5	5	36	46
40-49,9 %	1	1	25	27
>50 %	2	2	19	23
Össz.	78	82	229	389

Forrás: Saját adatgyűjtés alapján

A településhierarchia alapján Jász-Nagykun-Szolnok megye teljesen más képet mutat, mint a másik két megye, illetve a regionális adatok (3. táblázat). Az egyik különbség, hogy a három megyeszékhely közül Szolnok esetében a legmagasabb a roma lakosság aránya.

A legmarkánsabb eltérés viszont az, hogy Jász-Nagykun-Szolnok megyében a 2000-5000 fő településkategóriában a legmagasabb a cigányság aránya (ennek fő oka Tiszabő, illetve Tiszabura 90%-ot, és 70%-ot meghaladó aránya). A másik két megyében pedig inkább az aprófalvas térségekhez köthetőek a magas értékek. Hajdú-Bihar megyében a 200-500 fő közötti településeken, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a 200 fő alatti településeken találhatóak a legmagasabb arányok.

A régióra vonatkozóan pedig a 200-500 fő közötti kategóriában találhatóak a legmagasabb arányok a lakónépességhez viszonyítva.

3. táblázat

Roma lakosság megoszlása a különböző településkategóriákban (2010)

Település kategória	J-N-Sz		H-B		Sz-Sz-B		ÉAR	
	Lakónép. (fő)	Roma %	Lakónép. (fő)	Roma %	Lakónép. (fő)	Roma %	Lakónép. (fő)	Roma %
Megye- székhely	75180	10,68	206225	4,85	118874	8,5	400279	7
1000- 5000fő	126459	13,61	146202	9,5	86301	17,27	358962	12,81
500- 1000fő	99719	15,36	84728	9,9	77221	17,81	261668	14,31
200- 500fő	63288	17,67	64460	10,87	162875	20,32	290623	17,64
100- 200fő	34611	11,96	28487fő	12,85	82154	21,99	145252	17,78
50- 100fő	6083	5,44	10862	14,63	46671	22,96	63928	20,31
20- 50fő	1791	4,29	916	54,58	9358	25,37	12065	24,46
20fő alatt	0	0	312	0	1096	28,83	1408	22,44
Össz.:	407131 fő	13,82 %	542192 fő	8,3 %	584550 fő	17,67 %	1533873 fő	13,33 %

Forrás: Saját adatgyűjtés alapján

Összefoglalás, konklúziók

Kutatásunk főbb megállapításai jelentősen eltérnek a korábbi felmérések eredményeitől, de véleményünk szerint a roma lakosság térbeli, települési elhelyezkedését illetően napjaink viszonyait leginkább visszatükrözik.

Összességében a felmérés bebizonyította, hogy az Észak-alföldi régió roma lakosságának területi megoszlását illetően markánsak a különbségek. Kirajzolódott, hogy elsősorban Szabolcs-

Szatmár-Bereg megye keleti aprófalvas térségeiben, illetve határ menti területein kell nagyobb hangsúlyt fektetni a cigányság helyzetének kezelésére.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BARANYI B. - KANALAS I. - KISS A. (2006): Perifériatérségek Magyarországon. In Kanalas I. - Kiss A. (szerk.): *A perifériaképződés típusai és megjelenési formái Magyarországon*. MTA RKK Alföldi Tudományos Intézete, Kecskemét. p. 210-233.

BÉRES CS. (2004): *Tájékoztató a Hajdú-Bihar megyében élő roma lakosság helyzetéről*. www.romaweb.hu/doc/debrecen/szociologiai_tanulmany_hbm.doc (Utolsó letöltés: 2009. 12.07.)

EKÉNÉ ZAMÁRDI I. (2004): Centrum-periféria viszonyok a munkaerőpiacon az Észak-Alföldön. In Hanusz Á. (szerk.): *Földrajzi környezet - történeti folyamatok. Tanulmánykötet Dr. Frisnyák Sándor 70. születésnapja tiszteletére*. Nyíregyháza, pp. 145-155.

FÓNAI M. (2008): *A romák társadalmi helyzete és egészségi állapota Északkelet-Magyarországon*. Debrecen, DE Agrár és Műszaki Tudományok Centruma (kézirat jellegű habilitációs értekezés)

HABLICSEK L. (2007): Kísérleti számítások a roma lakosság területi jellemzőinek alakulására és 2021-ig történő előrebecslésére. *Demográfia*, 50. évf. 1. szám, pp. 7-54.

KSH 2008: *Észak-alföldi kistérségek fontosabb adatai, 2007*. Debrecen

NEMES-NAGY J. (2003): A regionális tudomány dualitása és paradigmái - hazai tükröben. „*Tér és Társadalom*” 1. sz., pp. 1-17.

SÜLI-ZAKAR I. (1992): *Az államhatár társadalmi-gazdasági fejlődést akadályozó hatásának vizsgálata ÉK-Magyarország határ menti területein*. Földrajzi Közlemények CXVI. (XL.) kötet, 1-2. szám, pp. 45-56.

Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Terv. 68/2007. (VI. 28.) OGY határozat. http://www.romaweb.hu/doc/evtizedprogram/2007/RIEP_stratterv.pdf (Utolsó letöltés: 2010. 02.23.)

RUSINNÉ FEDOR ANITA: KÉPZÉSI-KOMPONENS MINT CSALÁDPOLITIKAI ESZKÖZ

Jelen írásunkat saját kutatásunk egyik részeredménye, illetve az utóbbi időkben tapasztalható GYES-en, GYED-en lévő nők tanulási költségeinek átvállalásának felülírása (2007), illetve a tandíj bizonyos százalékának adóból történő visszatérítésének megszüntetése (2010) indukálta. Írásunkban a családpolitika és az oktatáspolitikai egy valós és egy általunk elképzelt eszközének metszetét kíséreljük meg felvázolni. Az alapötlet Darvas Ágnes és Mózer Péter (2005), a családtámogatás átalakítását megcélzó tanulmányának családi pótlékot érintő javaslata adta.

A képzés és a munka világa szoros kapcsolatban áll egymással. A tanulás mára már nem csak a művelődés és a kultúra javainak elsajátítására irányuló társadalmi és egyéni opcióként értelmezhető, hanem a humán tőkébe való beruházás, mely tudástőkét termel. Ennek fejlesztése érdeke az egyénnek, érdeke a társadalomnak. A tanulás és a képzés egyben beruházás egyben termelési költség. A tudás, a termelés eszközához hasonlóan egy idő után elértéktelenedik, felújításának szükségessége, a változó minőségi követelményekhez való igazítása kétségtelen (Koltai 1999). Ez különösen fontos azoknál a társadalmi csoportoknál, melyek különböző okok miatt rövidebb vagy hosszabb időre kivonulnak a munkaerő-piacról. A munkaerő-piacról való távolmaradás integrációs modellek vagy családbarát munkahelyi környezet hiányában tartós inaktivitási periódust is eredményezhet (Szűcs 2005). Ez nem csak egyéni, de össztársadalmi szinten is káros. Az integrációs modell részelemként jelölhető meg a képzésbe való bekapcsolódás, melynek egyik színtere a felnőttoktatás.

Hazánkban a nők átlagos kvalifikációs szintje meghaladja a férfiakét, ezzel szemben a vezető pozíciókban arányuk a mai napig kedvezőtlenül alakul. A női szerep eleve hátrányt jelent a karrierépítésében, a magasabb vezetői funkciók betöltésében, hiszen a

nők karrier építése több szempontból is akadályozott. Ennek egyik szegmense a gyermekvállaláshoz köthető, mely során a nő megszakítja munkaerő-piaci karrierjének építését, kivonul a munka világából. Oda visszatérve több év hátránnyal kezd, melynek enyhítésében az otthon töltött időszak alatti tanulás meghatározó jelentőségű. Ezért a felnőttoktatás irányítóinak különös felelősségük van a teljes emancipáció megvalósításában, figyelembe véve azokat a tényezőket melyek alapvetően a női szerepekből generálnak hátrányt (Koltai 1999).

Az oktatási és képzési rendszerek jelenleg is reagálnak a résztvevők egyéni szükségleteire: a „speciális igény”, a „hátrányos helyzet” és a „tehetséggondozás fogalma” erre utal (Török 2006: 335). Azonban nem elegendő a speciális szükségletek, a hátrányos helyzet és a tehetség figyelembe vétele. Az oktatáspolitikai tervezés során fel kell mérni lehetőleg minél szélesebb körben, hogy milyen akadályozó tényezők mentén értelmezhető az egyéni tanulási tervek hiánya, illetve, hogy milyen oktatáspolitikai eszközök segítségével érhető el, hogy a tanulási szándék realizálódjon. Mivel kutatásunkban a kisgyermekes nők munkapiacra való visszalépésének lehetőségeit vizsgáljuk ezért követendőnek tartjuk azt a feltételezést, hogy: „a felnőttek körében a tanulás, a képzés lényegében a munka világához és a munkapiachoz történő adaptációnak tekinthető” (Török 2006: 335). Véleményünk szerint a képzésbe való bekapcsolódás, a munkaerő-piaci érvényesülés kulcsa. Főleg azokban az esetekben, amelyekben a kisgyermekes nők a gyermekvállalás előtt nem rendelkeztek piacképes tudással, illetve alulképzettek, munkanélküliek voltak. Persze az említett társadalmi csoport esetében a felnőttkori tanulás vizsgálata más szempontból is érdekes lehet. A kisgyermekes nők csoportján belül a gyermekgondozási szabadságon lévő nőket külön vizsgálva megállapítható, hogy az otthon töltött idő alatt a megszerzett tudás elavul, munkaerő-piaci értéke megkopik, így a gyermekgondozás melletti tanulás egyfajta felkészülésként értelmezhető, mely megkönnyíti a munkapiacra való visszatérést. Úgy véljük, hogy eltérő tanulási motivációkkal fogunk találkozni annak függvényében, hogy például a gyermekvállalást megelőzően

milyen volt a nők munkaerő-piaci státusa. Az időtényezőnek is meghatározó szerepet tulajdonítunk, s azt feltételezzük, hogy a huzamosabb ideje otthon lévők nagyobb hajlandóságot mutatnak majd a tanulásra. Egyrészt azért, mert a gyermekgondozási szabadság elsődleges célja a csecsemőgondozással kapcsolatos teendők maradéktalan ellátása, másrészt, mivel a statisztikai adatok azt mutatják, hogy a nők többsége maximálisan kimeríti a gyermekgondozási szabadság időtartamát, ezért inkább ennek vége felé jelenik meg perspektívaként a tanulás. A tanulásba bekapcsolódók többsége a közgazdaságtan emberképének megfelelő attitűdöket mutat, a gazdaságossági racionalitásnak megfelelően mérlegel, s dönt a befektetés és eredmény viszonyának függvényében. Ebben az értelemben a tanulás elsődleges célja, a munkaerő-piaci pozíció erősítése, melynek eredmény jobb elhelyezkedési esélyekben, magasabb fizetésben, a foglalkozási ranglétrán való feljebb jutásban, munkahelyváltásban nyilvánul meg, de az is lehet, hogy egyszerűen a munkahely megtartása a cél. Mint már fentebb említettük a tanulás nem más, mint a humán tőkébe való beruházás. Mint minden beruházásnak, ennek is vannak költségei, mely a tanulni vágyók egy részét eltántorítja eredeti szándékától. A legnagyobb kiadást, a bejárás és tankönyv vásárlás költségei mellett a tandíj jelenti. A tandíj megfizetésének akadálya azonban rontja a képzésbe való bekapcsolódás esélyét, ezáltal ellehetetleníti a munkapiaci érvényesülést, mely kirekesztődéshez vezethet.

Egy 2005-ös országos felmérés adataiból kiderül, hogy a gyermekgondozási szabadságon lévő nők és a kisgyermeket nevelő nők 18%-a tanult vagy tervezte, hogy tanulni fog a gyermekkel otthontöltött időszak alatt. Saját kutatásunk adatai – melyet Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végeztünk 450 fős mintán – hasonló eredményt mutat. A válaszadók azzal magyarázták saját nemleges válaszukat, hogy a tanulással kapcsolatosan megjelenő anyagi teher (tandíj, bejárás, tankönyv, stb.) az elsődleges riasztó tényező, mindemellett a gyermek/gyermek napközbeni felügyeletének hiányát szintén visszatartó tényezőként említették. A család-támogatási rendszer reformja újra és újra felmerül a szakemberek

körében. A Darvas – Mózer (2005) szerzőpáros reformjavaslatában bemutatott „A” modellt alapul véve és továbbgondolva, megfontolandónak tarjuk, hogy a családi pótlék „szülői komponense” differenciált legyen annak függvényében, hogy a gyermeket nevelő szülő részt vesz-e valamilyen képzésben (képzési-alkomponens), vagy sem. Tehát a képzési-alkomponens beépülne a családi pótlék rendszerébe, enyhítve ezáltal a GYES-en, GYED-en lévők és a kisgyermekes családok képzésbe való bekapcsolódásának anyagi terheit. Vagyis magasabb családi pótlékot kapna az a család, ahol valamelyik vagy akár mindkét szülő tanul. Elképzelésünk szerint a képzési-alkomponens fix összegű lenne, azonban csak egy szülő után járna, abban az esetben, ha a család jövedelmi viszonyai ezt indokolnák. A jelenlegi családi pótlék összege a következő szempontok szerint differenciált. Egyik összetevője a gyermekkomponens, melynél figyelembe veszik a gyerekek számát, s kiemelten kezelik a beteg, illetve fogyatékkal élő gyermekeket. A másik összetevő a szülő-komponens, melynél egyedül a család szerkezetét veszik figyelembe, s így az egyszülős családok magasabb összegű családi pótlékban részesülnek. Az általunk említett képzési-alkomponens, ebbe a szülői-komponensbe épülne be. Így családi pótlék növelő tényező lenne, ha a kisgyermekkel rendelkező család valamelyik szülő tagja szervezett képzésben venne részt.

A fenti elképzelés utópikusnak tűnhet, mégis egyetlen hátrányával szemben számos előnye megemlíthető. Elsősorban elősegíti a kisgyermekes nők munkaerő-piaci helyzetének javítását, enyhíti a gyermekszegénységet, ösztönzi a megváltozott munkaerő-piaci kívánalmakhoz való alkalmazkodást. Másrészt kitölti azt az űrt: melyet a 2007 szeptemberében megszüntetett GYES-en lévők tandíjmentességének eltörlése, és a 2010 januárjában a tandíjak adójóváírásának eltörlése kapcsán keletkezett.

FELHASZNÁLT IRODALOM

DARVAS ÁGNES – MÓZER PÉTER (2005): Kit támogassunk? *Esély*, 2004/6. 64-99. p.

KOLTAI DÉNES (1999): A felnőttoktatás feladatai. *Educatio* 1999/1. 14-21. p.

SZÜCS ILDIKÓ (2005): *A kisgyermekes nők belépési és visszatérési esélyei a munkaerőpiacra*. www.echosurvey.hu Letöltve: 2008. szeptember

TÖRÖK BALÁZS (2006): Felnőttkori tanulás-célok és akadályok. *Educatio* 2006/2. 333-346. p.

Régió és oktatás: A Partium esete

Tanuló régiók felé?

TANULÓ RÉGIÓK FELÉ?

Régió és oktatás: A Partium esete

JUHÁSZ ERIKA: A FELNŐTTKÉPZÉS RENDSZERE A PARTIUMI TÉRSÉGBEN

Írásunkban összefoglalást kívánunk nyújtani a TERD (The Impact of Tertiary Education on Regional Development - A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban) című kutatás LLL szervezeti csoportjának munkájáról. (További információk: CHERD 2010, Juhász 2010) Ennek keretében a főbb előzményeket, valamint kutatási feladatokat és eredményeket tekintjük át. Keressük ezáltal, hogy az 1990-es évektől hazánkban is teret hódító, ún. negyedik fokozat (Kozma 2000a) hogyan jelenik meg az ún. Partiumi térségben (Süli-Zakar 2010), milyen regionális különbségek figyelhetők meg a Partiumi térségben fellelhető három ország (Magyarország, Románia, Ukrajna) vonatkozásban a felnőttképzési rendszer tekintetében, és hogyan járul(hat) hozzá ez a dinamikus fejlődő negyedik fokozat a térség gazdasági fejlesztéseéhez a felső- és egyéb fokú oktatást kiegészítve.

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 2000b: 5, 2000a). 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 vizsgálatokor 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 **felnoítképzés** „szúkitett értelemben ... a felnóítek ... szakmai kiképzése, továbbképzése és átképzése” (Zrinszky 2002: 163). Más jelentése szerint pedig „a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentráló nevelés, oktatás” (Zrinszky 2002: 163), és így a felnóíttnevelés része és a felnóíttoktatás „párja”. A **felnoíttoktatás** „A felnóíttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg” (Durkó - Harangi 2002: 172), és így a felnóítképzéssel szoros kölcsönhatásban áll.

A felnóíttoktatás területeinek több lehetséges felosztása, csoportosítása megjelenik a szakirodalomban. Ezek közül talán a legalapvetóbb a már idézett Felnóíttoktatási és- képzési lexikonban említett: a formális és non-formális típusok. Eszerint a **formális felnóíttoktatás**, „Általánosabb megjelöléssel formális képzés (az angol 'formal education'-ból), amely az iskolai rendszeren belüli illetve a felsóoktatási intézmény rendszerén belüli felnóíttoktatást - képzést foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés az elóbbieken kívül is, ami intézményes keretek között végzettséget ad” (Csoma 2002b: 218). A **nem-formális felnóíttoktatás**, „Általánosabb megjelöléssel nem-formális oktatás, amely a fiatalok és a felnóítek iskolai, illetve felsóoktatási 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 felnóíttoktatás tehát a közoktatás és a felsóoktatás keretén kívüli intézményes szervezésben vagy azon kívül megvalósuló, végzettséget nem adó program” (Csoma 2002c: 395). A felnóíttoktatás 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. Ezáltal az informális tanulásnak megjelenik egy tudatos, ún. autonóm tanulási formája, valamint egy tudattalan, avagy spontán tanulási formája (Forray - Juhász 2008: 64).

Kutatásunkban a felnőttképzés formális és nem-formális kereteit adó intézményrendszerének vizsgálata áll középpontban, amelynek többféle **felosztása** ismert. A már említett formális és nem formális intézmények mellett megkülönböztethetjük a különböző fenntartók (állam, piac, civil) általi intézményeket, vagy elkülöníthetők jellemzőikben is az iskolarendszerű és azon kívüli intézménytípusok is.

A felnőttképzési tartalmak számos intézményben megvalósulhatnak, amelyek közül a főbb **intézménytípusokat** tartalmazza többek között a Felnőttoktatási és -képzési lexikon (Csoma 2002a: 173-174). Ezeket, amennyiben az ún. öt lábon álló intézményrendszer részeként soroljuk be (Vö. Juhász 2009), a következő főbb intézménytípusokról beszélhetünk:

❖ Az iskolarendszerű felnőttképzés alap- és középfokú iskolákban, főiskolákon és egyetemeken, távoktatási központokban vagy külföldi oktatási intézmények kihelyezett tagozatain jelenik meg.

❖ Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés állami, közszolgálati intézményekben kategória főként a művelődési otthonokban/házakban/központokban, általános művelődési központokban (ÁMK-k), minisztériumok/önkormányzatok szakági továbbképző intézményeiben, regionális képző központokban, könyvtárakban, múzeumokban és muzeális intézményekben, levéltárakban stb. szervezett képzéseket takarja.

❖ Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés legnagyobb arányban felnőttképzési és egyéb vállalkozásokban jelenik meg, úgy mint: egyéni vállalkozások, bt-k, kft-k, rt-k stb. keretében, vállalkozási formában működő kulturális intézményekben, könyvkiadóknál, folyóiratoknál, médiumoknál stb.

❖ Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés felnőttképzési és egyéb civil szervezetekben zajló formái hazánkban még gyengébb lábakon, de annál nagyobb társadalmi és közösségi haszonnal működnek, ezek a különböző egyesületek, alapítványok keretében, népfőiskoláknál, politikai pártoknál, egyházaknál, ismeretterjesztő

társulatoknál stb. szervezett, nagyobb mértékben általános kompetenciafejlesztő képzések (Juhász 2001a).

❖ Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés keretében egyre erőteljesebb figyelmet kapnak a gazdálkodó szervezetek belső oktatási egységei által szervezett képzések, azaz a munkahelyi tanulás világa: vállalatok, nagyvállalatok, vállalkozások, állami intézmények belső, saját célú oktatási rendszerei, szakszervezetek képzései stb.

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 tevékenységsorában 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, munkaügyi szervezetek stb.) által valósult meg. Az első átfogó, országos kutatás a *FelnőttOktatási Atlasz kutatás* (FOA) (1997-2001.) volt (Vö. 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 folyamán ez az egyik jelentős segítségünk és gátunk is: a hazánkban fellelhető statisztika és nyilvántartás bár csak formális elemeket mutat, de ezáltal is áttekinthetővé és láthatóvá teszi a felnőttképzési intézményrendszert a vizsgált térségben hazai oldalán. Azonban a romániai és ukrainai joggyakorlat és statisztika a felnőttképzés terén még esetleges, a hazai rendszerváltáskori állapotokat mutatja, így itt az adatgyűjtés rendkívül nehézkes, a korábbi FOA kutatáshoz hasonló módszerekkel, leginkább hólabda-módszerrel tárható fel (Juhász 1999, 2002a).

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 kutatást a térségben zajló korábbi felnőttképzési kutatásaink összegzésével indítottuk, amelyet a szakirodalom gyűjtés követett a téma főbb alapkérdéseinek aktuális jellemzőiről: felnőttképzési intézmények, távoktatás, felnőttképzés funkciói, munkaerő-piac stb. Ezt is felhasználva alakult ki a térség aktuális felnőttképzési helyzetének feltárása, amit egy sajátos kiegészítő nézőponttal bővítettünk, amikor vizsgáltuk a felsőoktatás felnőttképzésben vállalt szerepét. A kutatás végső célja a Partiumi térség felnőttoktatásának áttekintő képe, lehetőség szerinti atlasza összeállítása.

A kutatás előkészítéséül néhány kapcsolódó korábbi kutatásunk összegzését vázoltuk.

❖ **A 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 első fázisa a megyeszékhelyek feltérképezésére irányult, amelyről résztanul-

mányok (pl. Juhász 1999) és összegző tanulmány is jelent meg (Bajusz – Hinzen – Horváthné 1999). A második fázisban a szerző Hajdú-Bihar megye összes településének feltérképezését vállalta, és ebben már munkacsoportjával kereste a területi különbségeket és hasonlóságokat is (pl. Juhász 2001b, 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 hozzájárult) 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: Takács-Miklósi Márta az Észak-Alföldi intézmények vizsgálatából doktorált (Miklósi 2009, Takács-Miklósi 2010), Oszlanczi Tímea az Észak-Magyarországi régió felnőttképzését kutatja jelenleg a doktori kutatásában (Oszlanczi 2010). Mivel a kutatás folyamatosnak tekinthető, így ennek eredményeit a Partiumi térség hazánkba eső részének felnőttképzési intézményrendszerének bemutatásához jól tudtuk hasznosítani. Ennek okán jelen kutatásunkban törekedtünk arra, hogy hasonló vizsgálati szempontokat állítsunk fel a romániai és ukrainai térfélre is, ezáltal a három térség felnőttképzési intézményei összehasonlíthatókká válnak.

❖ **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 (Heribert – Przybylska eds. 2004). 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 összefoglalók: Juhász 2001b, Sári 2004). A kutatás eredményei a gyakorlatban jól hasznosultak az andragógia BA és MA szak akkreditációjánál. A jelenlegi kutatásunkban kiegészítő aspektusként vizsgáltuk, hogy a 2004-es nemzetközi kutatás óta hogyan alakult tovább a magyar, román és ukrán felsőoktatásban az andragógiai képzés szerepe.

❖ **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. Az oktatási kérdések kutatását ebben a Debreceni Egyetem nyerte el Pusztai Gabriella vezetésével (Pusztai ed. 2008). Részkutatásunk célja ebben az egyház által fenntartott és/vagy egyházi célú felnőttképzési kínálat feltérképezése. Eredményként kialakult egy hálózat, amelyben az egyházi felnőttképzési szervezetekkel és kontakt személyekkel kialakult kapcsolat alapján összegyűjtöttük a témához kapcsolódó szakirodalmat az egyes országok egyházi felnőttképzéséről, valamint esettanulmányokat készítettük domináns egyházi felnőttképzéssel rendelkező országokban (pl. Szlovénia, Románia) (Vö. Juhász 2008a). 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.) segítésében és társadalmi integrálásában.

Jelenlegi kutatásunkban a Partiumi térség periférikus, nehéz gazdasági helyzete okán (Vö. Süli-Zakar 2010) az első hipotézist a térség felnőttképzési intézményeire nagy mértékben feltételezhetjük, kivéve talán Debrecen és térsége felnőttképzési intézményrendszerét.

A kutatás néhány eredménye

Kutatásunk során a fellelt szakirodalom, jogszabályok, kutatási anyagok, háttéranyagok és az intézményekben készített esettanulmányok alapján vizsgáltuk a Partiumi térség felnőttképzéséhez kötődő jogrendszert, finanszírozást, az intézményrendszert, a felnőttképzésben való részvételt, a minőségbiztosítást, valamint a felnőttoktatók és andragógusok képzését. Törekedtünk arra, hogy minta értékű intézményeket is keressünk, egyfajta „jó gyakorlatok” bemutatására, amelyek közül ebben a kötetben is olvasható néhány kolléga írása (Oszlanczi, Barabási stb.). A következőkben kiemelünk néhány főbb megállapítást, következtetést ezen területekről és a kutatás egészéből.

A jogrendszer, a felnőttképzés szabályozása terén megfigyelhető, hogy hazánkban a felnőttképzés területe jól szabályozott, önálló törvény és hozzá kapcsolódó rendeletek alakultak ki az elmúlt 10 évben. A jogi szabályozásnak a gyakorlattal történő összehangolása folyamatos, ennek okán folyamatosak a korrekciók is. Napjainkban a két központi kérdés ezekben a felnőttképzés finanszírozási rendszerének további szabályozása, valamint a minőségbiztosítási rendszerek további finomítása. Romániában és Ukrajnában nincs önálló felnőttképzési törvény. Azonban fejlettségi különbség van a jogi háttérükben, mert míg Romániában az oktatási törvénykezéseken túl már bizonyos rendeletek foglalkoznak behatóbban a felnőttképzéssel (pl. szakképzéssel kapcsolatos kormányrendelet), addig Ukrajnában csak az oktatási törvény keretein belül jelenik meg a felnőttképzés szabályozása.

A felnőttképzés finanszírozása a jogszabályi keretek közötti szabályozást is igényli. Magyarországon ehhez kapcsolódnak rendeletek, azonban egyre csökkenő mértékű állami támogatás figyelhető meg az elmúlt 4-5 évben (többek között a gazdasági világválság következtében is), ami nehezíti a hátrányos helyzetűek képzésének támogatását, így köztük például a fogyatékkal élők vagy a munkanélküliek képzését is. Így a felnőttképzés egyre inkább

piacosodik, és a munkahelyek és a magánszemélyek befizetéseiből működik. Emellett 2004 óta egyre nagyobb arányban az uniós források játszanak szerepet a képzések, és különösen a hátrányos helyzetűek képzéseinek finanszírozásában, átvállalva a korábbi állami szerepeket is. Romániában csak az iskolarendszerű felnőttképzés élvez állami támogatást. Az uniós források bevonásával a szakképzések és az általános kompetenciafejlesztő képzések is elterjedőben vannak. Az alacsony mértékű munkaadói és magánfinanszírozás azonban lassítja az intézményrendszer fejlődését. Ukrajnában a hiányos jogi szabályozás révén jelenleg a felnőttképzés elsősorban pályázati forrásokból, alapítványi támogatásokból és kisebb mértékben magánbefizetésekből zajlik. A pályázati források hatékony kiaknázásának hiánya a felnőttképzés rendszerének fejlődését még tovább lassítja.

A felnőttképzés intézményrendszere hazánkban erőteljesen diverzifikált, sok esetben átláthatatlan kusza szövevényként érvényesül. Sok esetben nehéz elkülöníteni az egyes intézménytípusokat, a széles körben elterjedt intézmények egyre összetettebb oktatási és egyéb szerepeket vállalnak, hogy fenn tudjanak maradni a piacon. Az ország méretéhez, lakosságszámához viszonyítva is túlzott a képzők száma (közel 6000 regisztrált felnőttképzési szervezet működik a munkaügyi központok nyilvántartása szerint). Ezt a versenyt némiképp árnyalja és átláthatóbbá teszi a felnőttképzés akkreditációja, amely a nagy és professzionizált intézményeknek kedvez, ez azonban nem jelent minden esetben egyet a minőségi és résztvevőközpontú felnőttképzés kialakításával. Romániában a felnőttképzési intézményrendszer megerősödése két irányból jelentkezik: egyrészt a hagyományosan is oktatási feladatokat vállaló intézmények felől, másrészt a felnőttképző civil szervezetek irányából, amelyek pályázati forrásokból, a környező lakosság igényeire épített képzéseket alakítanak ki. A felnőttképzési vállalkozások becsült számaránya még alacsony, ami a fizetőképes magánszemélyek alacsonyabb számának köszönhető. Ukrajnában nem beszélhetünk intézményrendszerről a felnőttképzés terén, inkább elszórtan létezik néhány, már felnőttképzési tevékenységet is vállaló

intézmény a romániaihoz hasonló szférákban. Sokkal erőteljesebb ezáltal a nonformális és informális tanulás szerepe, és ehhez kapcsolódóan a kulturális intézmények és civil szervezetek felelőssége.

A felnőttoktatók és andragógusok képzése a felsőoktatásban és esetlegesen kiegészítő jelleggel felnőttképzésben a nemzetközi gyakorlat szerint (Hinzen – Przybylska eds. 2004) is nagy mértékben segíti a felnőttképzés fejlődését. Jól igazolja ezt a Partiumi térség esete is: hazánkban már 1956 óta zajlik felnőttképzési szakemberképzés felsőoktatási keretek között (Juhász 2001b), és ez a bolognai rendszerben professzionizálódott is andragógia BA és MA képzésekben, míg Romániában és Ukrajnában jelenleg sincs ilyen képzés. Romániában már voltak rá törekvések, kihelyezett tagozatként el is indult Kolozsváron két évfolyam a Pécsi Tudományegyetemmel közösen, azonban további folytatás nem lett, és jelenleg is várat magára.

A Partiumi térség felnőttképzési rendszere nem tekinthető egységes rendszernek, abban a felnőttképzési joggyakorlat, finanszírozás és a gyakorlati kezdeményezések is nagy mértékben eltérők. A térség felnőttképzési rendszerében a három szomszédos ország három különböző fejlettségű felnőttképzési szinttel jellemezhető. A felnőttképzés rendszere tehát az országok makropolitikájának, különösen oktatáspolitikájának a részeként eltérően fejlődik. Ennek ellenére nem mondhatjuk, hogy teljesen külön fejlődési utakról beszélhetünk.

Egyik részről megfigyelhető egyfajta *lépcsőzetes fejlődési tendencia*, amely az országok fejlettségével párhuzamosan kimutatható. A magyar felnőttképzés már viszonylag jól kifejlődött az elmúlt 20 évben (de jelentős történeti előzményekre támaszkodva – Vö. Juhász 2008b). Ez a fejlődés viszonylag dinamikus, az európai trendeknek is megfelelően napjainkban egyre inkább a mennyiségi fejlődésről a minőségi fejlődésre és a minőségbiztosításra helyezi a hangsúlyt (Vö. Takács-Miklósi 2010), a nagyobb hiányosságok még az áttekinthető és esélykiegyenlítő finanszírozási modell kialakításában

láthatók. A romániai felnőttképzés rendszere néhány lépcsőfokkal lejjebb áll, már részszabályozások és jó gyakorlatok megjelentek a felnőttképzés területén, számos hazai és uniós forrásból finanszírozott projektet bonyolítanak le a humán erőforrásra történő beruházás kapcsán, azonban az egységes szabályozás és a jól körvonalazható intézményrendszer kialakítása még az elkövetkező 10-15 év feladata lesz, hogy legalább a magyar szintet elérje. Az ukrajnai felnőttképzés a romániai helyzethez képest is néhány lépcsőfokkal lejjebb áll, szinte az utóbbi 5-6 évben érzékelhetők az uniós és hazai értelmezésben konkretizált felnőttképzés irányába mutató első konkrét törekvések, és ezek is csak egy-egy intézmény gyakorlatában felmutathatók. A hazánkhoz hasonlóan jól körvonalazott jogszabályi rendszer és intézményi háttér kialakítása akár további 20-25 év múlva realizálódhat. (Megjegyezzük, hogy ezek a tendenciózus évszámok a jelenlegi fejlődési ütem alapján prognosztizálhatók, amennyiben az uniós támogatások, vagy más beavatkozás hat a térségekre, akkor gyorsabb fejlődési ütem is elképzelhető.)

Másik részről értelmezésünk szerint az egykor közös történelmi múlt hatásaként mind a mai napig érvényesül a számos vonatkozásban *közös kulturális és társadalmi tőke* (Bourdieu 1998, Coleman 1998) ereje a térségben. Kialakultak olyan kapcsolat-rendszerek, viszonyok, ismertség a térség szakemberei, lakosai, akár politikusai között, amelyek révén az egymáson segítés, a „jó gyakorlatok” átadása és átvétele, a közös tudás kialakítása, a közös párbeszéd és a határokon átnyúló közösségépítés folyamatos a térségben. Ennek a további erősítéseként a közös határok, az egymáshoz közelség segítheti a térség felnőttképzésének regionális fejlődését, amely kihat a térség minden más tevékenységének, így például oktatásának, kultúrájának és gazdaságának fejlődésére is.

Mindezeket figyelembe véve a Partiumi térség felnőttképzési rendszerének további fejlődésében ezen tendenciák ismerete és a közös kulturális és társadalmi tőke együttes fejlesztése jelentős katalizátor lehet, amely akár a térség fejlesztésének is hatékony aktorává válhat úgy, mint ahogy azt az európai gyakorlat mutatja, és ahogy ez már a magyarországi térfélen érzékelhető.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BAJUSZ KLÁRA – HINZEN, HERIBERT – HORVÁTHNÉ BODNÁR MÁRIA (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. *Kultúra és Közösség*, 1998.4-1999.1. szám, 61-81. p.

BELANGER, PAUL (1999): A felnőttoktatás új politikai környezete. *Educatio*, 1. szám, 108-114. p.

BENEDEK ANDRÁS – CSOMA GYULA – HARANGI LÁSZLÓ (2002, főszerk.): *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 (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó, 155-176. p.

CHERD (Center for Higher Education Research and Development) (2010): *A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban*. A TERD kutatás honlapja. <http://terd.unideb.hu/>

COLEMAN, JAMES (1998): Társadalmi tőke. In Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest., Aula Kiadó, 9-54. p.

CSOMA GYULA (2002a): 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 (2002b): 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 (2002c): 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. p.

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. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. szám, 62-68. p.

HINZEN, HERIBERT – EWA PRZYBYLSKA (eds.) (2004): *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe*. Bonn, IIZ DVV

JUHÁSZ ERIKA (1999): Felmérés Eger város felnőttképzéséről. *Educatio*, 1. szám, 173-181. p.

JUHÁSZ ERIKA (2001a): A non-profit szervezetek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézmény-rendszerében. *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom*, 4. szám, 6-7. p.

JUHÁSZ ERIKA (2001b): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. *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*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 252-261. p. /Régió és Oktatás sorozat I. kötet/

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*. Debrecen, CHERD, University of Debrecen, 403-410. p. /Régió és Oktatás sorozat IV. kötet/

JUHÁSZ ERIKA (2008b): Research of the history of the Hungarian adult education. *SZÍN*, 13/6. szám, 18-21. p.

JUHÁSZ ERIKA (2009): A felnőttképzés irányítási és intézményrendszere. In Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

JUHÁSZ ERIKA (2010): Felnőttképzés és regionalitás – egy kutatás margójára. In Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen, CHERD, 33-39. p. /Régió és Oktatás sorozat V. kötet/

KNOLL, JOACHIM – KÜNZEL, KONRAD (szerk.) (1980): *Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung*. (A nemzeti neveléstől a továbbképzésig.) Köln – Wien, IIZ/DVV

KOZMA TAMÁS (2000a): „Negyedik fokozat?” *Info-Társadalomtudomány*, 49. szám, 61-74. p.

KOZMA TAMÁS (2000b): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. Budapest, Oktatáskutató Intézet /Educatio füzetek sorozat 227. kötet./

MARÓTI ANDOR (1998): A Királyi Magyar Természettudományi Társulat 19. századi tudománynépszerűsítő tevékenysége. In Uó – 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 Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 125-130. p.

MIKLÓSI MÁRTA (2009): Kik, miből és miért képeznek az Észak-Alföldön? *Felnőttképzés*, 6. évf., 3. szám, 43-46. p.

OSZLÁNCZI TÍMEA (2010): Felnőttképzési intézmények kutatása az Észak-Magyarországi régióban. In Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen, CHERD, 374-379. p. /Régió és Oktatás sorozat V. kötet/

PUSZTAI, GABRIELLA (ed.) (2008): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, CHERD, University of Debrecen /Régió és Oktatás sorozat IV. kötet/

SÁRI MIHÁLY (2004): University-based Training for Adult Educators in Hungary. In Hinzen, Heribert – Ewa Przybylska (eds.) (2004): *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe*. Bonn, IIZ DVV, 157-168. p.

SÜLI-ZAKAR ISTVÁN (2010): A Partium régió esélyei a csatlakozás után. In Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen, CHERD, 15-24. p. /Régió és Oktatás sorozat V. kötet/

TRICHAUD, LUCIEN (1968): *L'éducation populaire en Europe*. (Az európai népművelés.) Paris, (k. n.)

TAKÁCS-MIKLÓSI MÁRTA (2010): *Minőségirányítás és akkreditáció a felnőttképzésben*. Doktori értekezés. Kézirat. Debrecen, (DE BTK)

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. p.

ZRINSZKY LÁSZLÓ (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest, OKKER Oktatási Iroda

MÁRKUS EDINA: KOMPETENCIÁK ÉS MUNKAALKALMASSÁG A FELNŐTTKÉPZÉS SZEMSZÖGÉBŐL

Bevezetés

A felnőttek képzése kapcsán egyre több szó esik az eredményességről. A képzés sikerességének több mutatója is lehetséges, azonban a képzésen szerzett ismeretek, készségek munkaerő-piaci haszna, foglalkoztatási hatása kiemelkedik. Melyek azok a kompetencia-elemek, amelyek fontosak a munkahelyek megszerzés és megtartása szempontjából? A munkaadók milyen elvárásokat támasztanak az alkalmazottaikkal szemben? Ezekre a kérdésekre keressük választ. A célunk elsősorban azon hazai kutatások eredményeinek áttekintése, amelyek az utóbbi években a munkaadók által elvárt kompetenciák, kompetencia-elemek feltárására irányultak.

Mielőtt a munkaadók elvárásait vizsgálnánk, a kompetencia fogalom néhány értelmezésének áttekintését is szükségesnek véljük.

Kompetencia megközelítések

Az utóbbi időben számos munka jelent meg a kompetencia fogalom kérdéskörében, eltérő értelmezésekkel. Az olyan alapvető fogalmaknak, mint készség, szakképzettség és kompetencia jelentésköre nem mindig egyértelmű. Ennek oka, egyrészt, hogy több szakterületen is használják, másrészt, hogy különböző tudományterületek szakemberei eltérően értelmezik. A humán erőforrás-menedzsment területén munkakörökre vonatkoztatva igyekeznek meghatározni a munkahelyi kompetenciákat, a személyzet felvétele, fejlesztése a munkatársak kompetencia-alapú megválasztása szerint történik. A másik nagy alkalmazási terület a szakképzés. Számos munkacsoport alkalmazza a kompetenciaalapú tantervfejlesztést (DACUM módszer) (Udvardi-Lakos 2005).

Az utóbbi időben a gazdasági – munkaerő-piaci megközelítés a meghatározó (nem a pszichológiai). Eme értelmezés szerint a kompetencia bizonyított/demonstrált – és egyéni – képesség arra, hogy a know-how-t, készségeket, szakképzettségeket vagy tudást a szokásos – és változó – foglalkozási helyzetekhez és követelményekhez igazodva megfelelően tudjuk használni. A kompetencia fogalma magában foglalhatja a hivatalos szakképzettséget és olyan elemeket, mint például a készségek és tudás új foglalkozási helyzetekben való alkalmazásának képességét, vagy az innovációs készséget. A kompetencia szintje – vagy fajtája – felmérhető azáltal, hogy értékeljük, hogy az egyén hogyan képes alkalmazni készségeit (Tissot 2000).

Munkaadók által elvárt kompetencia-elemek

A munkaadók által elvárt kompetencia-elemek vizsgálatához többféle módszert használnak hazai és nemzetközi szerzők egyaránt. A következő módszereket egyaránt használják: kérdőív; interjú a munkaadókkal, munkaerő-közvetítőkkal, fejevadászokkal; álláshirdetések elemzése; munkaköri leírások vizsgálata.

A Szent István Egyetem Vezetéstudományi Tanszéke „Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában” kutatásának (Bajor et al. 2001) célja felmérni a hazai, gazdaságilag sikeres vállalatok munkavállalókkal szembeni kompetencia elvárásait. A kérdőíves vizsgálat 400 szervezetből álló országos mintája köréből 206 válaszadó szervezet került ki. A leggyakrabban megnevezett és kiemelt elvárt kompetenciák az országos minta eredményei alapján: a teljesítőképeség, a megbízhatóság, a pontosság, a munkához való hozzáállás, a logikus gondolkodás, az utasítások megértésének képessége, a terhelhetőség, a stressz-tűrés, a szakmai ismeret, a döntési képesség, az eredményközpontú szemlélet.

Az Általános Vállalkozási Főiskola Alkalmazott Magatartástudományi Tanszéke Humán-Mérleg Információ kutatásának (Karcics 2003, Karcics 2005) célja a magyar munkaerő-piac által elvárt kompetenciákat vizsgálni (közgazdász végzettséggel betölthető

munkakörökben). A kutatás során több részfelmérést végeztek többféle módszer alkalmazásával. 2000-2001 között 1411 db állás-hirdetést elemeztek, melynek eredményeként a következő kompetencia-elemek hangsúlyos megjelenését tapasztalták: kommunikációs és tárgyalástechnikai készség, önállóság, szervezési készség, csapatmunkában való munkavégzés képessége, dinamikus egyéniség, kreativitás, átlagon felüli munkabírás, határozott fellépés, teljesítményorientáltság, analitikus szemlélet, precizitás, pontosság, kapcsolatteremtő készség, rugalmasság, megbízhatóság, problémamegoldó képesség, vezetői rátermettség, nyitottság, elkötelezett munkavégzés, ügyfél-orientáltság, motiváltság, kimagasló vezetői kvalitás. 2001-2003 között 583 db munkaköri leírást elemeztek, és hasonló eredményre jutottak, így a következőkben azokat a kompetencia-elemeket soroljuk fel, amelyek újként jelentek meg az eredmények között: kezdeményező készség, prezentációs képesség, fejlődőképesség, elemző-készség, határozottság, innovativitás, rugalmasság, rendszerszemlélet.

Kóvári és Polónyi (2005) „A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei” című OFA kutatás keretében végzett kérdőíves vizsgálatának célja megismerni a gazdaság szereplőinek véleményét a felsőoktatás feladatait illetően; megismerni a diplomások kompetenciáit illető elvárásokat; feltárni a diplomások foglalkoztatási kongruenciáinak sajátosságait; kikérni a gazdaság szereplőinek véleményét a felsőoktatás tervezéséről; feltárni a gazdasági szféra szereplőinek és a felsőoktatás kapcsolatának mélységét. Az eddigi vizsgálatoktól eltérően az állami és a nonprofit szektorból is kerültek vizsgált szervezetek a kutatásba, 99 szervezet töltött ki kérdőívet. Az elvárt kompetenciák, melyek mind a versenyszférában, mind a közszférában kiemelésre kerültek: elméleti tudás; széleskörű ismeretek, analitikus és globális gondolkodás; az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása, szaktudás. Az előző kutatásokkal ellentétben a versenyszféra szereplőinél a rangsor végére szorult az önálló munkavégzés, rugalmasság, míg a közszférában a szervező és irányítókészség és a kreativitás.

Összegzés

Az eltérő kutatási módszerek mentén számos ponton azonos eredmények születtek. A munkaadók számára az a képesség, hogy az alkalmazott képes legyen tanulni munkája során, valamint a kommunikációs készség, a kapcsolatteremtő készség, a teljesítményorientáltság, az analitikus-elemző szemlélet szinte minden esetben megjelenik. Az idegen nyelv ismerete nem jelenik meg a felsorolásokban, amelynek az lehet a hátterében, hogy ez már eleve elvárt a munkába lépőktől. Emellett igen tanulságos az is, hogy a megkívánt tulajdonságok közül számos alig köthető az iskolai tanuláshoz. A munkáltatók egy része a kulcskompetenciák birtoklását fontosabbnak tartja, mint a speciális szakmai tudást, amely elavulhat. Bár ez az a kérdéskör, amelyben eltérés mutatkozik az eredmények között, mert a Kővári – Polónyi kutatásában elvárt kompetencia az elméleti tudás, az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása, széleskörű ismeretek, valamint a szaktudás. Azonban minden áttekintett vizsgálat kiemeli, hogy a munkaerő-utánpótlás kiválasztásánál egyre fontosabb szempont a kulcsképeségek megléte.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BAJOR TAMÁS – BERKI ERZSÉBET – ERDEINÉ HORVÁTH KLÁRA – FEKETE RITA – KERTÉSZ JÁNOS – KOMOR LEVENTE – VEKERDY IDA – PÖRZSE KATALIN (2001): *Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerőpiaci készségigény felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában.* Gödöllő-Budapest, Szent István Egyetem – Tempus Közalapítvány

KARCSICS ÉVA (2003): A versenyképes közgazdász. *Tudományos Közlemények.* no. 8. 7-26. p.

KARCSICS ÉVA (2005): A versenyképes munkavállaló kompetenciái az Európai Unióban és Magyarországon. *Tudományos Közlemények.* no. 12. 57-64. p.

KÓVÁRI GYÖRGY - POLÓNYI ISTVÁN (2005): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei - OFA pályázat 2005. Összefoglalás 2006 március, <http://www.ofakht.hu/muh/muhfr.html>, Utolsó letöltés: 2010. március

TISSOT, PHILIPPE (2000): Glossary on identification, assessment and recognition of qualifications and competences and transparency and transferability of qualifications. In Bjørnåvold, J.: *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series). 199-221. p.

UDVARDI-LAKOS ENDRE (2005): Paradigmaváltás a gyakorlatban I. *Szakképzési Szemle*. no. 4. 345-379. p.

OSZLÁNCZI TÍMEA: A CIVIL SZERVEZETEK FELNŐTTKÉPZÉSI TEVÉKENYSÉGE

A NAGYVÁRADI RUHAMA ALAPÍTVÁNY JÓ GYAKORLATA

Hazánkban a felnőttek oktatásával, képzésével foglalkozó intézmények már a rendszerváltozást megelőző években is jelen voltak, azonban az országos statisztika (V.ö. Bajusz – Heribert – Horváthné 1999: 61-81) szerint az intézmények 54,5%-a a 90-es években jött létre. Ezen intézmények képzési tartalmait Durkó Mátyás általános, szakirányú, közéleti - közösségi, szociális, kriminális és vallásos, hitbéli területek köré csoportosította (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).

A felnőttképzési tevékenységhez társítható képzési tartalmak különböző intézményi formák keretei között kerülnek megvalósításra. Ezekben az intézményekben természetesen különböző hangsúllyal szerepel a felnőttoktatás, mint tevékenység. Vannak olyan intézményeink, amelyek fő tevékenységüket tekintve felnőttoktatási intézmények (lásd.: népfőiskolák, a regionális képző központok, alaptevékenységként felnőttoktatással foglalkozó gazdasági társaságok, civil szervezetek, továbbképző intézetek, ismeretterjesztő társulatok). A többi szervezet tevékenységi köre között elsődleges tevékenységként más dominál, így például a közoktatás (alap- és középfokú iskoláknál), vagy a felsőoktatás (főiskolák és egyetemek vagy a távoktatási központok esetében), illetve a kultúra (könyvkiadók, könyvtárak, művészeti központok esetében) (Juhász 2008).

A felnőttképzési intézménytípusok széles palettáján a civil szervezetek speciális szerepet játszanak. Hazánk valamennyi régiójára jellemző, hogy a felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények körében a profitorientált vállalkozások vannak túlsúlyban, azonban a profitorientált és non-profit szervezetek egymáshoz viszonyított aránya már különböző mértékű. Megfigyelhető, hogy a fejlettebb régiókban kisebb, míg a gazdasági fejlődésben elmaradottabb régiókban nagyobb a non-profit szervezetek aránya. Ez az összefüggés jelzi, hogy a civil szervezetek azok, amelyek felvállalják, hogy a hátrányos helyzetű régiókban, településeken élő emberek számára eljuttassák a felnőttképzés lehetőségét (Juhász 2008, Koltai 2006).

A non-profit szervezetek fenti szerepköre jól érzékeltethető egy Romániában működő alapítvány tevékenységének ismertetésén keresztül. Ezt megelőzően azonban érdemes vázolni a román felnőttképzés sajátosságait, illetve jogi és igazgatási kereteit.

Románia még nem fejezte be az élethosszig tartó tanulás nemzeti integrált stratégiájának fejlesztését. Az életen át tartó tanulás elvei azonban már markánsan megjelennek az oktatásra, és folyamatos képzésre vonatkozó, valamint foglalkoztatáspolitikai dokumentumokban. A Nemzeti Fejlesztési Terv 2007-2013 (NFT) és az Ágazati Operatív Program a Humán Erőforrás Fejlesztéséért (ÁOPHEF) azok a legfontosabb román politikai dokumentumok, amelyek a Lisszaboni Napirend oktatás, képzés és foglalkoztatásra vonatkozó pontjainak megvalósítására születtek. Az egész életen át tartó tanulás (avagy a TÉT: tanulás életen át – Benedek et al. szerk. 2008) célkitűzését egyértelműen megtaláljuk az olyan ágazati stratégiai dokumentumokban, mint például a Nemzeti Foglalkoztatási Stratégia 2004-2010, a Rövid- és Középtávú Jelentés a felnőttkori tanulásról és oktatásról, Szakmai Továbbképzés Stratégiája 2005-2010, Oktatási és Kutatási Minisztérium Stratégiai Irányelvei 2006-2008-ra.

Az Oktatási és Kutatási Minisztérium kezdeményezését követve létrejött egy olyan munkacsoport is, amely magában foglalja valamennyi olyan minisztérium és a szociális partner képviselőit, akik

felelősek az egész életen át tartó tanulás országosan integrált összefüggő stratégiájának fejlesztéséért.

Ami a jogszabályi keretet illeti, elmondható, hogy Romániát Magyarországhoz képest megkésettség jellemzi, hiszen még a mai napig sincs önálló, egységes, magas szintű joganyag a felnőttképzés szabályozására. A román Oktatási Törvény tartalmaz egy külön fejezetet, amely a hosszú távú oktatást szabályozza, valamint a hosszú távú oktatási program szervezésére született jogszabály mondja ki, hogy ezeknek a programoknak biztosítaniuk kell a kompenzációs oktatást („második esély” oktatás – V.ö. Mayer 2005), a folyamatos szakmai képzést, a jogszabályi keretet, valamint az aktív társadalmi szerepvállalást ösztönző nevelést. A folyamatos szakképzésre vonatkozóan már született önálló szabályanyag, azonban ez alacsonyabb szintű jogszabály, mint hazánkban. Míg Magyarországon már 1993-ban törvényi szintű szabályozás született, addig Romániában egy 2000-ben született, kormányrendeleti szinten lévő jogforrás szabályozza a felnőttek szakképzését. Azonban már ez a szabály is rendelkezik a felnőtt szakképzési programok minőségbiztosítási folyamatáról, és annak kritériumairól, a kompetenciaalapú képzésről, értékelésről, a nem formális oktatás keretein belül megszerzett kompetenciák értékeléséről és elismeréséről.

Ebben a jogi környezetben működnek a romániai felnőttképzési tevékenységet (is) folytató intézmények. A romániai intézmények jelentős része még nem fő tevékenységként végez felnőttképzést, hanem jellemző módon a szociális alaptevékenységük talaján alakul ki ez a tevékenységi forma. Ennek egyik példája a nagyváradi RUHAMA Alapítvány, amely egy non-profit, nem kormányzati, apolitikus szervezet, amelyet 1996-ban alapítottak. Az alapítvány elsősorban szociális szakmai szervezetként definiálja önmagát, amely sokféle szakember szaktudására támaszkodik és arra jött lére, hogy a környező vidék hátrányos helyzetű településeiben az ott élő emberek igényeire támaszkodva szociális szolgáltatásokat és programokat szervezzen életminőségük fejlesztése érdekében, elsősorban időskorúak és roma származású gyermekek, fiatal felnőttek számára.

A szervezet által vállalt értékek: empátia, átláthatóság, korrektség, szakmai etikai elvárások betartása, csoportmunka, kliensek tisztelete, kliensek érdekeinek képviselése, a jövő generációja iránti tisztelet. Az alapítvány tevékenységének első nyolc évében főleg szociális területen tevékenykedett, közösségi programokat és szociális szolgáltatásokat szervezett a megye falvaiban, illetve Nagyvárad egyes kerületeiben. A szociális szolgáltatásaik során tapasztalt igényekre válaszolva hoztak létre egy új területet, a munkavállalás, munkaerőpiac területén működtetett programokat. Ezekben a programokban a munkaerőpiacról kiszorult egyéneket próbálnak aktív munkaerő-piaci eszközök segítségével munkához juttatni. A szakképzés problémája már akutnak nevezhető a román társadalomban, és ez nem kerülte el a szociális szakmákat sem. Ennek megfelelően az alapítvány vezetősége úgy határozott, hogy emberi, pénzügyi és logisztikai forrásokat mobilizálva létrehoz egy olyan központot, ahol szakképzési programokat, és munkaerő-piaci, munkavállalási szolgáltatásokat kínálnak az egész megyére kiterjedően.

Az Alapítvány tevékenységét három helyen gyakorolja. Az alapítvány központja Nagyvárad, ahol az elnök, az ügyvezetés, a titkárság és a koordinálás van. A Képző Központ Romáknak együttműködésben a Nagyváradai Egyetemmel a Campus területén működik, végül a harmadik a Karrier Központ, amely – pályaaorientációs, munkaerő-közvetítő és képző központ is egyben – szintén az egyetemi Campuson működik.

A felnőttek szakmai képzését 2004-ben kezdték meg, lényegében szakemberszükségletük kielégítését szolgáló szakmákban (idősgondozó, gyermekgondozó és szociális gondozó). 2006-ban akkreditálták a roma közösségekben végzett munkaerő-piaci szolgáltatásukat a Munkaügyi Minisztérium által. Mostanra már közel húsz, a legkülönbébb szakmacsoporthoz tartozó szakmákban oktatnak: kereskedelmi ügynök, ingatlanközvetítő, pályázatíró, pályázati menedzser, virágkötő, gyermekgondozó, idősgondozó, kertész, építkezési munkás, felszolgáló, számítógépes adatrögzítő stb.

A 2008-ban létrehozott Karrier Központ keretei között több száz személy részesül munkaerő-piaci szolgáltatásokban. A Központ közreműködésével létrehoztak egy web-oldalt amelyet 800 munkaadó adataival töltöttek fel és 1500 munkahely kínálat jelent meg rajta.

Jelen anyagunkban ún. „jó gyakorlatként” (V.ö. Sz. Tóth 2001, MNT 2008) egy romániai civil szervezet működését bemutatva igyekeztünk rávilágítani arra, hogy milyen kulcsfontosságú feladatot töltenek be a non-profit intézmények a felnőttképzésben, különös tekintettel a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok körében – Romániában is. Minderre tekintettel különösen indokolt a civil szervezetek helyzetének erősítése a felnőttképzést folytató intézmények sorában.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BAJUSZ K. - HINZEN, H. - HORVÁTHNÉ B. M. (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. In *Kultúra és Közösség*, 1998, 4 -1999, 1. sz., 61-81. p.

BENEDEK A. et al. (szerk.) (2008): *Tanulás életem át (TÉT) Magyarországon*. Budapest, Tempus Magyarországi Iroda

BENEDEK A.- CSOMA GY.- HARANGI L. (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság - OKI Kiadó - Szaktudás Kiadó Ház

CSOMA GY. (2002): Felnőttoktatás intézmény- és funkciórendszere Magyarországon. Felnőttoktatás. In Benedek A. - Csoma G. - Harangi L. (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság - OKI Kiadó - Szaktudás Kiadó Ház, 173-174. p.

DURKÓ M. (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet /Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 21. kötet/

JUHÁSZ E. (2008): A civil szervezetek szerepe a felnőttképzésben. In Ráczné H. Á. (szerk.): *Civil szervezetek a képviseleti demokráciában*. Eger, EKF, 94-110. p.

KOLTAI D. (2006): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet

Magyar Népfőiskolai Társaság (2008): *Esélyt adunk: Jó gyakorlat a felnőttképzésben*. Budapest, MNT

MAYER J. (2005): A második esély iskolái és az esélyteremtés. In Uő (szerk.): *A második esély iskolái*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet

SZ. TÓTH J. (2001): Az élethosszig tartó tanulás szolgálatában. In Soós Roland (et al. szerk.): *A jó pap is holtig tanul*. Miskolc, ÉRÁK, (2004), 49-59. p.

**KENYERES ATTILA ZOLTÁN: A HÍRÉRTÉK MINT SZELEKCIÓS
TÉNYEZŐ A TEMATIKUS ISMERETTERJESZTŐ TELEVÍZIÓS
CSATORNÁK MŰSORRENDJÉNEK SZERKESZTÉSEKOR**

A televízió mint ismeretszerzési eszköz szerepet játszik a felnőttek autonóm tanulásában is. Erre mutat rá Forray R. és Juhász, akik kiemelik a média szerepét a felnőttek autonóm tanulásában. A televíziónak a felnőttek egyéni tanulásában játszott szerepét az autonóm tanulásról szóló 2006 és 2008 között végzett hazai OTKA kutatás is kimutatta (Forray R. – Juhász 2008). A televíziós műsorok között egyre nagyobb számban találhatók meg a tematikus ismeretterjesztő csatornák. Ezen adók műsorszerkesztési elveit is nagyrészt a televíziós hírműsorok szerkesztési logikája határozza meg, amely a hírérték alapján szelektál. Denis McQuail szerint *„a hírérték a hírbeli esemény olyan sajátossága, amely az újságírók szerint magában rejti annak lehetőségét, hogy a tényeket a közönség számára érdekes sztorivá alakítsa, illetve kiemelkedő jelentőségűvé tegye”* (McQuail 2003: 296). Zsolt Péter a hírértéket a hírszelekció vélt professzionális kritériumának tartja (Zsolt 2005). Bourdieu megállapítja, hogy a televíziós szerkesztőknek *„észlelési kategóriáik”* vannak, amelyek alapján eldöntik, hogy mi a fontos és mi nem a nézők számára (Bourdieu 2001). Cazeneuve és Oulif szerint az egyik legfontosabb szelekciós tényező a szembetűnőség (Cazeneuve – Oulif 1969). Robert Park úgy véli, hogy a hírként tudósított eseménynek szokatlannak, de legalábbis váratlannak kellene lennie (Park 1940). Zsolt Péter megemlíti, hogy a hír valamilyen rendkívüli eseményről ad számot, az újságírót két esemény közül az érdekli, amelyik érdekesebb, vagy jelentősebb (Zsolt 2005). Campenau szerint a hírek szelektálásakor döntő tényező, hogy az esemény lefordítható-e a tömegkommunikáció egyes alrendszerének specifikus nyelvezetére (Campenau 1974).

Johann Galtung és Marie Holboe Ruge, valamint Malcolm Peltu a következő hírérték tényezőket választották ki: 1. azonnaliság

és eseményre irányultság; 2. dráma és konfliktus, 3. negativitás, mert a rossz hírek rendszerint drámára és konfliktusra utalnak, 4. emberi érdeklődés, 5. fényképezhetőség, 6. egyszerű történetvonalak, 7. tematikusság (friss hírkeret), 8. média-kannibalizmus (egymásra hivatkoznak a különböző médiumok) 9. kizárólagosság, 10. az információforrás státusa, 11. helyi érdeklődés. (Galtung - Ruge 1965; Peltu 1985).

Ezek alapján Niklas Luhmann a következő szempontokat veszi figyelembe a hírérték megállapításakor: 1. újdonság; 2. konfliktusok; 3. mennyiségek; 4. helyi vonatkozás; 5. normasértések; 6. cselekvőre összpontosítás; 8. aktualitás; 9. a véleménynyilvánítás, mint külön hír; 10. a rendelkezésre álló idő és tér (Luhmann 2008). Kepplinger és Habermeier, akik kulcseseménynek nevezik azokat a történéseket, amelyekre újra és újra visszatérnek a tudósítások, és mindig van hozzájuk kapcsolódó aktuális információ (Kepplinger - Habermeier 1995). Léteznek a média által megrendezett események, az úgynevezett pszeudoesemények, amelyekről Boorstin, Dayan és Katz is írnak (Boorstin 1961, Dayan és Katz 1992). Az ismeretterjesztő csatornák szerkesztőinek ugyancsak döntést kell hozniuk arról, milyen témák kerülhetnek adásba. Ebben a dolgozatban a National Geographic televízió 2010. május 3. és 9. közötti műsorhete alapján próbálom felvázolni, melyek azok a szempontok, amelyek szerint a szerkesztők eldönthették: mi kerüljön adásba. Az elemzett héten, a nap 24 órájában sugárzott a televízió, és összesen 53 műsorszám került adásba, ami az ismétlésekkel együtt 183 sugárzott alkalmat tett ki a hétfőtől vasárnapig terjedő időszakban. Ezek alapján a következő szelekciós tényezőket lehet megállapítani:

- 1) Meghökkenítő, szokatlan témák (43 adás): elsősorban olyan helyekre kalauzol el, ahova az átlagember soha nem juthat el élete során, vagy valamilyen szempontból különleges építményt, vagy foglalkozást mutat be. Ilyen az „Amerika legkeményebb börtönei”, a vadászpilótákról, vagy épp az idegenlégiókról szóló sorozat.

- 2) Katasztrófák (29 adás): a műsorok légi katasztrófákról, tüzesetekről, földrengésekről, vulkánokról és más katasztrófákról szólnak.
- 3) Érzelmek kiváltása (21 adás): olyan műsorokról van szó, ahol a nézők érzelmeire ható témákat mutatnak be. Az „A tetkős állatmentők” sorozatban például szívtelen gazdáktól mentik meg az állatokat, az „A csodálatos kutyadoki” pedig szintén bajba jutott, beteg kutyák életét menti meg.
- 4) Intenzív képi elemek (19 adás): látványos képi elemekben bővelkedő, az élővilág jelenségeit bemutató filmekről van szó. Olyan műsorok szerepelnek, mint a „Kint az orosz vadonban”, vagy az „Amazónia – a vízben álló erdő”, de ide sorolható a „Cápák édenkertje”, vagy „A hópárduc nyomában”.
- 5) Túlzások, extrémítások (16 adás): ilyen az „Extrém horgászok” sorozat, vagy épp a világ leghosszabb alagútjának építését bemutató műsor.
- 6) Rejtély (15 adás): olyan témákra koncentrálnak, amelyek régóta foglalkoztatják a közvéleményt, és amikre nem feltétlenül létezik egyértelmű tudományos magyarázat. Ilyen az ördögűzés, Nostradamus jóslatai, a rendőrségi látnokok, vagy épp Tutankhamon fáraó átka.
- 7) Konfliktusok (13 adás): ezen műsorokban emberek és emberek, állatok és állatok, illetve emberek és állatok közötti konfliktushelyzeteket mutatnak be. Ilyen a „Csata a Yellowstone”-ban, amely a grizzlymedvék és az újonnan visszatelepített farkasok közti harcot mutatja be. Konfliktusról szól, de aktualitása is van a „Kalóztámadás a szomáliai vizeken” című filmnek.
- 8) Aktualitás (8 adás): olyan témák, amelyek egy-egy kulcseményhez köthetőek, és a napi híradásokban is megjelennek. A vizsgált időszakban két kulcsemény volt: a globális felmelegedés és a sertésinfluenza. Ilyen film volt a „Sertésinfluenza – egy új világjárvány”, vagy a „Doggerland –

a kőkorszak Atlantisza”, ez utóbbi egy korábbi tengerszint emelkedés következményeit mutatja be, azokat, amelyekkel a globális felmelegedés miatt az emberiségnek a jövőben is szembe kell néznie.

- 9) Kaland (7 adás): a vizsgált időszakban a „Kalózkincsek nyomában” és a „Bekasztlizva külföldön” sorozatokat adta a csatorna. Ez utóbbi rosszul végződött, külföldi csavargásokról szól.

Összegzés

A híradós műsorokban alkalmazott hírérték kategóriák az ismeretterjesztő filmekben csak részben mutathatók ki. Itt főként más kategóriákon van a hangsúly, elsősorban a meghökkentésen, az érzelmekre való hatáson és a rejtélyeken. Ilyen értelemben ezek a filmek közelebb állnak a szórakoztató műsorokhoz, mint a hírműsorokhoz. Ugyanakkor az egyes filmek kategorizálása sem könnyű, hiszen a legtöbbjük nem csak egy típusba sorolható be.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BOORSTIN, D. (1961): *The Image: A Guide to Pseudo-Events in America*. New York, Atheneum

BOURDIEU, PIERRE (2001): *Előadások a televízióról*. Budapest, Osiris Kiadó

CAMPEANU, PAVEL (1974): *Rádió, televízió, közönség*. Budapest, MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont

DAYAN, D. – KATZ, E. (1992): *Media Events*. Cambridge, Harvard University Press

FORRAY R. KATALIN – JUHÁSZ ERIKA (2008): *Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere*. <http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html>. Letöltés: 2008.10.08.

HANS MATHIAS KEPLINGER – JOHANNA HABERMEIER (1995): The Impact of Key Events on the resenatation of Reality. *European Journal of Communication*, 1995. 10, 371–390. p.

JEAN CAZENEUVE – JEAN OULIF (1969): *A televízió nagy lehetősége*. Budapest, MRT Tömegkommunikációs Központ

JOHANN GALTUNG – MARIE HOLBOE RUGE (1965): In The Structure of Foreign News. *Journal Of Peace Research* 2, 64-91. pp.

LUHMANN, NIKLAS (2008): *A tömegmédiá valósága*. Budapest, Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Gondolat Kiadó

MALCOLM PELTU (1985): The Role Of Communication Media. In HARRY OTWAY – MALCOLM PELTU (EDS.): *Regulating Industrial Risks: Science, Hazards and Public Protection*. London, 1985, 128-148. p.

MCQUAIL, DENIS (2003): *A tömegkommunikáció elmélete*. Budapest, Osiris Kiadó. 296-297.p.

PARK, R. (1940): 'News as a form of knowledge', In R. H. TURNER (szerk.): *On Social Control and Collective Behavior*. Chicago, Chicago University Press, 32–52. p.

ZSOLT PÉTER (2005): *Médiaháromszög – A modern tömegkommunikáció szerveződése*. Vác, EU-Synergion Kft.

ERDEI GÁBOR – TÓZSÉR ZOLTÁN: AZ OKJ VIZSGARENDSZERÉNEK VÁLTOZÁSAI

EGY ORSZÁGOS KUTATÁS TANULSÁGAI

1. A probléma

Az Országos Képzési Jegyzék alapján megvalósuló képzések és vizsgák a 2006. április 1-től életbe lépett jogszabályi változások [1/2006 (II. 17.) OM rendelet] következtében mind tartalmilag, mind szerkezetileg alapjaiban változtak meg. A legfontosabb újítások - a moduláris felépítés, és a munkaerő-piaci viszonyokhoz jobban illeszkedő szakképzés megteremtése, valamint a kompetencia alapú képzési szerkezet implementálása - kihatottak a szakmai vizsgáztatás gyakorlatára.

A megreformált OKJ legfontosabb elemei a modulrendszerű és kompetencia alapú (képzés és) vizsgáztatás megteremtése, valamint - ezekkel összefüggésben - a munkaerő-piaci követelményekhez igazodó (képzés és) vizsgarendszer megteremtése. Mindez összhangban van az élethosszig tartó tanulás (Budai 2000; Óhidy 2006a, Óhidy 2006b) igényével és gyakorlatával, tekintve, hogy aktív életszakaszunkban több szakmaváltásra kell felkészülnünk (Farkas, 2007, 99.). Az új rendszerű OKJ egyik legfőbb sajátossága, hogy a minden, a rendszerben szereplő szakképesítés véges számú, egymástól világosan megkülönböztethető követelménymodulból épül fel. A követelménymodulok az egyes szakképesítésekre jellemző kompetenciák egy-egy csoportját tartalmazzák (Nagy 2008, 17.). A szakmai vizsgák lefolytatása során arra törekednek - összhangban a kompetencia alapú képzéssel -, hogy a vizsgázónak azokat a kompetenciáit (mind a tulajdonságprofil, mind a feladatprofil

oldaláról) mérjék fel és értékeljék, amelyekre várhatóan szüksége lesz az adott szakképzés megszerzését követő munkába állásakor.

Bár az új OKJ kidolgozását és bevezetését jelentős munka, és időben is terjedelmes előkészítő időszak előzte meg, azonban mint minden számottevő változtatást hozó rendszer bevezetése esetén, számolni lehetett olyan gondokkal és problémákkal, amelyek előre – a tervezés időszakában és a rendszer bevezetése előtt – nem voltak láthatóak. Ugyanakkor úgy ítéljük meg, hogy egyfelől a különböző szakmai fórumokon, diskurzusokban megjelenő észrevételek, kritikák, másfelől az elmúlt 3-4 év felhalmozott tapasztalatai érdemessé teszik a témát annak mélyebb, kritikusabb vizsgálatára.

2. A kutatás célja

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy az OKJ-t és annak vizsgarendszerét érintő jogszabályi módosítások hogyan, milyen módon érintették, befolyásolták a vizsgarendszer működését, annak dinamikáját. E kérdés megválaszolását több dimenzió mentén gondoljuk megragadhatónak, amelyek egy része jelen munkában kifejtésre kerülnek.

Az elmúlt három-négy esztendőben számos cikk, tanulmány, sőt kimondottan az új OKJ-t bemutató kötet született (Borsi 2008, Bernáth 2006, Farkas 2009b, Farkas 2007, Gyülingné 2007, Henczi 2007, Kontér 2008, 2009, Lukács – Modláné 2008, Marosi 2008, Nagy 2006, 2007, 2008. Petrovics 2008, Szabóné 2008, Tóth 2006). Azonban a vizsgarendszer alaposabb, empirikus alapon elvégzett elemzésére már kevesebb írás koncentrál. Szükséges kiemelnünk azonban az Összefoglaló az OKJ monitoring vizsgálatról című 21 oldalas kutatási jelentést. Az anyag az NSZFI Szak- és felnőttképzési Kutatási és Fejlesztési Igazgatóságán készült. A munkát országos reprezentativitást mutató és lényegi kérdésekre koncentráló tanulmánynak tekinthetjük, amelyben árnyaltan a kritikus pontok és területek is megfogalmazásra kerültek (NSZFI 2008).

A különböző szakmai konferenciák, műhelymunkák során – az új OKJ előnyeit és korszerűségét elismerve – azonban gyakran fogalmazódnak meg kritikák, amelyek elsősorban a vizsgaszabályozásra, ennek gyakorlati megvalósíthatóságára irányultak. Az is jellemző a problémára, hogy ezen észrevételek jelentős és mérvadóbb része a szakmai megbeszélések szüneteiben, informális környezetekben jelentek, jelennek meg. Éppen ezért úgy éreztük, hogy a szakképzés és felnőttképzés ezen aktuális, ám még feltáratlan területén érdemes vizsgálódnunk.

A kutatás kiinduló pontja és előzményei között tartható számon Pintér Beáta a Debreceni Egyetemen készült szakdolgozata (Pintér 2007), amely az OKJ-s vizsgabizottság vizsgálatára irányult, ám bár ő döntően a kifutó szabályozásra koncentrált és csak kevésbé tárt fel az új rendszerű vizsgáztatási gyakorlatot. Ez, és a már fent ismertetett szempontok indokolták a kutatás megismétlését. Ennek során az eredeti kérdőívet fejlesztettük és bővítettük újabb kérdésekkel.

3. A kutatás empirikus része

3.1. Az interjúk elemzése

A kutatás előkészítéseként, annak megalapozása érdekében kilenc OKJ vizsgabizottsági elnökkel készítettünk strukturált interjút. Az SZMM honlapján közzétett névsorból debreceni OKJ vizsgabizottsági elnököket kértünk fel a kutatás ezen szakaszában történő részvételre, törekedve arra, hogy lehetőleg eltérő szakmacsoportokból kerüljenek ki az interjúalanyok. A kutatás interjú részének lefolytatására 2009 októbere és novembere folyamán került sor. A kutatás során alkalmazott interjú összesen hét kérdéscsoportot tartalmazott.

Röviden a vizsgáztatás folyamatára és körülményeire irányuló kérdéscsoport eredményeit ismertetjük. A moduláris vizsgáztatás eltérő megítélés alá esett. Egyesek liberálisabbnak tartották a korábbi gyakorlathoz hasonlítva, hiszen a modulrendszerű vizsgáztatás során

csak azokat a modulokat kell megismételni, amelyeket a vizsgázó nem teljesített. Mások nem látnak különbséget a régi (tantárgy), illetve az új (modul) szabályozásnak ebben a kérdésében.

A modulok értékelése kapcsán jelent meg az a vélemény, mely szerint bizonyos szakmacsoportok esetében a modulok száma nagy mértékben (nyolc- tízre) emelkedett, ami a vizsgázó és a vizsgáztató számára egyaránt nehézséget okoz. Ugyanis a vizsgázók egy része nem tud megfelelően felkészülni, mert például nem látja át az egyes modulok tartalma közötti összefüggéseket és kapcsolódási pontokat. Továbbá szintén negatívum, hogy az egyes modulok tartalmában sok átfedés tapasztalható, ami idő- és energiapazarlást jelent. A vizsgáztató szempontjából sem öröndetes a modulok számának az emelése, hiszen ez fölöslegesen megemeli a vizsgáztatási és adminisztrációs feladatokat.

A százalékos értékelés bevezetése terén is többen hangot adtak kifogásaiknak, illetve szkepticizmusuknak. Leginkább azzal érveltek, hogy a százalékos értékelésnek gyakorlatilag nincs komolyabb jelentősége, hiszen az egyes vizsgamodulokra kapott százalékokat átalakítják a maguk számára érdemjegyekre. Ez utóbbi egyébként sok vizsgaelnőknél is bevett gyakorlat.

Többen kifogásolták, hogy az új szabályozás bevezetése miatt a vizsgákon gyakorlatilag nem lehet megbukni, hiszen általános tájékozottsággal és műveltséggel a szükséges minimális százalékot mindenki el tudja érni. Mindez minőségromlással jár, amelyet több vizsgaelnök nehezményezett. Szintén többen kifogásolták az elmélet túlsúlyba kerülését a gyakorlattal szemben bizonyos szakmacsoportok esetében. Ugyanakkor - érveltek többen - a színvonalas gyakorlati képzés megteremtéséhez megfelelő anyagi háttérre lenne szükség. A vizsgáztatás időtartalmát [az új szabályozás szerint a vizsgák időtartama - a vizsgázóra vonatkoztatva - legfeljebb 3 (+1) nap] egy-egy vizsgaelnöktől eltekintve - alapvetően hosszúnak ítélték meg. Ez egy teljes állásban lévő aktív munkavállaló (tanár, szakoktató) számára nagy gondot okoz, hiszen rendkívül nehéz elszakadni egy munkahelyről ennyi időre. Ehhez hasonlóan, a

vizsgálók szempontjából is kifogásolható ez a mesterségesen megnyújtott időtartam, hiszen közülük sokan dolgoznak – érveltek a vizsgálóknak.

Legvégül, a változtatási javaslatokra, illetve ezek területeire kérdeztünk rá. Az általunk megkérdezett vizsgálók közül többen kifogásolták, hogy a vizsgák szervezése, lebonyolítása nagy és költséges adminisztrációt von maga után. Egyes vizsgálók ezt a „papírgyártás” értelmetlen gyakorlatként értelmezték, ami utal a rendszer túlzott bürokratizmusára. A változtatási javaslatok körében megjelent olyan vélemény is, amely szerint a rendszer hibája az egységes szakmai tanácsadás hiánya. Korábban a szakfelügyelői rendszer ezt a feladatot megfelelően ellátta, manapság azonban egy-egy konkrét kérdéssel kapcsolatban nem lehet kihez fordulni – állította néhány elnök.

3.2. Az országos kutatás során alkalmazott módszerek és mintavétel

A kérdőív aránylag egyszerű felépítést mutat, ami részben abból adódik, hogy az internet alapú lekérdezések esetében viszonylag alacsony válaszadási hajlandóság a jellemző, (ezért törekedtünk a rövid terjedelembre), részben abból, hogy „kényes témát” jártunk körül. A kutatás során on-line kérdőíves felmérést végeztünk az Országos Képzési Jegyzék regisztrált vizsgálóinak körében. A minta alapsokasága, $N = 1569$ fő.

A kérdőív kiküldésében a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet munkatársai nyújtottak segítséget. A kutatás során minden regisztrált, - az NSZFI adatbázisában szereplő - vizsgáló megkapta a kérdőívet és lehetősége volt annak kitöltésére. A beérkezett kérdőívek száma 241 db, amiből 11 kérdőív üresen érkezett vissza, így az alapsokaság száma, $N = 230$. Ez 14,65 %-os érvényes visszaérkezési arányt jelent.

A kutatás kérdőíves részének lekérdezésére 2009 novemberében és 2010 januárjában került sor két alkalommal küldve ki a kérdőíveket. A kérdőívekből származó adatokat SPSS statisztikai

program segítségével elemeztük. A kutatás során leíró (descriptive) statisztikai elemzéseket végeztünk.

3.3. A kvantitatív kutatás eredményei

A kérdőíves kutatásunk alapvetően négy kérdéscsoportot tartalmazott, amely során előbb 1.) az elnöki tevékenységre, 2.) a vizsgabizottságra és 3.) az OKJ jogi szabályozására és végül 4.) a vizsga értékelésére vonatkozóan fogalmaztunk meg kérdéseket. A terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban mindössze a szakmai vizsgák értékelésére vonatkozó kérdéscsoportra adott válaszokat ismertetjük nagyon röviden. Kérdőívünk utolsó kérdéscsoportjában az új OKJ értékelési rendszerének 1.) kimunkálására, kidolgozottságára, 2.) időigényességére és 3.) használhatóságára voltunk kíváncsiak.

Elemzéseink során érdekes eredmények kaptunk, ugyanis – a szakirodalomra támaszkodva – bár azt vártuk, hogy az elnökök nagy többsége, amellet fog érvelni, hogy az új rendszerben objektívabb lett a vizsgabizottság működése a vizsga értékelésével kapcsolatban, ezzel szemben az eredmények, bár többséget (53,4 %) mutatnak, de nem meggyőzőek.

Az elnökök többsége (64,4 %) szerint az új OKJ értékelési rendszere kidolgozottnak, kimunkáltnak tekinthető. Ugyanakkor, több mint egy harmad (35,6 %) úgy találta, hogy nem megfelelő az értékelési rendszer kidolgozottsága és változtatásokra lenne szükség. Figyelemre méltó, hogy igen magas azok arányának (95,9 %), akik úgy nyilatkoztak, hogy az új OKJ értékelési rendszere időigényes, amit alátámaszt az adminisztrációs terhek miatt emelt kifogások nagy száma is, ami mind az interjúkban, mind a kérdőíves felmérésben megjelent. Végül szintén érdekes tény, hogy a többség (67,9 %) véleménye szerint az értékelési rendszer bonyolult és ezért nehezen használható. A válaszadók harmada szerint (32,1 %) szerint ugyanakkor ezzel komolyabb gond nem merül fel.

Zárógondolat

A kutatás zárógondolataként megjegyezzük, hogy a nyitott kérdések esetében időnként – a kapott válasz megfogalmazottságából – azt éreztük, hogy művi választ kaptunk és a valódi vélemény a mélyben maradt. Ellenben, azok a vizsgálónökök, akik nem rejtették véka alá negatív, kritikus álláspontjukat valószínűleg inkább törekednek a minőségi munkára, mint azok a társaik, aki nem merték vagy nem akarták bírálatukat megfogalmazni. A kutatás során megállapítást nyert, hogy számos olyan kérdés van, ahol beavatkozásra lenne szükség és reméljük, hogy a dolgozat eredményei jelzésértékűek lesznek a jövőbeli, a rendszer működését érintő döntésekben.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BENEDEK ANDRÁS (2001, szerk): *Szakképzés az ezredfordulón*. Budapest, Oktatási Minisztérium /Különösen: A szakképzés helyzete Magyarországon (1998-2001) (11-28. p.); Rendszerváltás és szakképzés. Egy évtized: koncepció és valóság. (43-62. p.) /

BENEDEK ANDRÁS (2003): *Átalakuló szakképzés*. Budapest, Okker kiadó

BERNÁTH LÁSZLÓNÉ (2006): Az új OKJ-szabályokról. *Szakoktatás*. vol. 56. no. 7. 5-11. p.

BORSI ÁRPÁD (2008): Bemeneti kompetenciák mérése az új OKJ szerint. In *Felnőttképzés*. vol. 6. no. 1. sz. 54-55. p.

BUDAI ÁGNES (2000): Az egész életen át tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*. no. 11. 107-121. p.

FARKAS ÉVA (2007): Rendszerváltás a szakképzésben. A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után, különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzőire a képzést végző intézmények aspektusából. Ph.D értekezés. /Különösen: III. 2. A szakképzés szerkezeti és tartalmi változásai hazánkban (38-55. p.); IV. 1. A szakképzés jogi szabályozása (57-58.p.) V. 1. A szakképzés-fejlesztés folyamata 95-100.p.); V. 2. A szakképzés-fejlesztés eredményei: modularizáció és kompetencia alapú képzés

(100-108. p.); V. 3. Szakma vs. kompetencia (108-110. p.) és V. 4. A kompetencia fogalom és értelmezése az új szakképzési tartalmak kialakításában (111-120. p.)/ Elérhetőség: <http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/85757/5/ertekezes.pdf> (Letöltés dátuma: 2010. 04. 22.)

FARKAS ÉVA (2009a): A szakképzés szerkezeti, tartalmi jellemzői. In HENCZI LAJOS (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 164-186. p.

FARKAS ÉVA (2009b): A vizsgáztatás tartalmi és módszertani kérdései. In HENCZI LAJOS (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 186-197. p.

GYÜLINGNÉ SCHINDLER RÓZSA (2007): Szakmai- és vizsgakövetelmények - vizsgáztatás az új OKJ alapján. *Szakképzési szemle*. vol. 23. no. 2. 186-212. p.

HENCZI LAJOS (2007, szerk.): *Kézikönyv a szakmai vizsgák szervezéséhez*. MKIK-NSZFI, Budapest. /Különösen: A szakmai vizsgarendszer kialakulása 12-60. p., A jogi szabályozás 61-83. p. c. fejezetek./

KONTÉR MÁRIA (2008): *Változások a vizsgabizottsági feladatokban. Tájékoztató a szakmai vizsgákon a vizsgabizottság munkájában részt vevő szakértők részére*. Hajdú-Bihar Megyei Kereskedelmi és Iparkamara. Elérhetőség: <https://www.hbkik.hu/index.php?id=9696> (Letöltés dátuma: 2010. 04. 22.)

KONTÉR MÁRIA (2009): *Változások a vizsgabizottsági feladatokban. Tájékoztató vizsgákon, a vizsgabizottság munkájában részt vevő szakértők részére*. Hajdú-Bihar Megyei Kereskedelmi és Iparkamara. Elérhetőség: <https://www.hbkik.hu/index.php?id=9696> (Letöltés dátuma: 2010. 04. 22.)

LUKÁCS ENDRÉNÉ – MODLÁNÉ GÖRGÉNYI ILDIKÓ (2008): Az új rendszerű vizsgáztatás módszertani kérdései. In NAGY LÁSZLÓ et al. (szerk.): *A szakképzés rendszere*. Budapest, NSZFI. 63-87. p.

MAROSI KATALIN (2008): *A szakmai vizsgáztatás változásai, a vizsgabizottság feladata és felelőssége*. Hajdú-Bihar Megyei Kereskedelmi és Iparkamara. Elérhetőség: <https://www.hbkik.hu/index.php?id=9696> (Letöltés dátuma 2010. 04. 22.)

NAGY LÁSZLÓ (2006): A megújult OKJ és ami ebből következik *Felnőttképzés* vol. 4. no. 4. 26-31. p.

NAGY LÁSZLÓ (2007): A moduláris szakképzés, a megújult OKJ és ami ebből következik. *Logisztikai híradó*. vol. 17. no. 2. 819-22. p.

NAGY LÁSZLÓ (2008): A megújult Országos képzési jegyzék, és ami ebből következik. In NAGY LÁSZLÓ et. al. (szerk.): *A szakképzés rendszere*. Budapest. NSZFI. 5-34. p.

NSZFI (2008): *Összefoglaló az OKJ monitoring vizsgálatról*. Elérhetőség: https://www.nive.hu/index_sec.php (Letöltés dátuma 2010. 05. 28.)

ÓHIDY ANDREA (2006a): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*. no. 9. szám. 109-120. p.

ÓHIDY ANDREA (2006b): Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. *Új Pedagógiai Szemle*. no. 6. 65-71. p.

PETROVICS SÁNDOR (2008): A kompetencia az új OKJ rendszerében. In NAGY LÁSZLÓ et. al. (szerk.): *A szakképzés rendszere*. Budapest, NSZFI. 103-128. p.

PINTÉR BEÁTA (2007): *Vizsgadrukk. Az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás vizsgarendszere Magyarországon*. Szakdolgozat. Kézirat. DE Andragógia és Művelődéstudományok Tanszéki Könyvtár

SZABÓNÉ BERKI ÉVA (2008): A moduláris és kompetencia alapú képzés elvei. In NAGY LÁSZLÓ et. al. (szerk.): *A szakképzés rendszere*. Budapest, NSZFI. 129-152. p.

TÓTH ANIKÓ (2006): A szakmai vizsga szervezésére való jogosultság feltételeiről. *Szakoktatás*. no. 7. 19-22. p.

ÉLES CSABA: APÁCZAITÓL ZRÍNYIIG A NEMZETNEVELÉSRŐL

A *nemzetnevelés* fogalmának lényegét és értelmezési keretét tekintve Imre Sándor azonos című munkáját vettük kiindulópontként; egyúttal azonban a *nemzeti művelődés* kérdéskörével. Ő a forráskeresésben Széchenyiig nyúlt vissza, mi pedig a legkorábbi gyökerekig. Amikor a magyar nemzetnevelés gondolati kezdeményezéseit kutatjuk a XVII. században, akkor csoportosításunkat ugyanúgy az anyanyelvi kultúrával kell kezdenünk; mint tettük azt más helyen, mindenekelőtt Bessenyei és Kazinczy korának elemzésekor.

Szenci a szótárszerkesztéstől jut el előbb a nyelvápoláshoz, majd a nemzetneveléshez. Az előszóban megvallja, hogy „*igyekeztem hazai nyelvünk határait kiterjeszteni*”; mégpedig azért, hogy „*az iffúság bármely közkeletű szót latinra tudjon fordítani*”. Szerzőnk azonban nemcsak a létező és leendő diákokra gondolt. Az élethosszig tartó tanulás gondolatát megelőlegezve azt írja, hogy „*az idősebbek szintén ne restelljék ezzel a nádsípval koptatni az ajkukat*” (Szenci 1976: 185-6.).

Apáczai lényegében kinyilvánította azt, amit Bessenyei oly tömören megfogalmazott. *Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.* „*Mert valamint az kétségkívül igaz, hogy az oly szerencsétlen nép, melyre a tudományok csak idegen nyelv által szivárkodnak avagy későn avagy inkább soha sem emelkedik a tudománynak tökéletességére, úgy ellenben bizonyos az is, hogy sokkal könnyebb azoknak tudósokká lenni, akik a tudományoknak megtanulása végett idegen nyelvek tanulgatására nem szorulnak.*” (Apáczai 1959: 39.)

Amikor Apáczai a szóalkotások és fordítások szorgalmazásával kiutat keresett a nyelvi „szűkölködésből”, akkor nemcsak Misztótfalusi, hanem Kazinczy felé is előremutatott. Az *Encyclopaedia* mind pedagógiai, mind nyelvi értelemben megtestesítette szellemiségét és küldetéstudatát: „*nem fogok előbb meghalni, hogysen a*

szép és hasznos tudományokat a hazám fiaival magyar nyelven közleném” (Apáczai 1959: 41.).

Misztótfalusi több ízben is szót ejtett nyelvünk gazdagításáért és helyes használatáért. *A nyelv és a nemzet egyaránt akkor él igazán (tehát fejlődik és nem vegetál), ha művelik: a nyelv a nemzetben, a nemzet nyelvében – kölcsönösen egymás művelése révén.* Misztótfalusi megsejtette ezt a tézisünket; tudatosan tisztelve és folytatva Pázmány, Szenci Molnár, Apáczai és mások ez irányú törekvéseit. A nagy XVI-XVII. századi elődök ugyanis *„írásmodorukkal a valódi, törülmetszett magyar formákat adták vissza, és a sok hiba miatt szót emelve, példájukkal elől jártak, hogy ezáltal a nemzetet rávezethessék arra, hogy nyelvének beszédben és írásban egyaránt gondját viselje.”* (Misztótfalusi 1974: 109-110.)

Az előbb láttuk, hogy a nyelv és a nemzet kölcsönösen művelik, fejlesztik egymást. Ez a kölcsönösség már rövid távon is igazolódik a nyelv és a könyvek viszonylatában: gondoljunk mindenekelőtt a különféle nyomtatványok születésére, számuk szaporodására. Amikor XVII. századi fároszaink szót emeltek a magyar könyvkultúra kiterébélyesedéséért, akkor tisztában voltak vele, hogy ez a modell máshol Európában már működőképes. Kimondottan igaz ez Szencire és Misztótfalusira: előbbi németországi – utóbbi hollandiai tapasztalataira hivatkozott.

Pázmány – prédikációinak prológusában – pontosan látta, hogy az újabb és újabb könyvek létjogosultságát korántsem csak a „vadonatúj” igazságok adják. Az írástudók többségének éppen az a feladata, hogy új könyveket írjanak régi igazságokkal. Szükszavú érvelése a nemzetnevelést célozza: *„soha annyi könyv nem lehet, hogy többet ne írhasanak a hívek tanítására.”* (Pázmány 1983: 590.)

Zrínyi a *Vitéz hadnagy* című munkájában kiállt – konkrétan egy szakterületen, de általánosan is értelmezhetően – a (hadi) tudományok könyveinek kellő megbecsüléséért és tudatos használatáért. Nem fogalmazta ugyan meg, de soraiból kiérezhető, hogy egymást korrigáló kölcsönhatást tételezett föl elmélet és gyakorlat, illetve a tanultságból eredő és a velünkszületett

készségektől kapott tudás termékeny viszonyában. Ámde - mondja - „*minékünk magyaroknak egy bolond példabeszéduink vagyon, hogy nem jó papírosból hadakozni*” (Zrínyi 1958: 438.).

Zrínyi törekvése tehát arra irányult, hogy a magyar nemességgel elfogadtassa a hadtudományi irodalmat. Az a fontos egyébiránt, hogy mindenki a maga eszközeivel küzdjön a nemzetért: a katona kardot kössön, az írástudó könyveket írjon, a tipográfus pedig azok kiadásában sokoldalúan közreműködjön. A protestánsok és a velük hitvitázó katolikusok egyaránt a nemzeti nyelvű könyvkultúráért fáradoztak. Misztótfalusi célcsoakra egyrészt a minél több, másrészt a minél szebb, grammatikai és tipográfiai szempontból is hibátlan, harmadrészt a lehető legolcsóbb anyanyelvű könyv. „*A magyar biblia el nem bővíülhet, hanemha megolcsóul.*” (Misztótfalusi 1974: 307.)

Amikor Szenci a bölcsesség megszerzésének és terjesztésének egyik szükséges eszközeként az iskolákat, másik fő feltételként pedig a „*szép tudományokról*” írott könyveket emelte ki, akkor nyilvánvaló, hogy a két komponens összekapcsolójaként a tankönyvekre, illetőleg azok hazai hiányára is gondolt (Szenci 1976: 435.).

Ezzel lényegében megegyező nyomvonalon halad Apáczai gondolatmenete. A *Magyar logikácska* szerzője ugyanis kettébontja az iskolát mint feltételt egyrészt „*jó, okos és hűségese*” tanítókra, másrészt a „*jó tanítás módjára*”; s így harmadiknak marad - ti. „*idegen országokra tanulásnak okáért bujdosni*” - „*a magyar nyelven írott könyveknek (kiváltképpen amelyek a scholai állapotot nézvék) rettenetes szűk volta*” (1975: 93.). Ez utóbbi a *Magyar Encyclopaedia* megírásának is a „*fő indítóoka*”. Azaz: oly könyvet adni „*a magyar ifjúságnak kezébe, melyben az anyai nyelvén többire minden szép és hasznos tudományokat olvashatna.*” (Apáczai 1959: 43.)

Az ostobasággal, a szellemi sötéttséggel vívott harcban, már korábban, Comenius kezében is az egyik fő fegyver az iskola, a másik a könyv. Szépen szimbolizálja ezt az, hogy amikor megtartotta második patoki beszédét, akkor azt *A könyvekről, az értelmi képzés fő eszközeiről* címen tette. Az a gondolat, hogy nem annyira a sok, mint

inkább a jó könyvek olvasásán van a hangsúly, még csak Montaigne megismétlése. De abban már a módszeres didakta nyilvánul meg, hogy azokat a bizonyos jó könyveket olvasd figyelmesen, jegyzetelve, végül idő múltával újra és jegyzeteiddel összevetve. Ugyanezt tanácsolta Porcsalmi András Apáczainak és Kazinczy is Kölcseynek.

Misztótfalusi többször is fölszólította nemzettársainkat az olvasás megtanulására, illetve az olvasásra mint értelmes elfoglaltságra. *„Én azt akarnám, hogy a mi nemzetünk ne maradjon abban a nagy írástudatlanságban... Hogy mind gyermekek, asszonyi állatok, városiak, falusi parasztok olvasni tudnának.”* (Misztótfalusi 1974: 307.) A *Zsoltárok* előszava már az olvasás lelki és szellemi hasznára teszi a hangsúlyt. *„Ha valaki többre nem mehet, bár csak a maga születési nyelvén tudja olvasni az írásokat, csak ezzel is nagy sok jókra segítheti magát. ... Ahonnét létszen az, hogy a tudós emberek által sok szép könyvek bocsáttatván világra, kiváltképpen az ő magok nyelveken; és a nép is a könyveknek szeretője s becsülője lévén, azoknak olvasása által ugyan elárad köztök a tudomány: legelsőben az, amely vagy az Isten beszéde és a vallás körül.”* (Misztótfalusi 1974: 85-86.)

Jelen tanulmányunk bővebb változata taglalni fogja az iskolaügyet is: előbb a tanárok, majd a tanulók ellentmondásos szerepét. A legtipikusabb hiba a lustaság, amely a nemzeti önismeret negatív pólusához tartozik. Ennek a mérlegelésnek számottevő azonban a pozitív oldala is, amely kellő alapot kínál a reménybeli előrelépéshez a nemzetnevelés, a nemzeti művelődés terén.

FELHASZNÁLT IRODALOM

APÁCZAI CSERE JÁNOS (1975): *Magyar logikácska és egyéb írások*. Bukarest, Kriterion

APÁCZAI CSERE JÁNOS (1959): *Magyar Encyclopaedia*. Budapest, Szépirodalmi

MISZTÓTFALUSI KIS MIKLÓS (1974): *Erdélyi féniks. Misztótfalusi Kis Miklós öröksége*. Bukarest, Kriterion

PÁZMÁNY PÉTER (1983): *Pázmány Péter művei*. Budapest, Szépirodalmi

SZENCI MOLNÁR ALBERT (1976): *Válogatott művei*. Budapest, Magvető

ZRÍNYI MIKLÓS (1958): *Összes művei*. Budapest, Szépirodalmi

SZILÁGYINÉ SZEMKEŐ JUDIT: INTEGRÁLT NEVELÉS A TIZENKILENCEDIK SZÁZADI MAGYARORSZÁGON

AKTUÁLIS ÜZENETEK A TANÍTÓKÉPZÉS MÚLTJÁBÓL

A magyar közoktatásról készült elemzések nagy része napjainkban az oktatás színvonalának romlására figyelmeztet. Felmerül a kérdés, hogy mi a süllyedés oka? A pedagógusképzés színvonala csökken? A tanulók értelmi képessége romlik? Egyáltalán, tényleges romlásról kell-e beszélnünk, vagy a tankötelezettség felső határának növekedése befolyásolja a statisztikákat? A kérdésekre mérések alapján sem könnyű objektív és egyértelmű választ adni. Több probléma egymásra hatását érzékeljük.

Az általános iskolások eredményeivel kapcsolatban fontos kérdés, hogy a kötelezővé tett integráció mennyire befolyásolja az eredményességet. A tanítókra a múlt századokban is teherként nehezedett az integrációra vonatkozó elvárás, és a XIX. századi „neveléstani” könyvek szerkesztői, írói igyekeztek gyakorlati tanácsokkal ellátni a tanítókat, akik kevés helyi szakmai segítségre számíthattak. „A tanítói fizetések igen sok helyen olyan szűk anyagi ellátást biztosítanak, hogy képzetesebb ember ritkán vállalkozik betöltésükre, s akik vállalkoznak is kénytelenek idejük jó részét ...kenyérkeresetre fordítani...” (Eötvös 1976: 444). Érdemes 100–150 évet visszanyúlni? Igenlő válaszom néhány részlet ismertetése után mai amerikai módszertani javaslatokkal összevetve is alátámasztom.

Integrációs problémákkal nézünk szembe, ha nagyon különböző képességű gyerekek vannak egy osztályban, ha különböző életkorú gyerekek együtt oktatása a feladat, ha nagyon különböző családi háttérű gyerekek együtt oktatása a feladat.

A gyermekek eltérő fejlődési ütemét a tizenkilencedik század összevont népiskolai osztályaiban még természetesnek vették. Néhány aktuális figyelmeztetést, pontos idézetet kiemelek a módszertani útmutatókból.

- A gyermektől nem kívánhatjuk, hogy olyan dolgokat teljesítsen, amelyekre még nincs meg a képessége, a tanítónak figyelnie kell az egyes gyermekek egyéniségére.
- A tanító kötelessége, hogy a tanítandó anyag mennyiségét mérje a gyerekek készségeihez, képességéhez, inkább tanítson kevesebbet, de azt alaposan. „Kezdd az oktatást a tanuló álláspontján, s innen vezesd őt folytonosan, megszakadás nélkül, hézagtalanul és alaposan tovább.” (Gyertyánffy – Kiss 1876: 291)
- A tanulókat „szoktassuk önmunkálkodásra”. (Márki 1844, Bihari 1875, Gyertyánffy – Kiss 1876: 291)
- „A fődolog mindig az, hogy a tanító ne a képzés végpontját tegye kiindulóponttá!” (Gyertyánffy–Kiss 1876: 217)
- „A tanító mindenkor igyekezzon a nagyobb számnak használni, anélkül, hogy az egyesről elfelejtkezzenek.”(Márki 1844: 18)

Az összevont osztályok előnye volt, hogy minősítés nélkül a gyengébbek számára a folytonos ismétlés lehetőségét biztosította. Az önálló munkára szoktatás, a csoportmunka, a tehetségek segítővé kiemelésének módszereit is alaposan kidolgozták, hiszen a nagy létszámú összevont osztályokban segítőként a tanító többnyire csak a tehetséges tanítványaira számíthatott.

Az integrált csoportokban az egyik legnehezebb feladatot a figyelem felkeltése és fenntartása jelenti, ezért az érdeklődés és a figyelem felkeltésének és fenntartásának eszközeit a kiadványok részletesen mutatják be. A figyelem felkeltése és folyamatos megtartása nélkül egyetlen pedagógus sem tud eredményt elérni. Hogyan kelthetjük fel tanítványainkban az érdeklődést? – tesz fel a kérdést a tankönyvek szerzői. Javaslataikból idézek.

- A tanult dolgok gyermekek számára is érzékelhető hasznosságának bemutatására kell törekedni. Hangsúlyozzák a szemléltetés, megfelelő szemléltető eszközök alkalmazásának fontosságát. Javasolják, hogy a kisiskolások tárgyi valóságukban is találkozzanak a tárgyakkal, hogy több érzékszervre egyszerre hasson a tanítás.
- A tanításban az élőszó, a személyes kapcsolat szerepét minden kiadvány hangsúlyozza. Ehhez kapcsolódik, hogy a tanító a jókedvű és humoros előadasmódra hangsúlyt fektessen.
- A tanítónak nagy szabadságot ad az a módszertani tanács, hogy észre kell vennie, mikor kell időben abbahagynia egy téma ismertetését, el kell kerülnie az unalmas fejtegetéseket.
- A figyelem felkeltése az „önmunkálkodás ébresztése által” (Márki 1844: 15) történhet; különben „az ifjúság önmunkásság hiányának következtében a lélek azon álmába süllyed, melynél fogva gondolat-üresen hallgatja” (Márki 1844: 15) tanítójának oktatását.
- A figyelmet nem lehet csupán kényszer által biztosítani, a megfigyelő képesség megerősítésére időt kell szánni. Az egyéni különbségekre mindig legyen tekintettel a tanító (Márki 1844: 18, Mennyei 1868: 45).

A családi háttér és nevelés fontosságát az elemzett kiadványok erősen hangsúlyozzák. A tanító egyik legfontosabb feladatának tartják, hogy tanító a gyermekekkel és a gyermekeken keresztül a családjukkal is megszerettesse magát, miközben meg kell szereznie és meg kell őriznie a tekintélyt.

- A gyermek helyzetét a családi nevelés nagymértékben befolyásolja, különösen azért, mert a testi fejlődésükre is hat a család anyagi helyzete, és a test megfelelő fejlettsége az értelmi fejlesztés alapfeltétele (Bihari 1875: 90).

- „Ne taníts semmit, ami a tanulónak akkor, amikor tanulja még semmi, és ne taníts semmit, a mi a tanulónak később sem több a semminél.” (Gyertyánffy – Kiss 1876: 217) (A javaslat szociológiában a mezők elméletében (Bourdieu 2000) ismét feltűnik.)
- „Midőn tehát magas becset tulajdonítunk az oktatásnak, meggyőződve kell lennünk a nevelés elengedhetetlen szükségességéről, főleg ha szegényebb osztályú gyermek van a felügyeletünk alatt” (Bihari 1875: 91) „kell, hogy védelmezve legyenek a szigorú nyomor kísértései alól. Nem ismervén a vagyon és magas állás azon körülményeit, melyekben az előkelő osztályok gyerekei könnyen részesülnek, sokkal feltétlenebbül igénylik ők az egyenes képzést, s ritkán várhatják el ezt mástól, mint tanítójuktól.” (Bihari 1875: 91)

A nemi integráció, a fiúk és lányok együtt nevelésének kérdéseivel foglalkozó felvetéseket – bár sok javaslat továbbgondolásra érdemes lenne – idő hiányában mellőzöm.

A kiadványok részletesen és tárgyilagosan elemzik a helyes és helytelen oktatásmódokat, eljárásokat, és viszonylag gyakran kéri önvizsgálatra a tanítókat. Hangsúlyozzák, hogy minden oktatásnak két fontos célja van. Talán a legáttekinthetőbb osztályozást Márki József (Márki 1844: 8) adja, aki az első négy pontban foglaltakat állítja.

- 1) Hibás a gyermekkel szóról szóra megtanultatni valamit, majd abból, amit nagy nehezen betanult, úgy kérdezni, hogy nem elemezzük, hogy a betanult szövegből mit értett meg. Az ilyen típusú oktatás fejleszti ugyan az emlékező képességet, de keveset gondolkodó emberek kerülnek ki az iskolából, jellemzően tompa gondolkozásúak lesznek.
- 2) Helytelen csak a gondolkozást erőltetni, és az emlékező képesség fejlesztését hanyagolni. Az ilyen oktatás hatására szórszál-hasogató emberek lesznek tanítványainkból, akik mindenkinél mindent jobban akarnak tudni, miközben ismeretük tárháza üres.

- 3) Helytelen módszernek tekintjük, ha a gyerekekkel előbb tanulatjuk meg a szöveget, és csak utána magyarázunk. A gyerek a szöveget ismeri, ezért a magyarázatra nem nagyon figyel, megszokja, hogy megértés nélkül is elsajátíthatók szövegek.
- 4) Helytelen, ha a magyarázat túl hosszú, kevésbé strukturált, és olyan elemeket tartalmaz, amelyek a gyereket nem érdeklik, vagy amelyeket nem is ért. A hosszú és bonyolult, a gyermek előzetes tudását meghaladó magyarázat elveszi a gyerek kedvét attól, hogy figyeljen, és megértse a magyarázatot.

Pedagógiailag hibásnak minősítik a szakemberek azt, ha a 6-9 éves gyerekek házi feladatot kapnak. Az 1905. évi miniszteri rendeletben (70000/1905, 38.) indoklás is szerepel. Megállapítja, hogy a kisgyermek még nem képes önállóan feladatokat értelmezni és végezni, ezért szükségük lenne segítségre otthoni munkájukhoz is, ebből következően a házi feladat felerősíti a családi háttér jelentőségét, visszahúzza a hátrányos helyzetű gyereket. A hátrányt felerősíti, hogy a szegény tanulónak otthon nincs a feladatok megírásához megfelelő helye.

A beszéd- és értelemgyakorlatok kiemelt szerepet játszottak a szövegértés előkészítésében, a nyelvi és kulturális különbségek elleni harcban. A mai integráció eredménytelenségét nagymértékben a szavak, fogalmak azonos értelmezésének hiánya, ebből fakadóan a szövegértés problémái okozzák. A saját elfelejtett nevelési útmutatóink alapján érdemes lenne visszaadni a beszéd- és értelemgyakorlatok számára az időt, és az - inkább kevesebbet, de azt alaposan, biztos alapként tanítsunk - érv megfontolandó.

Hazai népiskolai elveink fontosságának érvényességére zárásként egy összehasonlító táblázatot mellékelek, amely egy mai elit oktatási hálózat (International Baccalaureate Primary Years Programme) elveit hasonlítja a XIX. századi magyar javaslatokkal. Az amerikai elvek megfogalmazása a honlapról (www.ibo.org/pyp) is letölthető szövegek fordításaként, a magyar javaslatok a feldolgozott

könyvek (Bihari 1875, Gyertyánffy – Kiss 1876, Erdődi 1881, Márki 1844, 2202 om.r./1905.) mindegyikében a módszertani ajánlások között megjelenő javaslatok lényegi összefoglalásaként szerepelnek a táblázatban.

1. táblázat

Az International Baccalaureate Primary Years Programme elvei és a XIX. századi magyar javaslatok összehasonlító táblázata

Kulcskérdések (www.ibo.org/pyp):	Hogyan oktassunk? (XIX. sz.)
Hogyan néz ki?	A szemléletre alapozunk, külső megfigyeléssel kezdünk
Mire használjuk, hogyan működik?	Beszéljük meg, hogy mire használjuk az eszközt. Ha valaminek nem érzi hasznát a gyerek, nem tudjuk felkelteni az érdeklődését, nincs figyelem.
Ok-okozati összefüggések bemutatása. Miért ilyen?	
Hogyan változik?	
Hogyan kapcsolható más dolgokhoz, témákhoz?	Mindig törekedjünk arra, hogy több oldalról világítsuk meg a tanított dolgokat.
Milyen lehetőségeket láthatunk benne?	
Milyen felelősségünk kapcsolódik hozzá?	Az erkölcsi kérdésekre mindig világítsunk rá.
Milyen módon ismerhetjük meg?	A tapasztalattól haladjunk az absztrakt felé.

Forrás: saját szerkesztés a következők alapján: Bihari 1875, Gyertyánffy – Kiss 1876, Erdődi 1881, Márki 1844, 2202 om.r./1905., és <http://www.ibo.org/pyp/>.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BIHARI PÉTER, DR. (angolból átdolg.) (1875): *Az iskolai nevelés elvei és gyakorlata*. Budapest, Aigner Lajos (Eredeti szerző: CURRIE, J.)

Bourdieu, Pierre (2000): *A mezők logikája*. In FELKAI G., NÉMEDI D., SOMLAI P. (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. Században*. Budapest, Új Mandátum, 418–430. p.

EÖTVÖS JÓZSEF (1976): *Kultúra és nevelés*. Budapest, Magyar Helikon

ERDÓDI JÁNOS (1881): *Nevelés*. Kassa, Pannónia Könyvnyomda- és Kiadó Részvénytársaság

GYERTYÁNFY ISTVÁN - KISS ÁRON (szerk.) (1876): *A népiskola módszertana Dittes Frigyes nyomán*. Budapest, 1876. Franklin Nyomda

International Baccalaureate Primary Years Programme honlapja. <http://www.ibo.org/pyp/>, Utolsó letöltés: 2010.01.13.

KISS ÁRON (1880): *A nevelés- és oktatástörténet kézikönyve*. Budapest, Dbrovsky és Franke

MÁRKI JÓZSEF (1844): *Módszertan, vagyis útmutatás, miként kelljen a nyilvános elemi oktatásban célszerűen eljárni*. Pest, Eggenberger és fia

MENNYEI JÓZSEF (1866-1867): *Nevelés- és tanítástan*. Kalocsa

2202. om.r./1905.

70000/1905. *Utasítás. A népnevelési Kir. tanfelügyelők részére a népoktatási törvények tárgyában*. Kiadatott a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1905. évi augusztus hó 20.-án 70.000. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, 1905. 166. p.

PINCZÉSNÉ PALÁSTHY ILDIKÓ: EGY POSZTGRADUÁLIS SZAK NYOMÁBAN

FEJLESZTŐ (DIFFERENCIÁLÓ) TANÍTÓ SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSI SZAK

Az 1980-as évek derekán vetődött fel először annak az igénye, hogy meg kell jeleníteni a pedagógusképzésben olyan tartalmakat, melyek felkészítik a jövő pedagógusait az átlagtól eltérő személyiségfejlődésű gyermekekkel való foglalkozásra. A pedagógiai szakkollégiumi képzésben (Sassné Kiss és mtsai 1990) azt a tudásanyagot és szemléletmódot adtuk át a hallgatóknak, aminek értelmében a sajátos nevelési igényű, komplex tanulási vagy részképesség-zavarokkal küzdő, netán tehetséges, vagy magatartás-zavarokat, szocializációs problémákat mutató gyermekek oktatás-nevelése differenciált szervezeti keretek között, speciális fejlesztő technikák, stratégiák, programok alkalmazása révén, a segítségnyújtás szakemberhálózatának segítségével történik. A cél a sikeres iskolai előrehaladás és a diszkriminációmentes iskolai gyakorlat biztosítása volt (Pinczésné Palásthy 2003). Mára az integráció elve széles körben elfogadottá vált, az OECD Oktatási Igazgatósága elképzelései szerint három csoportra terjed ki (Csányi 2007): az organikus rendellenességből eredő fogyatékosagra, a tanuló magatartási és tanulási zavarára, valamint a szociális, anyagi és kulturális hátrányokra.

A szakkollégiumi rendszer megszűnése után a négyéves tanítóképzésben először végzők jelzéseinek figyelembevételével 2001-ben indítottuk útjára a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán a Budapesti Tanító- és Óvóképző Főiskolával közösen a fejlesztő /differenciáló/ tanító szakirányú továbbképzési szakot. A szak **képesítési követelményeit** a 28/1997.(IX.16) MKM rendelet

tartalmazza. Az oklevélben szereplő szakirányú szakképzettség megnevezése: *tanító, fejlesztési (differenciáló) szakirányon*. A „fejlesztő (differenciáló) tanító” alkalmas és képes az általánosan jellemző személyiségfejlődéstől eltérően fejlődő (tehetséges, lassú fejlődésű, retardált, sérült) 6-12 éves korú általános iskolai tanulók:

- sajátos problémáinak felismerésére,
- pedagógiai diagnózisának készítésére,
- fejlesztési, nevelési terv készítésére és végrehajtására az egyéni szükségletek teljes körű figyelembevételével.

A képzés feladatai

- a segítő-támogató attitűd elmélyítése,
- segítségnyújtás azoknak a személyiségjávóságoknak a felismerésében és aktiválásában, melyek a pedagógiai folyamatok differenciált irányításához nélkülözhetetlenek,
- speciális ismeretek nyújtása a megfelelően differenciált tanórák szervezéséhez,
- differenciált tanítási tapasztalatok biztosítása.

A képzési idő: 4 félév (380 kontaktóra)

Főbb tanulmányi területek:

- | | |
|---|---------|
| ▪ A differenciálás pedagógiai és pszichológiai alapjai: | 50 óra |
| ▪ A kognitív funkciók szerepe a tanulási folyamatban: | 25 óra |
| ▪ Tantárgy-specifikus szakismeretek: | 35 óra |
| ▪ Az egyéni tanítási folyamat differenciált irányítása: | 20 óra |
| ▪ A differenciálás szervezése, tervezése: | 20 óra |
| ▪ Kötelezően választható tárgyak: | 30 óra |
| ▪ Gyakorlati képzés: | 200 óra |

2001 óta hét évfolyam végzett, most áll a záróvizsga előtt az utolsó 19 hallgató (lásd: 1. táblázat). Utolsó, mert a rendelkezések értelmében 2009 szeptemberétől már csak az új képzési és kimeneti követelményeknek megfelelő képzések indíthatók. Az eltelt tíz év eredményei tanulságul szolgálhatnak a tartalmában és formájában

hasznoló, de mégsem azonos fejlesztőpedagógus szakirányú továbbképzési szak számára. Az összegzéshez az évenként felvett minőségbiztosítási kérdőíveket használtuk fel.

1. táblázat
2001-2010. Hallgatói létszámadatok

Képzés befejezése	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Össze -sen
<i>Hallgatói létszám</i>	12	15	27	27	42	43	14	19	199 fő

Forrás: saját adatok

Az intézmény- és szakválasztás motívumai

A fejlesztő tanító szakra jelentkezés hallgatók által említett motívumai három kategóriába sorolhatók. Keresletet meghatározó tényező az intézmény ismertsége, a szak divatossága, a képzés minősége, az oktatás és az intézményben nyújtott szolgáltatások színvonala és ára. A kapcsolati hatásoknak is befolyásoló szerepe van, hiszen rendkívül sokat jelent a hallgatónak az intézményhez korábbi tanulmányai során kialakult kötődése, rokonok, ismerősök személyes tapasztalata, a munkahelyi elvárás s a képzőintézmény marketing-tevékenysége. Mindezek egybeesnek azokkal a lépésekkel, melyekkel a felsőoktatási intézmények a rendszerváltás után a gazdasági válságfolyamat elhúzódására, az intézményi hálózat tárgyi-személyi feltételeinek megváltozására reagáltak (Polónyi 2004). Harmadik motívumcsoportként az egyéni késztetéseket említjük meg, így a sokak által hivatkozott szakmai megújulási igényt, a problémákkal küzdő gyermekek számára hatékonyabb segítségnyújtás szándékát (szemlélet, módszerek), de az egyre nyilvánvalóbb elhelyezkedési vagy éppen munkahely-megtartási nehézségek megoldási vágyát (Serfőző 1999). Kategóriánként az előfordulásuk alapján az első öt helyen szereplő motívumot rendszerezi a 2. táblázat.

2. táblázat

A fejlesztő tanító szakra jelentkezés motívumai

KÍNÁLAT	HATÁSOK	MOTÍVUM
Minőség	Korábbi saját tapasztalat	Szükséglet
Szolgáltatások	Korábbi vásárló	Munkahely
Intézményről kialakult kép	Családtag	Jövedelem
Divatosság	Munkahely	Mintakövetés
Képzési költség	Reklám	Presztízs

Forrás: saját adatok

A hallgatók települési sajátosságai

A 199 hallgató közel fele (lásd: 3. táblázat) nagyvárosból érkezett hozzánk, többségük debreceni iskolát képviselt, de volt köztük miskolci, nyíregyházi, sőt szolnoki kolléga is. 33,6 %-uk kisvárosból (Hajdúböszörmény, Hajdúszoboszló, Berettyóújfalu, vagy Sárospatak, Kisvárda, Törökszentmiklós, stb.), s a maradék 18,3 % kisebb községekből érkezett. Az arányok a nyilvánvaló hajdú-bihari dominancián túl azt is jelzik, hogy a nagy- és kisvárosok iskolái és pedagógusai nagyobb hajlandóságot mutatnak a továbbtanulás iránt.

3. táblázat

A hallgatók települési sajátosságai

A HALLGATÓK TELEPÜLÉSE			
NAGYVÁROS	95 fő	86 fő Debrecen	6 fő Miskolc
			2 fő Nyíregyháza
			1 fő Szolnok
KISVÁROS	67 fő	56 fő Hajdú-Bihar	8 fő Borsod
			2 fő Szabolcs
			1 fő Szolnok
KÖZSÉG	37 fő	23 fő Hajdú-Bihar	3 fő Borsod
			8 fő Szabolcs
			3 fő Szolnok

Forrás: saját adatok

A képzéstámogatás

2009-ig a rendelkezések lehetővé tették, hogy az intézmények iskolázzák be a kollégákat. Ennek köszönhetően a képzésben részt vevők nagy többsége, a munkahellyel rendelkezők közül 93 fő (46,7 %) számára iskolája fizette a továbbképzési alapból a képzési díjat (lásd: 4. sz. táblázat). 24 fő (12,4 %) ugyancsak kedvező helyzetben volt, hiszen a GYES és GYED kedvezményt biztosított számukra. 23 fő (11,6 %) viszont a munkanélküliségből kivezető esélyt látva a képzésben vállalta az önfinanszírozást.

4. táblázat

Képzésfinanszírozás

Munkahellyel rendelkezik	GYES/GYED	Munkanélküli
152 fő	24 fő	23 fő

Forrás: saját adatok

A szakon folyó képzés hallgatók általi minősítése

Kíváncsiak voltunk, hogyan vélekednek a hallgatók a képzés színvonaláról, deklarált célkitűzéseink megvalósulásáról. A SWOT-analízis (lásd: 5. táblázat) eredményeként fény derült arra, hogy szándékainknak megfelelően sikerült pedagógiai-pszichológiai szempontból korszerű elméleti és gyakorlati képzést nyújtanunk. A pedagógusok értékelték a kollegiális szemléletet, az oktatók és a tanulmányi ügyintézők kollegiális szemléletét, s hogy tanulmányaikat, illetve a későbbi iskolai fejlesztő tevékenységüket jegyzetekkel, segédanyagokkal segítették.

5. táblázat

A fejlesztő tanító szakon folyó képzés hallgatói minősítése

SWOT-analízis	
Erősségek	Gyengeségek
korszerű elméleti (pedagógiai-pszichológiai) képzés	nem diplomaértékű
gyakorlatorientáltság	szakmódszertanos kollégák túlzott elméletorientáltsága
felkészült előadók	tisztázatlan kompetenciahatárok
jó gyakorlati terepek	csoporttréningek magas óraszama
kollegiális szemlélet	kevés a városon kívüli intézménylátogatás
segítő tanulmányi apparátus	rossz oktatási eszköz/hallgatói arány
munka mellett végezhető	tandíj
képzési füzet	túlképzés

Forrás: saját adatok

Problémaként merült viszont fel, hogy a tanár szakos kollégák által tartott kurzusoknál, többnyire hiányzik a differenciálás szemlélete. Túlméretezettnek ítélték a személyiségfejlesztő tréning óraszámát (melyet megítélésünk szerint a pedagógusok mentálhigiénés állapota és veszélyeztetettsége indokol), nehezményezték, hogy a főiskola nem biztosít városon (értsd: Debrecenen!) kívüli további tapasztalatszerzési lehetőségeket, és hogy nem jut egyszerre mindenkinek demonstrációs eszköz. A főiskolának címezték, de nem vehetjük magunkra sem a munka mellett végezhetőség dicséretét, sem azokat a problémákat, melyek túlmutatnak egy intézmény hatáskörén, így a képzés költségtérítéses voltát, a fejlesztő tanítók „túltermelésének” veszélyét, s annak sérelmezését sem, hogy a szakirányú végzettség nem ad másoddiplomát.

Szakdolgozati témaválasztások

A Swot-analízisben feltártak sajátos látens ellenőrzését teszi lehetővé a szakdolgozati témaválasztások vizsgálata. A 6. sz. táblázat egyértelműsíti, hogy a tíz év során egyre határozottabbá vált a képzési profil és a fejlesztő tanítói kompetenciák felismerése és tudatosítása: ennek köszönhetően erősödött fel a problémára (tanulási zavar, személyiségzavar, fogyatékoság), illetve a fejlesztő tevékenységre fókuszáló szakdolgozati témák vállalása.

A 7. táblázat pedig arra mutat rá, hogy ez elsősorban a Pedagógia és Pszichológia Tanszék oktatóinak köszönhető.

*6. táblázat
A szakdolgozatok témakörök szerinti megoszlása*

Témák	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Össze- -sen
Család	-	2	3	4	6	5	1	2	23
Szociális helyzet	-	4	8	5	8	6	1	-	32
Személyiségzavar	3	1	3	6	7	8	4	6	38
Tanulási zavar	4	4	5	4	8	9	3	4	41
Fogyatékos	-	-	3	3	4	5	1	-	16
Tehetség	1	-	-	-	4	1	-	1	7
Fejlesztés	3	4	2	3	5	6	4	5	32
Pedagógus	1	-	3	2	-	3	-	1	10

Forrás: saját adatok

7. táblázat

A szakdolgozatok tantárgyak szerinti megoszlása

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Össze- sen
Pedagógia	1	5	12	9	14	11	5	6	63
Pszichológia	10	10	15	15	23	25	6	9	113
Tantárgy- pedagógia	1	-	-	3	5	7	3	4	23

Forrás: saját adatok

Össességében úgy ítéljük meg, hogy a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán biztosítottak voltak a fejlesztő (differenciáló) tanító szakirányú továbbképzési szakon folyó képzés minőségorientált működéséhez szükséges tartalmi és strukturális feltételei:

- megújulásra kész, innovatív oktatók,
- módszertani nyitottság és kezdeményezőkézség,
- gyermekcentrikus, jövőorientált szemlélet.

Mindezek valószínűsítik a továbbiakban is új képzési tartalmak és struktúrák megjelenítését, mint azt a 2009-ben már az új előírásoknak megfelelően indított fejlesztőpedagógus szakirányú továbbképzési szak is bizonyítja. Reményünket fejezzük ki arra vonatkozóan, hogy egy szélesebb produkciófelületű és merítésű vizsgálat az intézmény és a képzés egészével kapcsolatosan is hasonló konklúzióval zárul.

FELHASZNÁLT IRODALOM

28/1997.(IX.16) MKM rendelet

CSÁNYI YVONNE (ford.) (2007): Adatok az OECD sajátos nevelési igényű foglalkoztató munkabizottságának anyagából, 2002/2003-as tanév. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 81-87. p.

PINCZÉSNÉ PALÁSTHY ILDIKÓ (2003): *Tanulási zavarok - fejlesztő gyakorlatok*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

POLÓNYI ISTVÁN (2004): A szakmai képzés és a szakmai műveltség átalakulásai. *Educatio*, 2. 216-233. p.

SASSNÉ KISS Gabriella - ARANY Erzsébet - GIRASEK János - PINCZÉSNÉ PALÁSTHY Ildikó (1990): *A differenciált fejlesztés pedagógiája és pszichológiája*. DTKF, Debrecen, 1989-1990.

SERFŐZŐ Mónika (1999): Az iskolák „piacosodása”. *Alkalmazott Pszichológia* 1. 43-54. p.

BIHARI ILDIKÓ: ÚT EGY MÁSODIK ESÉLY ISKOLÁBA!?

Jelen tanulmányban a hazai szakképzési rendszert érintő oktatási szemléletváltozást rövid ismertetésére törekszünk. A téma aktualitását jelzi, hogy a fiatalok iskolai végzettséghez, szakmai képzettséghez juttatása többszereplős, összetett feladatok és intézkedések összessége, amelyet nem ismerhetünk meg az intézményrendszer és a fiatalok esélytelenségének okai ismerete nélkül. A következő kérdésekre keressük a választ: milyen nehézségek, kudarcok érik a tanköteles diákokat, miként viselkedik az iskolarendszer a hátrányos helyzetű tanulókkal szemben? Melyek azok az okok, amelyek szükségessé teszik egy második esély lehetőségét?

Az oktatási szemléletváltozás egyik alapeleme a **személyre szabottság** és a társadalmi-, munkaerő-piaci folyamatokhoz való illeszkedés. A tömegoktatás helyett és mellett megnőtt az igény a minőségi oktatásra, melynek középpontjában a személyre szabottság áll. Az oktatási rendszernek rugalmasan kellene alkalmazkodnia a tanulók sajátos egyéni szükségleteihez, miközben az iskola jelenleg az általános műveltség és a szakképzettség nagyobb részének a megszerzését tekinti feladatának egy meghatározott értékrend alapján. A mennyiségi tudásátadásra koncentrálnak ellenére, hogy egyre kevésbé felel meg a differenciálttá váló, speciális igényeket megfogalmazó társadalmi elvárásoknak. A személyre szabott oktatási modellnek a lényege ugyanakkor az lenne, hogy a társadalom szükségleteire épülve a tanuló saját szintjének és haladásának megfelelő mértékben kapjon feladatokat. A modell további előnyeként kellene megjelennie, hogy a tanár ne a tananyagmennyiségnek köteleződjön el, hanem a tanulóból próbáljon magabiztos, önmagához képest jó képességekkel és készségekkel rendelkező felnőttet szocializálni (Jakab 2007: 62).

Felmérések, statisztikai adatok támasztják alá, hogy az 1990-es évek közepétől fokozatosan nő az általános iskolát végzett tanulók aránya, ezáltal egyre többen kezdenek meg középfokú tanulmányaikat. A tankötelezettségi korhatár 16 éves korról 18 éves korra történő emelésével ugyanis mindenkit „be kell” iskoláztatni valahová. A középfokú oktatáson belül a szakiskolák lettek a hátrányos helyzetű, nehezen kezelhető, sok esetben roma származású tanulók iskolájává, míg az érettségit nyújtó képzésben az otthonról hozott előnyösebb családi háttérrel rendelkező gyerekek indulnak nagyobb eséllyel. (Liskó 2007). A leírtak alapján a pedagógusnak tudnia kell, hogy a diákok eltérő családi háttérrel, különböző motivációval és tanulási igényekkel érkeznek az iskolába. A hagyományosan centralizált iskolarendszer ugyanakkor szerkezeti és tartalmi merevségéből adódóan egyre nehezebben tudja kielégíteni a különböző társadalmi igényeket. Az iskola egyfelől nem képes a szociális különbségekből adódó szociális hátrányok csökkentésére; másrészt az eltérő társadalmi háttérből fakadó iskolázási esélyegyenlőtlenségek nagymértékben befolyásolják a fiatalok tudásszerzésének lehetőségét (Szabó – Bauer 2005).

Ifjúságszociológiai kutatások támasztják alá, hogy az ifjúsági korszak meghosszabbodásával a fiatalok egyre több időt töltenek oktatási intézményekben, az emelkedő tendencia azonban nem párosul a tanulók ismereteinek és a készségeinek a fejlődésével (Szabó – Bauer 2005). Az általános iskolának tudatosan kellene felkészítenie a tanulókat a szakképzést megalapozó tevékenységre, amely nem valósulhat meg a szakképzési célok és feladatok ismerete, illetve az általános iskolai cél- és feladatrendszer összehangolása nélkül.

A szakképzésbe belépő fiatalok sok esetben nevelési, oktatási, képzési (például tanulással, munkával kapcsolatos motiválatlanság) hiányosságokkal rendelkeznek, amelyek korrigálása olykor csak részben valósulhat meg. A szakképzésbe kerülő tanulókat számos esetben ismeretbeli hiányosság jellemzi, melyek megszüntetése nélkülözhetetlen a szakképzés sikeressége szempontjából. A felzárkóztatáskor nagyobb hangsúlyt igényelne az ismétlés, a gyakorlás, a problémás kérdések átbeszélése, illetve a diákok által kevésbé ismert

elemek beépítése a feladatmegoldásokba. A felzárkóztatás sikerességét visszavetik az olyan összefüggésben álló ok – okozati tényezők, mint az időhiány, a túlméretezett tananyag mennyisége, a tanulói érdektelenség és motivátlanság. A rövid idő alatt „leadott” nagy mennyiségű tananyag nem csak a felzárkóztatás hatékonyságát csökkenti, de ehhez tanulói érdektelenség, motivátlanság is társulhat, amely rendkívül nehezen mérsékelhető személyiség- és magatartásbeli deficiteket is kialakíthat. A túlméretezett és feldolgozatlan ismeret-, és információhalmazok következtében a fiatalok sikertelenséget, kudarcélményt szereznek, amelyet további iskolai és családi szankció kísérhet (Bábosik 2007).

Ugyanakkor nem csak az általános iskolának kell törekednie a szakképzés elvárásainak való megfelelésre, hanem a szakképzésben közvetített ismereteknek is összhangban kellene lennie a leendő szakma gyakorlati- és **munkaerő-piaci** igényeihez és elvárásaihoz. Hasznos és korszerű tananyagstruktúra és szemléltetőeszközök mellett – szükség esetén az elméleti óra rovására is – célszerű lenne növelni a gyakorlati órák arányát, hogy az ismeretek a gyakorlatban is alkalmazhatóak legyenek, illetve a diákok megalapozhassák a szakmájukhoz szükséges jártasságot. Az iskolarendszernek a korábbiakhoz képest közvetlenebbül kellene kapcsolódnia a társadalmi, munkaerő-piaci folyamatokhoz. A társadalmi-gazdasági rendszerváltozás, a struktúraátalakulás, valamint a gazdaság jelentős ágazatainak válsága azonban egymással párhuzamosan jelent meg. A kilencvenes évektől átalakult a gazdasági és termelési szerkezet, amelynek folyamata összefüggött a foglalkoztatási szerkezet változásával. A szolgáltató szektor az évek során folyamatosan átvette a vezető szerepet, az ipari szektor került a második helyre, és a harmadik helyet a mezőgazdasági szektor foglalta el. A foglalkoztatásból az alacsony végzettségűek nagy része kihullott, és helyükre általában a magasabb iskolai végzettségű és szakképzettségű munkavállalók kerültek.

Ez azt jelenti egyfelől, hogy az iskolai végzettség és a munkaerő-piaci esélyek között egyre szorosabb a kapcsolat. Ugyanakkor megváltozott a képzettség szerinti munkaerő-piaci kereslet is. A rendszerváltozás óta csökkent az általános iskolai végzettséggel betölthető státuszok száma, és a munkához jutás esélye. Kertesi Gábor álláspontja szerint „az iskolai végzettség függvényében csökken a munkanélküliség kockázata, és nő a kereset” (Kertesi 1995: 32). Vagyis a foglalkoztatottak esetében a magasabb iskolai végzettség magasabb jövedelem megszerzését teszi lehetővé; a munkanélküliek esetében pedig növeli a foglalkozási esélyeket. A munkaadó arra törekszik, hogy a munkavállaló minél több tudással, ismeretanyaggal, használható információval rendelkezzen. Az alacsony iskolai végzettségű dolgozók általában olyan munkakört töltenek be (főként fizikai munkaerőt), ahol nem előfeltétel a specifikus ismeret, a hosszú távú munkaszerződés.

Az iskolának az alapkészségek és képességek fejlesztésére kellene helyeznie a hangsúlyt miközben az információátadás mennyiségét arányaiban kellene csökkentenie. A tudásnak és a szakértelemnek különösen a felnövekvő fiatal generáció életében van nagy jelentősége, hiszen befolyásolja a munkamegosztásban elfoglalt helyet, a presztízt, a jövedelmet és ezáltal az életmódot is. Az iskolát idő előtt elhagyó, ezen belül is különösen a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok könnyen a társadalom perifériájára kerülhetnek. Az utóbbi években különböző megoldási javaslatok születtek a helyzetük javítása érdekében, azonban az előnyök és a hátrányok feltérképezésének az ismeretében a szakértők véleménye szerint egyik alternatíva sem bizonyult teljesen eredményesnek. Az érvek és ellenérvek felsorakoztatása az eltérő megközelítéseken és az eltérő környezeti feltételeken alapszanak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BAUER BÉLA – SZABÓ ANDREA (2005): *Ifjúság 2004 – Gyorsjelentés, Mobilitás*. Budapest, Ifjúságkutatói Iroda

BÁBOSIK ZOLTÁN (2007): A szakképzés folyamatának pedagógiai problémái – egy vizsgálat alapján. Budapest, *Szakképzési Szemle* 2007/1. sz. 62 – 77. p.

JAKAB GYÖRGY (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. Budapest, *Új Pedagógiai Szemle* 2007/ 3-4. sz. 59-71. p.

LISKÓ ILONA (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. Budapest, *Új Pedagógiai Szemle* 2002/2. sz. 56-69. p.

KERTESI GÁBOR (1995): Cigány gyerekek az általános iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. Budapest, *Közgazdasági Szemle* 1995/1. sz. 30-65. p.

BUDA MARIANN: ISKOLAI ZAKLATÁS

EGY KUTATÁS TANULSÁGAI A TANÁRKÉPZÉS SZÁMÁRA

Az iskolai zaklatás a gyerekek közötti erőszakos viselkedés sajátos formája, amelyet – a téma első és máig leghíresebb kutatója, Dan Olweus nyomán – a következő jellemzők alapján azonosíthatunk: a) jelen van az ártó szándék; b) az áldozat nem tudja megvédeni magát (hatalmi egyensúly hiánya); c) az esemény huzamosabb ideig ismétlődik (Olweus 1995.). Az iskolai zaklatás több mint 30 éves kutatása során nyilvánvalóvá váltak káros hatásai, amelyek nem csak az áldozatra, hanem a zaklatóra és a közösség egészére nézve is rombolóak. Ezért fontos, hogy az iskola, a pedagógusok és a tanárképzés számára világossá tegyük, mivel is állunk szemben, hogyan működik ez a jelenség, mi befolyásolja, és milyen irányban kereshetjük a jobbítás lehetőségeit.⁶⁰

A téma Magyarországon még kevésbé kutatott, viszonylag kevés általánosítható és kellően részletes, hozzáférhető adat áll rendelkezésre. E hiány pótlására indítottuk el vizsgálatunkat. 2008 tavaszán Hajdú-Bihar megyében végeztünk kérdőíves kutatást 1006 ötödikes és hetedikes gyerek megkérdezésével. Kutatásunkban elsősorban a közérzet és a zaklatás összefüggéseit kerestük. Ebben a tanulmányban azokat az eredményeket foglalom össze, amelyek a jövőendő és jelenlegi tanárok számára a legfontosabbak.

A mintát az ötödikes osztályok listájából véletlenszerűen választottuk; a minta nem, kor és településtípus szerint arányos. A kérdőív kérdései a zaklatással kapcsolatos tapasztalatokra, a zaklatás

⁶⁰ A legfontosabb hazai és nemzetközi kutatási eredményeket az alábbi cikkben tekintettük át: Buda Mariann – Kőszeghy Attila – Szirmai Erika (2008): Az iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 2008. 3. 373-386. o.

iránti attitűdökre, továbbá az általános hangulatra, a stresszre, az iskola, a tanulás és a társak iránti attitűdökre irányultak. Ez utóbbi 5 alsókala alkotta a Közézet-skálát (22 item, Cronbach-alfa=0,805).

Adataink szerint a zaklatás Magyarországon is a gyerekek napi tapasztalatát képezi. A gyerekek alig több mint a fele marad ki ezekből az eseményekből. A diákok 26,7%-át zaklatóként, 13,6%-át áldozatként soroltuk be; 6% mindkét szerepben megjelenik, ők a zaklató áldozatok. Az áldozatok fele arról számolt be, hogy hetente többször is ki van téve a bántalmazás valamilyen formájának. Ezek az eredmények valamivel kedvezőtlenebbek, mint a nemzetközi vizsgálatok magyarországi adatai (Aszmann, 2003.).

A zaklatás leggyakoribb formája a csúfolás, ami viszont gyakran együtt jár egyéb bántalmazási formákkal is. Ez arra figyelmeztet minket, hogy világosan különböztessük meg a tréfálkozást a verbális bántalmazástól; az utóbbit állítsuk le, ezzel vegyük elejét zaklatás kialakulásának.

A közézet-változók alapján végzett klaszteranalízis alapján a tanulókat jó és rossz közézetű csoportokba soroltuk. Azt tapasztaltuk, hogy a közézet és a zaklatás összefüggést mutat: a zaklatásba bevonódók között szignifikánsan több a rossz közézetű tanuló (inkább áldozat szerepben). Szintén a közézet-változók alapján diszkriminancia-analízist végeztünk: a modell az egyének 66,6%-át korrekten sorolja be a zaklatási szerepek szerinti csoportokba. Ez azt jelenti, hogy csupán a közézet-változók ismerete alapján is elég jó becslést lehet adni a zaklatási szerepekre. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a zaklatásban való részvételben fontos szerepet játszanak a közézet-változók, vagyis az, hogyan érzi magát a tanuló az iskolában. A diszkriminancia-analízis szerint ezek közül is legnagyobb súllyal a tanulási klíma és a társas klíma esik a latba. Ez azt jelenti, hogy az iskola légköre, a tanulóhoz, a társakhoz való viszony meghatározó tényező a zaklató viselkedésben, itt tehát lehetőség nyílik a beavatkozásra, megelőzésre is.

Megvizsgáltuk azt is, vajon megragadható-e az egyes osztályok légköre, klímája. Feltételezésünk szerint az osztályok klímája nem egyszerűen az egyes tanulók közérzetéből áll össze, hanem olyan sajátos szövedék, amely befolyásolja az osztály mint csoport mozgását, dinamikáját, ezáltal a zaklatási eseményeket is. Állításunk igazolása érdekében a 46 osztályból a különféle változók értékei mentén 3 csoportot hoztunk létre, és ezek közül a két szélsőt, a „jó” és „rossz” osztályokat hasonlítottuk össze. Ezzel a módszerrel sikerült kimutatni, hogy azokban az osztályokban, ahol valamelyik közérzet-változó jobb, ott az összes többi értéke is kedvezőbb. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a klíma elemei „összekapcsolódnak”: bármelyik elem javítása azzal kecsegtet, hogy a többi is javulni fog. A legjelentősebb hatást a többi változóra a tanulási klíma változói gyakorolták, ezen belül is „Az iskolában érdekes dolgokat tanulunk” állítás.⁶¹ Ez azt jelenti, hogy az iskolai munkához való viszony döntő eleme a közérzetnek; hatása a közérzet szinte minden tényezőjében megmutatkozik. Ez az eredmény is jelzi, hogy a mai iskola egyik legnagyobb problémája az, hogy a tanulók elidegenedtek a tanulástól, az iskolai munkától.

Közérzet és zaklatás az osztályok szintjén

A következőkben megvizsgáltuk, vajon az osztályok szintjén milyen kapcsolatban van a közérzet és a zaklatás.

A zaklatás iránti attitűdök és az osztályban uralkodó erőszak és zaklatás szintjét mutató változók átlagértékei konzekvensen jobbak az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben valamelyik közérzet-mutató átlagértékei jobbak. A Társas klíma, a Tanulási klíma és az Iskolához való érzelmi viszonyulás változó alapján képzett „jó” és „rossz” osztályok esetében a különbség szignifikáns. Ez tehát egyértelmű jelzés arra, hogy a legjobb esélyt az alacsonyabb szintű erőszakra az adja, ha a gyerekek jól érzik magukat az iskolában, kedvezőek a tanulás, a társak és a tanárok iránti attitűdjeik.

⁶¹ Az elemzés részleteit ld. Buda Mariann: Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 2009. 5-6. 3-15. o.

Az osztályokat a diákok észleletei alapján a zaklatás szempontjából is besoroltuk három csoportba; közülük ismét a két szélsőt, a „jó” és „rossz” osztályokat vetettük össze. A fentebb jelzett összefüggés fordítva is kimutatható: az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben a zaklatás magasabb szintű, rosszabbak a közérzet-mutatók átlagai is.

Megvizsgáltuk a többi változó kapcsolatait is. A zaklatás iránti pozitívabb attitűdű osztályokban szignifikánsan jobb a Hangulat, a Társas és a Tanulási klíma, valamint az iskolához való Érzelmi viszonyulás is. Szintén a két utóbbi bizonyult szignifikánsan kedvezőbbnek az alacsonyabb szintű erőszakot produkáló osztályok csoportjában. Azokban az osztályokban pedig, amelyekben kevesebb zaklató van, szignifikánsan jobb a Tanulási klíma.

Az összefüggés ellenőrzésére még egy próbát végeztünk: az osztályokat tekintve alapegységeknek (ahol a változók értékei az egyes osztályok tanulóinak átlaga), az osztályokat tartalmazó adatbázisban egy többváltozós klaszterezést hajtottunk végre az eredeti, 22 közérzet-változó mentén. A kérdés az, hogy ha a program pusztán statisztikai módszerekkel két olyan csoportba sorolja az osztályokat, amelyekben a lehető legnagyobb mértékben különböznek a közérzetet adó változók átlagai, vajon mit mondhatunk ezekről az így létrejött osztály-halmazokról. Az elemzéssel tehát az osztályokat két klaszterre bontottuk; a program 19 osztályt sorolt a Rossz közérzetű és 27-et a Jó közérzetű klaszterbe. A Jó közérzetű osztályok klaszterébe tartozó osztályokban a gyerekek szignifikánsan ritkábban tapasztalják társaik bántalmazását. Ezekben az osztályokban a gyerekek szignifikánsan ritkábban csúfolják a társaikat. (Ez utóbbi ismét egy jelzés arról, hogy a csúfolódásnak fontos szerepe van a zaklatás elharapódzásában.) A zaklatás szintjének eltérése a két klaszter között erősen szignifikáns ($p < 0,001$).

Milyen tanulságokat vonhatunk le mindebből a pedagógusok, tanárjelöltek számára?

- 1) Az iskolai közérzet bármely elemének javítása pozitív hatással jár a klímára, és csökkenti az erőszak szintjét
- 2) A közérzet legfontosabb eleme az iskolához, a tanuláshoz, a tanárokhoz való viszony, ezért fontos ezt javítani.
- 3) A legsürgetőbb feladat a tanulástól, tananyagtól való elidegenedetség megszüntetése.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ASZMANN ANNA (szerk.) (2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Az Egészségügyi Világszervezet keretében végzett nemzetközi vizsgálat, Nemzeti Jelentés 2002.* Országos Gyermekegészségügyi Intézet

OLWEUS, DAN (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio* 1999/4. 717-739. p.

SUMMARY

Régió és oktatás: A Partium esete

TAMÁS KOZMA: CENTRAL EUROPEAN REGIONS IN TRANSITION

THE MAIN FINDINGS OF THE TERD PROJECT⁶²

Background

The TERD project aimed to describe and analyze the contribution of tertiary and higher education (T&HE) to the economic turns and political transitions of their local and regional societies during the 1990s in Central Europe (CE). Having stated the overarching aim, four research objectives have been formulated:

- to compare specific transitory regions in CE countries with regard to their T&HE institutions and policies;
- to describe and compare the changing demands for T&HE under economic and political transitions in one specific (cross-border) region;
- to analyze and compare T&HE policies and institutional supplies in the given case;
- to investigate and compare the contribution of lifelong learning (LLL) to the regional (cross-border) transition.

The research interest on the impacts of T&HE on regional developments and their various aspects dates back to the turn of the 1989/90s. During our research, three approaches were distinguished:

⁶² Supported by OTKA (T-69160 project).

- The socio-ecological (human geographical) approach, which stresses the role of T&HE in the economic development of various regions.
- The comparative (interregional) approach, which is an interdisciplinary field for educational comparatists and social researchers investigating „cross-border” situations together.
- The cross-cultural (minority research) approach. Minority research, though in various contexts (special attention must be paid to the differences between the Central and the Western European understanding of the term „minority” and „national”) also has an impressive literature to analyse.

The transition of 1989/90—its economic, social, political, cultural, etc. aspects—and their impact on compulsory schooling and tertiary education proved to be one of the leading themes of comparative education research in Europe. Some of their dominant problems are the following:

- the concept of Central Europe—geographical, historical or political and cultural;
- the course of transition and its components (including educational reforms and changes);
- the impact of European transformation on international education and educational development.

In the course of our cross-border comparative studies after the transition— the collapse of the „iron curtain” and the liberalisation of state borders— we visited T&HE institutions in ten regions in CE (in Latvia, Lithuania, Ukraine, Slovakia, Romania, Moldavia, Slovenia, Italy and former East Germany). The findings of the programme were the following:

- Urban centres and their economic as well as cultural development trigger cross-border immigration and, as a result,

demographic deficits may be experienced. Regions in the vicinities of powerful urban centres need T&HE to stabilize their regional societies while integrating them into the labour market that was established by those urban centres. In these cases, T&HE represent instrumental values; their roles can be described by standard economic terms. Besides, these roles can be studied quantitatively (with statistics and surveys).

- Political traditions and cultural heritage (including education) may be more powerful than the political and cultural impacts of state borders. These traditions and heritage may enhance a regional identity especially in regions with stagnating economy. Regions with strong traditions and identities but stagnating economies require T&HE as a symbolic value. Here T&HE serves as a contribution to regional identity which may—in the long run—revitalise the economic activities of the region. The roles of T&HE in these regions may be expressed by symbolic terms. Consequently, they may be studied qualitatively (with field research, case studies and ethnomethodology).

Numerous stagnating regions in CE countries are in cross-border situation. They need their T&HE systems either for instrumental (that is, socio-economic) or for symbolic (that is, political-cultural) reasons. However, the only possible way to develop those T&HE systems is cross-border cooperation, which can be considered as one of the challenges of the transition.

Based on previous experience—mentioned above—a new question was raised, that is, the contribution of T&HE to regional transformation. To attain a solution, the following focuses have been identified for further study:

- Does the expansion of higher education create cross-border learning areas?

- How does T&HE contribute to regional development with its professional and vocational services (the instrumental value)?
- How does T&HE contribute to regional transformation with its academic and cultural services (the symbolic value)?
- Does economic transformation induce regional needs for LLL?

To answer these questions, various approaches have been combined:

- *The comparative educational approach:* follow-up studies of transitory regions that were investigated earlier to examine their recent developments and to understand the contributions of the given T&HE institutions to these developments;
- *The socio-ecological approach:* to research the intraregional changes of the demographic, educational and labour market processes during the transformation;
- *The cross-cultural approach:* to analyse the local demands for T&HE and LLL and to compare the various policies (top-down and bottom-up) aiming to meet these demands.

Transitory Regions of CE: A Comparative Study

The first component of the project is the comparative study of transitory regions in CE. It is a follow-up phase of our previous research. The comparative analysis of those regions establishes a frame which would help us to identify different types of T&HE-supported transitions. The regions have been selected in the former project and they may be called typical samples of the transformation procedures in Central Europe.

Earlier studies revealed the unique features of this part of Europe. It turned out that CE is not a geographical unit in terms of natural borders. Rather, CE has always been a concept of political interests and power struggles. Following the geographical considerations, it is suggested that:

- *CE is a geopolitical entity* between Western and Eastern Europe, in other words, between France (or Germany) and Russia. The term has been developed by German geographers, thus reflecting the political interests of the German Empire;
- *CE is also a historical and cultural entity* with characteristic political and ideological heritage such as “the third way”;
- CE - in the modern sense of the word - has been revitalized by the political elite of the transformation. Consequently, it became the geopolitical expression of the transitory movements at the turn of 1989/90.

A literary study explores the new geopolitical terminology which has always had a direct connection with new political interests (like „Western Balkans” „South-Eastern Europe”, etc.)

CE is therefore full of „transitory regions”. The previous research sample consisted of the Polish community in the Vilnius region (Lithuania); the Gagauz community in Gagauz-Yeri (Moldavia); the Hungarian communities in the Carpathian region (the Ukraine) and in the Komarno region (Slovakia); the Slovenian community in the Karinthia region (Austria); the German community in South Tirol (Italy); the German-Polish community in the region of Frankfurt am Oder and Slubice (in Germany and in Poland); the Hungarian communities in the regions of Oradea, Odorheu-Seculesc and Mercurea Ciuc (Romania). All these regions can be described by the following shared characteristics:

- they were situated at the state borders of two independent states (sometimes they were even recognised as cross-border regions);
- the population of those regions was multicultural, multiethnic and multinational (minority groups living together with the majority populations of the states);

- they proved to be stagnating before the political turn of 1989/90 and were involved in transitory situations after the political change;
- they started to establish their “new-born” T&HE institutions with the idea that T&HE would help them achieve a breakthrough.

The country case studies monitored the realisation of these concepts. The institutional case studies investigated the institutions cooperating with their labour market and with their political arenas.

Based on previous findings, two types of cooperation have been identified:

- *T&HE and economic change (type A)*. T&HE may serve regional development as an alternative to economic development. Numerous regions in the former sample have been marginalized during the previous regimes. These were rural areas without urban centres, close to the state borders and therefore far from the socio-economic centres of their states. Being in the periphery, they were in lack of financial support and the necessary infrastructures, etc. After the transition, their peripheral situation has changed, namely, that regions at the border—or cross-border regions—may connect neighbouring states rather than separate them from each other. T&HE may serve as an alternative way for regional development. T&HE supplies the labour force necessary for further economic development; it may serve as an intellectual „think-tank” for supplying local needs; T&HE may function as the labour market itself (maintaining the institutions and related establishments, hosting and serving students, etc.). Case studies have proved that this alternative way of regional development really exists.
- *T&HE and political transformation (type B)*. T&HE may strengthen the regional (cultural, political) identities of local /regional societies and their elites (the symbolic function of

T&HE). In these regions, the „change agents“ of the institutions – the key figures in the development of the institutions – possess leading political functions. In these cases, T&HE serves (partly or entirely) as the political fora (arena) for political actions and for political socialisations. The contribution of T&HE to regional developments may be palpable in creating new political cultures, political institutions, political norms and values. This is an important contribution of T&HE to regional development and transformation, though it is usually underestimated by present higher education researches.

By studying various transitory regions and their T&HE institutions, we have proved these functions of T&HE in the CE countries.

„Partium“: A Cross-Border Transitory Region

The second component of the project is a statistical analysis of the regional demands for T&HE. The region that served as the basis for statistical analysis is one of the transitory regions of CE. It is a cross-border region of the Ukraine, Romania and Hungary; therefore an appropriate place for case studies and international comparisons.

The region for statistical investigation is created by two administrative units of Hungary (the counties of Szabolcs-Szatmár-Bereg and Hajdú-Bihar), seven administrative units of Ukraine and four administrative units of Romania (the districts of Maramures, Szilágy, Satu-Mare and Bihor). The units are located at the common state borders of the three states but they are in the peripheries of their own countries. By handling them together, they may create one geographical entity. These units of Hungary, Ukraine and Romania are in a cross-border situation, that is, they create a region which is crossed by the present state borders.

Separated by the state borders of Ukraine, Romania and Hungary, the region has special ties of intraregional connections, which consist of the following:

- *Common geographical conditions.* The region as a whole shares common geographical features. It is situated among the mountain areas (the Carpathians and Bihor) and the river Tisza. This common geography supported its relative autonomy in the course of the history.
- *Shared history.* The region used to belong to the Empire of Austria and Hungary (Hungarian part) before the First World War. It has a long shared history dating back to the Ottoman Empire of the XVIth century when the region stayed out of the Ottoman and the Habsburgian parts of the old Hungarian Kingdom. History, of course has no direct relevance to the developments (and the stagnations) of today; and yet, it has more than one implications for the present developments.
- *A hierarchical network of communities.* The Hungarian part of the region is in the periphery and lacks urban centres and the same applies, to a certain extent, to the Ukrainian part of the region. Considering the region as a whole, however, its urban structure becomes evident. It is centralised around two urban centres (Oradea, Romania and Debrecen, Hungary) with their hierarchical urban sub-centres (like Nyíregyháza in Hungary, Usgorod in Ukraine and Satu-Mare in Romania). The sub-centres have also developed their own community networks. Consequently, the region as a whole has its own community structure.
- *Infrastructure.* The region developed its infrastructure in the course of history, which was especially fast at the turn of the 19-20th centuries. The railroad connected Oradea to Budapest and to Cluj and Brasov, thus establishing the main transport connection of the region. Infrastructure in other parts of the region was less developed. This main infrastructural network

facilitated Oradea to achieve a leading economic role and thus it became the economic centre of the region.

- *Administrative structures.* Oradea became not only the economic centre of the region; it was also the administrative centre of it. In the course of the Habsburg reorganisation of Hungary (18th century), Oradea became the administrative centre of a new unit. This new administrative unit was nearly equivalent to the region as a whole. It is an important piece of the region's history since administrative institutionalisation helped to manage other regional organisations.
- *Church and school organisations.* Among other organisations, the Reformed (Calvinist) Church must be mentioned. The region as a whole served as an administrative unit of the Reformed Church of Hungary back in the 17th century. Since the church organised the school network (with their teachers trained by the Calvinist College of Debrecen), a common network of (elementary) schools has emerged in the region.
- *Culture and identity.* The networks of schools and Calvinist congregations contributed to establishing and strengthening the culture and identity of the region. The region, as it stands now, is characterized by a multinational population of Hungarians, Ukrainians, Romanians, Slovaks, Romas and others. However, there is a certain regional identity that is present in different places and circumstances.
- *„Partium“.* A regional identity is expressed in a name which is frequently used by the peoples of the region who call their homeland „Partium“. The word has a long history and is not accepted in any of the neighbouring states as an official name. Yet it represents a certain identity which may cross the borders of states, languages and citizenships. „Partium“ – the region as a complexity – is therefore an excellent case for intraregional and international (comparative) studies.

According to relevant literature, social demands for T&HE are constantly growing in modern societies. The question is if there are growing regional demands for T&HE. Do these demands have various forms under different T&HE policies in the three states? Can the increase in demands compensate for the decrease in demography?

Having observed the region as a specific case, we have already started to create a statistical database. During our former research, we collected data of the Hungarian side. In the TERD project, we

- accomplished our existing database (the Hungarian part)
- gathered data of the Ukrainian and Romanian parts
- conducted an international comparison of statistical trends.

Demands for T&HE are defined as the percent of schooling in the relevant age groups and their qualifications. The growing demands for T&HE can be presented by statistical time-series. For an intraregional (and international) comparison, the following sets of statistical data were necessary:

- demography (including mobility)
- schooling
- qualifications
- indicators of social structure and mobility

We found that social demands for T&HE were constantly growing among the whole population of the region. However, a comparison of the three parts showed—among others—that each state is in a different stage of transition and that the impact of the different educational systems also varies.

„Partium” as a HE Area

The third component of the project is the ‘institutional research’. We investigated the region as an emerging higher

educational area (in the sense of the Bologna-process). Our research concentrated partly on the existing HE institutions in the region and partly on further T&HE initiations, local policy innovations.

Based on our earlier studies, an emerging T&HE network of four HE institutions can be formulated. These include:

- *The College of Nyíregyháza (Nyíregyháza, Hungary).* It is a special cooperation of a few institutions (agriculture, health, education, theological seminary) merged into a larger entity (a former teacher training college). The merging process was monitored earlier as a special developmental act of higher education policy. The emergence of a fused institution with numerous T&HE programmes and an impressive HE capacity proved to be an important development of the entire region. It is also close to the state border of Hungary and the Ukraine. During the early 1990s, the College was active in extra-mural teaching activities in the Ukraine.
- *The Rákóczi Hungarian Teacher Training College in Beregovo), Ukraine.* Rákóczi, the emblematic figure of the Hungarian history in the present Ukraine is a symbol of the fight for this „new-born” institution. The process of establishing, vitalising and re-vitalising a teacher training college „from scratch” is a history that is rich in HE policy lessons. At present, the Rákóczi College has several programmes beside its original teacher education profile. It possesses the emerging role of an educational centre of the Hungarian-speaking population at the state border of the Ukraine.
- *The Partium Christian University of Oradea (Nagyvárad), Romania.* Similarly to the Rákóczi College, the Partium Christian University is also a „new-born” institution that was established in the turbulent years of the Romanian transition. Its founder has been a charismatic church leader who strongly believed in the traditional unity of the region. The University (one among the three private institutions beside the state university of the city) was organised with the strong support

of its big „brother”, the University of Debrecen in Hungary. At present, it has the largest selection of accredited programmes among the Hungarian-speaking institutions of Romania.

- *The University of Debrecen, Hungary.* The origin of this institution (established as late as 1912) dates back to the 16th century. It was the first institution of higher education in the region. At present, it is the largest one following the institutional integration with the agricultural and the medical universities of Debrecen. While Oradea represents the real centre of the region (in terms of economy and transportation), Debrecen with its university – and many other establishments for higher education not yet integrated into the University of Debrecen – generates a possible educational centre of the same region.

The existing institutions (or parts of them) are cooperating with one another with the aim of creating an Euroregional HE area. Another HE region already exists, named ACRU, the Association of the Carpathian Region’s Universities. Based on our case studies, the association has a double effect on the development on T&HE in the region. It helps the existing institutions to cooperate on one hand, while it protects them from new establishments on the other.

Our research has monitored the birth of the latest initiations in the region (personal, institutional and local initiatives). The research aims to investigate the economic, political and cultural conditions of the institutional „birth” of organising new T&HE programmes and institutions. To carry out the investigation, we

- discovered and registered the new initiatives in the region; (record a database);
- studied the organisations hosting new initiatives (case studies and field work);
- surveyed the non-traditional student participation in new T&HE programmes (sample-survey method).

We obtained information about the socio-economic as well as the political and cultural conditions under which new institutions emerge. By finding out more about those conditions, the research contributes to the studies of regional transformation.

„Partium“ as a Lifelong Learning Area

The fourth component of the project is the mapping of vocational education and training (VET) and life-long learning (LLL) activities in the region. On the basis of a collection of LLL programmes, organisations and establishments, one can analyse how VET and LLL is integrated in the T&HE activities of the region. With the constant expansion of T&HE, a fourth level of formal education is being organised, e. g. LLL, which is the philosophy behind the VET and LLL regional survey.

The European forms of adult education are being integrated into one system. Their radical, oppositionist character is fading but their pragmatic and integrative features are marked strikingly as a result of governmental and non-governmental policies which integrate the isolated forms of adult education into lifelong education.

This goes parallel with the expansion of formal T&HE. The expansion is not necessarily equivalent with the expansion of existing HE capacities and networks. The non-traditional students of today do not necessarily rush for traditional institutions. Rather, they may choose non-traditional establishments and programmes. The expansion of the non-traditional institutions coincides with the shift of adult education to LLL. Consequently, a „fourth stage“, following the third stage (that is, T&HE) may emerge.

In a previous research (supported by the Association of Folk High Schools in Germany), the existing LLL programmes and establishments in the county of Hajdú-Bihar have already been collected. Based on our data, only parts of the registered LLL activities fell into the cluster of VET. Important LLL activities proved to include compulsory and post-compulsory education for adults.

The TERD project went further on, collecting LLL activities from other parts of the region. On the basis of a completed register of LLL activities in the region, the following analyses were accomplished:

- A comparison of LLL policies (government, non-government, local and regional) and their impacts on the expansion of LLL activities. It may be revealed that different forms of economic and political transformations in the states within the borders result in different trends in LLL activities.
- A trend analysis of the expansion of LLL activities (influenced by various indicators of the economic change and political transformation in Hungary, Romania and the Ukraine). This trend analysis may or may not prove the theory of an emerging „fourth stage“.

If formal and non-formal T&HE activities are in the course of integration, than a cross-border learning area is emerging. This can be considered as the impact of T&HE (formal and non-formal) on regional transformation.